



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

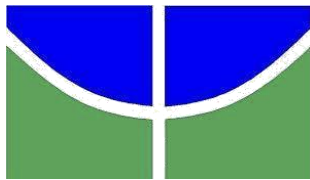
Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Efeitos de uma Forma Adaptada de Leitura Dialógica (LuDiCa) sobre a Compreensão
de Narrativas em Adultos**

Ana Paula da Silva Moraes

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, janeiro de 2019



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Efeitos de uma Forma Adaptada de Leitura Dialógica (LuDiCa) sobre a Compreensão
de Narrativas em Adultos**

Ana Paula da Silva Moraes

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ciências do
Comportamento.

Brasília, janeiro de 2019

ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA PELA
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Membro Externo)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Rachel Nunes da Cunha (Membro Interno)

Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto (Suplente)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, janeiro de 2019

“O que será que esse ano eu vou aprender? Será que eu vou aprender alguma coisa? Sabe? Não sei se é ansiedade demais que eu tenho pra aprender que eu... se pudesse abrir a cabeça e botar o mundo dentro pra mim era bem mais fácil. Seria muito bom! Eu já até pensei nisso, mas não tem possibilidade disso acontecer, né?”

(Participante sobre o 1º dia de aula)

Agradecimentos

Refletindo sobre minha trajetória, tantos nomes são importantes que é até difícil agradecer, corro o risco de esquecer algum. Hoje percebo que não foram só nomes que me trouxeram até aqui, mas inúmeras situações e experiências. Começo agradecendo a elas, primeiro as mais difíceis, foi a partir delas que eu busquei maior compreensão sobre a vida e o ser humano, e, por consequência, mais da psicologia e do comportamento humano. Parece loucura, mas tenho certeza de que se não fosse por elas, não estaria finalizando hoje essa dissertação. As mais prazerosas também foram bem-vindas, encheram minha vida de significado e contribuíram para a formação dos meus valores. Nesses tempos, em que a democracia corre riscos e direitos humanos são banalizados, gratidão por ter uma história de vida que priorizasse o valor do ser humano e a garantia de seus direitos universais, bem como a riqueza das relações humanas.

Como sou cria de papai e mamãe, gratidão pela figura de cada um em minha vida. Pai, modelo de curiosidade e leitor compulsivo, mostrou-me desde cedo como meus olhos podiam brilhar diante das páginas de uma obra literária. Mãe, exemplo de doçura e paciência, há anos aprendo com ela sobre relações. Obrigada papai e mamãe!

Aos meus irmãos queridos, Xandim e Bepinho, obrigada pelas experiências juntos e por saber que, mesmo de longe, posso contar com vocês.

Ao meu Alex, que desde a seleção até o final do mestrado esteve ao meu lado, me sustentando e apoiando. Por vezes se abdicando de horas de lazer, pois o tempo era curto e eu precisava estudar. Obrigada por trazer alegria aos meus dias e por colorir nossa vida com seu jeito companheiro, divertido (o som do treino do trompete enquanto eu estudava nunca será esquecido), amoroso e doce. Amo você, lindo!

Ao Kinito e Amandita, minha gratidão. Muito obrigada por cada vez que vocês me deram o prazer da doce companhia em um passeio e a alegria de um rabo balançando,

simplesmente porque estamos vivos. Ah! Como aprendo com vocês! Tê-los ao meu lado tornou essa trajetória mais suave.

A minha tia Dete: a tia dos livros! Obrigada por cada livro presenteado e por semear em mim o amor pela leitura!

Ao nosso maravilhoso grupo de pesquisa, muito obrigada! Eileen, Rapha, Bia, Lara, André *Star*, Raquel, Isa, Anny, Vitor, Liriah, Isabela, Saimon, Julia. Àqueles que contribuíram em algum momento nesse processo na busca pelo conhecimento. Gratidão por esse encontro de vida!

Aos “meus” mediadores Raquel e André! Obrigada por serem meus e me permitirem ser de vocês também. Obrigada pelo cuidado! Por estarem ao meu lado no contexto escolar de forma tão presente, enfrentando juntos tantos desafios e por sempre me lembrarem da importância de nos divertirmos ao longo de toda essa trajetória. Vocês são demais!

A todos os participantes desse estudo, muito obrigada! Vocês reforçaram a minha crença no potencial do ser humano, me ensinaram em cada sessão muito sobre a vida e contribuíram de modo tão solícito e rico com cada atividade proposta. Torço para que vocês estejam sempre na caminhada em busca do conhecimento e para que melhores oportunidades estejam sempre presentes nesta trajetória! Muito obrigada!

Aos queridos membros da banca, que de prontidão aceitaram o meu convite, gratidão. Professores Sandra, Rachel e Jorge, muito obrigada!

À Josi, cuja beleza do processo de aprendizagem me abasteceu de motivação nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ensinar tanto!

Aos queridos colegas que estiveram ao meu lado, nesses dois anos de mestrado, compartilhando alegrias, emoções, dificuldades, conquistas, enfim, aprendizados. Especialmente a minha “panela amada” Rapha, Rê, Beto, Maressa e Bruna. Como foi

maravilhoso viver momentos acadêmicos ou “desacadêmicos” com vocês. Orgulho por tê-los em minha vida.

Gratidão aos amigos do grupo de extensão Livros Abertos, pelas quintas feiras terapêuticas e pelo amor recebido de cada membro. Orgulho de fazer parte desse grupo! Gratidão em especial à Eileen, Vanessa, Paulo, Maria Cristina, André, Rapha, Bia, Lara, Julia e Isadora. Muito obrigada mesmo!

Aos meus queridos colegas do NUAM (Luisa, “Michone”, Gisela, Ananda, Luis, José, “Japonês”, Grazi, Wanessa, Filipe, Vinícius, Thiago, Cecília, Bruna, Cardins, David) da SES-DF, minha gratidão pelo cuidado comigo. Obrigada por cada gesto de carinho e amorosidade nos momentos mais difíceis. À minha chefe maravilhosa, Luisa Dutra, um exemplo de cuidado e respeito! Obrigada por poder contar com vocês ao longo dessa caminhada.

A minha sócia e amiga Luara. Como tê-la ao meu lado, compreendendo quando meu tempo era curto, vibrando com as minhas conquistas e me dando colo quando precisei, foi importante e imprescindível para a finalização desse processo. Gratidão por jogar glitter e purpurina na minha vida!

A minha psicóloga Natália Fonseca, muito obrigada. O cuidado doce de um olhar fapeano foi imprescindível nesses últimos anos. Gratidão!

Aos meus clientes queridos, muito obrigada. Com certeza, a motivação de buscar essa capacitação vem, também, em poder ser uma profissional melhor para atendê-los. Obrigada pela compreensão quando tive de desmarcar e até encaminhar, por me acolherem em períodos mais difíceis e pelas experiências lindas de contato humano que vocês me proporcionam diariamente.

Aos meus companheiros de vida FAP: Allana, Luciana, Magda, Letícia, Priscila, Jéssica, Joseuda, Mavis, Jonathan, Alê, Natália, Caio, Brunah e Renato (e tantos outros

encontrados nos meetup's e workshops). Gratidão por tê-los presentes, no exercício da consciência, coragem e amor! Por me ajudarem a sair da minha zona de conforto e sempre me nutrirem nesse valor de vida precioso das relações humanas!

A minha amiga-irmã Rapha Caldas! Obrigada por me dar um segunda chance (rsrs..)! Você, com certeza, é a tampa da minha panela acadêmica! Como muitas vezes ver você remando me inspirou a continuar remando também, seja em águas tranquilas ou agitadas! Sua força e discernimento me motivam! Saiba que conviver com você é honroso para mim e que te admiro muito! Tamu junto sempre! :)

À minha orientadora e amiga Eileen. Já falei algumas vezes, mas não me canso. Gratidão por tanta desconstrução! Por me ensinar a aprender. Por flexibilizar minha rigidez em relação à aprendizagem. Por um olhar doce e crítico, por vezes mais firme, mas sempre com tanta lucidez. Gratidão por compartilhar tanto comigo! Ser sua orientanda tem sido maravilhoso... Sei que nem tudo foram flores, mas tenho a certeza de que em todos os caminhos havia o perfume delas. Gratidão por estar ao meu lado, perfumar minha jornada acadêmica, me ajudar na transformação dos meus quadros de referência por meio de uma pintura mais crítica desse mundo! Obrigada por me ajudar a pensar e ver sempre algo a mais, por me ensinar a ter uma leitura mais politizada, que me fez olhar menos pro meu umbigo e mais para tudo que está ao nosso redor! Obrigada por tornar esse processo acadêmico um processo de aprendizagem transformadora! Serei sempre grata por tudo isso!

Ao CNPq, pelo apoio financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq).

À FAP-DF, pelo apoio financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Distrito Federal – Brasil (FAP-DF) - Edital 04/2017 (Seleção pública de propostas de pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação/ Demanda Espontânea).

Índice

Agradecimentos	v
Índice.....	ix
Lista de Figuras	xi
Lista de Tabelas	xii
Resumo	xiii
Abstract.....	xv
Efeitos de uma Forma Adaptada de Leitura Dialógica (LuDiCa) sobre a Compreensão de Narrativas em Adultos	17
Leitura compartilhada	19
O movimento dos clubes de livros	20
A Tertúlia Literária Dialógica	23
Leitura Dialógica.....	27
Leitura Dialógica e compreensão leitora.....	31
Método	34
Participantes	35
Local.....	36
Instrumentos e materiais.....	36
Medidas	40
Preparação dos mediadores em LuDiCa	41
Delineamento experimental.....	44
Procedimentos	45
Manutenção	47
Fidelidade da intervenção.....	47
Acordo entre juízes.....	48

Tamanho do efeito.....	48
Validade social	49
Resultados	50
Funções da narrativa.....	50
Eventos da narrativa	55
Tamanho do efeito.....	59
Participação dos integrantes na roda de leitura	60
Validade social	62
Discussão	64
Benefícios da LuDiCa	64
Dificuldades encontradas na EJA.....	71
Benefícios indiretos da pesquisa	74
Considerações Finais	75
Referências.....	77
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	87
Apêndice B: Protocolo de Funções e Eventos	88
Apêndice C: Fidelidade dos procedimentos	90
Apêndice D: Questionário para Professores	91
Apêndice E: Questionário para Mediadores	92

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Representação gráfica do Ciclo Dialógico ao longo da Leitura Dialógica.....	30
<i>Figura 2.</i> Ilustração da roda de leitura, em que estão presentes, da esquerda para direita, quatro participantes, mediador e pesquisadora.	36
<i>Figura 3.</i> Diagrama das interações dialógicas adaptado aos grupos de jovens e adultos.....	43
<i>Figura 4.</i> Percentual de Funções verbalizadas no Reconto pelos Grupos 1 e 2, por sessão, nas condições Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental. Percentuais, descritos na condição LuDiCa (+), representam funções não trabalhadas diretamente.....	51
<i>Figura 5.</i> Percentual de Funções verbalizadas no Reconto pelos Grupos 3 e 4, por sessão, nas condições Leitura Simples e LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental. Percentuais, descritos na condição LuDiCa (+), representam funções não trabalhadas diretamente.	52
<i>Figura 6.</i> Percentual de Eventos verbalizados no Reconto pelos Grupos 1 e 2, por sessão, nas condições Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.	56
<i>Figura 7.</i> Percentual de Eventos verbalizados no Reconto pelos Grupos 3 e 4, por sessão, nas condições Leitura Simples e LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.....	57
<i>Figura 8.</i> Percentual do tempo (exceto leitura do texto) ocupado por falas dos estudantes (barras escuras) e dos mediadores (barras claras), para todos os grupos nas condições de Leitura Simples e de LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.....	61

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Dados do Tamanho do Efeito da LuDiCa sobre Funções e Eventos Narrados, por Grupo, nas Fases de Intervenção e de Manutenção, Sempre em Comparação com a Linha de Base (Leitura Simples-LS)</i>	58
Tabela C1. <i>Fidelidade dos Procedimentos (Linha de Base—Leitura Simples)</i>	83
Tabela C2. <i>Fidelidade dos Procedimentos (Intervenção—LuDiCa)</i>	83

Resumo

A leitura compartilhada interativa de obras literárias é uma forma de leitura em que um mediador lê em voz alta para um grupo e são discutidos aspectos relacionados à obra. O presente estudo investigou experimentalmente os efeitos da leitura compartilhada LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão), com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a compreensão leitora de um romance juvenil. A LuDiCa é uma forma de leitura compartilhada interativa que prioriza o diálogo em torno de funções das narrativas, por meio do ciclo dialógico. Este ciclo é uma adaptação proposta pela LuDiCa com ênfase na responsividade, em que, ao longo da leitura em voz alta do texto são realizados convites ao diálogo e discussão sobre aspectos da narrativa. O mediador escuta as falas dos participantes, mostra que as ouviu, reforçando, expandindo e promovendo o diálogo no grupo. Dá continuidade à leitura da obra, realizando novos ciclos, quando possível. Foi realizada uma pesquisa experimental com delineamento de linha de base múltipla por grupo. Participaram desse estudo 16 estudantes de um centro supletivo público do Distrito Federal, em grupos de quatro participantes. Para a leitura, foi utilizado um romance da escritora Lígia Bojunga, previamente analisado, mediado em um trecho por sessão. Na Linha de Base, a leitura coletiva foi feita em voz alta, contínua, sem pausas para diálogo. A intervenção se deu com a utilização da LuDiCa, em que foram realizados três convites ao diálogo por sessão, baseados nas funções da narrativa, com perguntas preparadas a partir da análise do romance. A compreensão foi medida por meio do percentual de funções e eventos presentes no texto que foram descritos pelos participantes no reconto com e sem ajuda da mediadora. A entrada na LuDiCa resultou em aumento das funções para os Grupos 1, 3 e 4, sem sobreposição de valores com a Leitura Simples. Também houve aumento dos eventos para os Grupos 3 e 4, sem sobreposição de valores com a Leitura Simples. O percentual de participação nos diálogos também foi maior na LuDiCa quando comparada com a condição de Leitura

Simple para todos os grupos. A LuDiCa, nesse sentido, pode contribuir para melhoria da compreensão leitora no contexto da EJA.

Palavras-chave: Leitura Dialógica, compreensão leitora, Educação de Jovens e Adultos

Abstract

Shared interactive reading of literary work is a kind of reading in which the mediator reads aloud to a group and important aspects of the book are discussed. The present study investigated, experimentally, the effects of a kind of shared reading (Dialogic Reading for Comprehension—DiReCo), with students from Youth and Adult Education - YAE, in the reading comprehension of a juvenile romance. DiReCo is a kind of interact shared reading that prioritizes dialog around narrative functions through the dialogic cycle. This cycle is an adaptation proposed by DiReCo in which, throughout reading aloud, invitations to dialog and discussions about narrative aspects are made. Mediator listen to participant's speeches, shows that he listened by reinforcing, expanding and promoting dialog in the group. Reading goes on and new cycles are proposed, when possible. We realized an experimental research with single subject design between groups. Participated in this study 16 students from a supplementary public school in Federal District, in groups of four participants each. For the reading we used a romance written by Ligia Bojunga, previously analysed, been mediated a patch each session. In baseline, the reading was made aloud, continuously, with no pauses for dialog. Intervention was made with the DiReCo, in which three invitations for dialog were made by session, based on narrative functions, planed from the romance analysis.

Comprehension was measured through percentage of narrative functions and events from the text and were described by the participants in retelling with and without mediator's help.

Entry in DiReCo resulted in raising of functions for groups 1, 2, and 4, with no overlapping in values with simple reading sessions. Also, there was a raising in events for groups 3 and 4, with no overlapping in values with simple reading sessions. Percentage of participation in dialog was also superior when compared to simple reading condition to all groups. In that way, DiReCo can contribute to improve reading comprehension in the context of education for YAE.

Keywords: Dialogic Reading, reading comprehension, Youth and Adult Education

Efeitos de uma Forma Adaptada de Leitura Dialógica (LuDiCa) sobre a Compreensão de Narrativas em Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino cujos objetivos são a garantia da educação e o desenvolvimento das pessoas que não tiveram acesso ou continuidade à formação escolar, no ensino fundamental e médio, em idade própria (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], 1996). Essa forma de ensino preconiza a educação básica, gratuita e de qualidade aos que não puderam estudar em idade regular e busca, com isso, superar lacunas em termos de escolarização a este público.

O currículo de formação do curso está organizado em três segmentos: o primeiro equivale aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o segundo equivale aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o terceiro refere-se ao ensino médio (1º ao 3º ano). Segundo a LDB (1996), a idade mínima para que os estudantes jovens e adultos possam realizar os exames que atestarão a aquisição dos conhecimentos previstos na base nacional comum do currículo, habilitando-os ao prosseguimento de estudos em caráter regular, é de 15 anos para o nível de conclusão do ensino fundamental e de 18 anos para o nível de conclusão do ensino médio.

Essa disposição legal permite que convivam em turmas da EJA estudantes com idades a partir de 15 anos, transitando entre as faixas etárias de adolescentes, adultos e idosos. Diante da multiplicidade de idades em contextos de escolarização tardia, é necessário que as práticas educativas vigentes sejam repensadas de modo a contribuir especificamente com processos de ensino–aprendizagem para esse público.

Mezirow (1997) propõe, a partir da teoria da aprendizagem transformadora (inspirada nos ideais de Paulo Freire para a educação e de Habermas para a sociologia), um modelo de ensino de adultos, diferenciado das práticas educativas associadas a crianças. O autor reconhece que o aluno adulto acumulou, ao longo da vida, uma série de experiências por

meio de associações, conceitos, valores e sentimentos, que compõem o que ele chamou de quadros de referência. Esses quadros seriam as estruturas formadas por pressupostos através dos quais estudantes adultos são capazes de compreender suas experiências. A aprendizagem transformadora (Mezirow, 1997, 1998, 2003), dá-se pelo processo em que ocorrem mudanças nesses quadros de referência por meio da reflexão crítica desses pressupostos.

Para Mezirow (2003), o papel do educador de adultos é facilitar essa compreensão, favorecer o pensamento autônomo e selecionar práticas educativas que superem diferenças sociais e culturais. Isso difere do que é, geralmente, feito na educação de crianças, por exemplo, uma vez que para se pensar de forma autônoma é necessário que haja uma base de conhecimentos, trabalhada, inicialmente, pelo reconhecimento de relações de causa-efeito, pela aprendizagem de analogias, pela inferência de generalizações e pelo uso criativo da imaginação para a construção de narrativas. De acordo com o teórico, no ensino de adultos, o conteúdo do assunto novo é explicado de forma a favorecer a criticidade do aprendiz em suas avaliações, para que reconheça seus quadros de referência e de outros. Com isso, é possível ampliar coletivamente a compreensão e a avaliação dos problemas em análise, possibilitando, inclusive, a mudança de paradigmas.

A experiência de leitura compartilhada de obras literárias enquanto prática educativa é uma ferramenta que pode contribuir para a aprendizagem transformadora do adulto. O diálogo mediado por meio da reflexão crítica, presente nessa prática, favorece a compreensão das biografias pessoais e do grupo (Alvarez, García-Carrión, Puigvert, & Schubert, 2016). Esse processo viabiliza a transformação das próprias histórias de vida, por meio de experiências de aprendizagem profundas que propiciam mudanças de perspectiva, i.e., *perspective learning* (Mezirow, 2003).

O contato com a literatura de qualidade produz um efeito transformador no leitor (Petit, 2013), capaz de gerar crescimento pessoal a partir de processos de reconhecimento e

autoconhecimento (Galhardo & Pereira, 2016). A busca por metodologias de ensino norteadas pela leitura de obras literárias pode ser uma proposta favorável aos processos de ensino–aprendizagem. Estudos apontam resultados em termos de melhorias no letramento crítico (Magalhães, 2017), favorecimento da aprendizagem e criação de sentido (García, Carrión & González, 2012) em estudantes que participaram de experiências envolvendo a leitura e discussão de obras de literatura.

Leitura compartilhada

Um exemplo de prática educativa fundamentada na leitura de obras de literatura é a *leitura compartilhada*. Trata-se de uma atividade ao redor do livro que prioriza não só a leitura, mas a interação entre os leitores (Álvarez, 2016), em que um grupo de pessoas, juntas, dispõe-se à leitura de uma obra de literatura. Pode ocorrer em formatos diversos: uma pessoa lê de forma contínua a obra para o grupo e todos conversam sobre ela ao final (e.g., na condição de Leitura Simples, nos estudos de Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Flores, Pires, & Souza, 2014; Medeiros & Flores, 2017; Queiroz, 2017; Rogoski, 2018), uma pessoa lê trechos ao grupo e dialoga em pontos específicos ao longo da leitura (e.g., na condição de Leitura Dialógica, nos estudos de Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017; Queiroz, 2017; Rogoski, 2018), o grupo lê de modo intercalado com cada participante lendo um parágrafo (e.g. em atividade proposta de rodas de leitura de poesia e cordel, no estudo de Dalla-Bona & Lima, 2018), a obra é lida em casa e um trecho é trazido para compartilhar com outros participantes (Dowrick, Billington, Robinson, Hamer, & Williams, 2012; García & Cifuentes, 2016; Magalhães, 2017; Pulido & Zepa, 2010).

Um aspecto relevante desse tipo de prática é a presença de um(a) mediador(a) de leitura. Geralmente é aquele(a) que lê a obra ao grupo e faz perguntas sobre diversos aspectos do texto. Sua função principal é apresentar a obra aos ouvintes e promover o diálogo em torno dela (Cosson & Frade, 2014). Sua participação varia de acordo com o formato da

leitura compartilhada escolhida e o objetivo, podendo ser mais ou menos intensa, desde a simples leitura em voz alta (e.g., na condição de Leitura Simples, nos estudos de Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017; Queiroz, 2017; Rogoski) até a formulação de perguntas que buscam favorecer a compreensão (e.g. na condição de Leitura Dialógica, nos estudos de Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017; Rogoski, 2018) ou a discussão ao redor de um eixo temático (Dowrick et al., 2012; García & Cifuentes, 2016; Henz et al., 2012; Magalhães, 2017; Pulido & Zepa, 2010).

Sobre esse papel, Petit (2013) argumenta que um encontro do leitor novato com este *iniciador* (i.e., o mediador de leitura) favorece ao primeiro estabelecer outro tipo de relação com os livros. A autora destaca que o incentivo à leitura vem de contextos escolares desfavoráveis ao desenvolvimento do prazer pela leitura (e.g., provas, avaliações). Isso faz com que a leitura passe a estar associada à experiência de fracasso, tornando-se, muitas vezes, aversiva na experiência de leitores iniciantes. O mediador, nesse sentido, contribuiria para tornar esse processo mais prazeroso ao leitor.

O movimento dos clubes de livros

Práticas de leitura compartilhada estão presentes no movimento cultural conhecido como *clube do livro*. De origem incerta, o início dessa prática é atribuído tanto aos grupos de puritanos americanos que se reuniam para ler a bíblia, quanto aos encontros literários da burguesia francesa do século XVIII ou grupos de estudos de mulheres nos Estado Unidos (Passos, 2017). Álvarez (2016) afirma que, internacionalmente, os primeiros clubes começaram nas sociedades anglo-saxônicas na era vitoriana. O êxito teria feito com que a proposta fosse difundida a outros países.

No Brasil, é provável que esse movimento também tenha sofrido influência do Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado em 1960, cujo objetivo maior era a emancipação popular por meio da educação e da cultura (Ferreira & Moura, 2016), a partir da

promoção de consciência política e social nos trabalhadores para que pudessem ser mais ativos na política do país (Silva, 2008), a partir de uma concepção freiriana de educação para a emancipação. Nesse contexto, o Movimento de Educação de Base (MEB), que teve Paulo Freire como um dos seus precursores (Gomes, 2017), propôs instrumentos metodológicos como a alfabetização popular, caravanas da cultura, animação popular, círculos literários, festivais de cultura, festas populares, teatro, cinema, música em prol de alicerçar a cultura popular (Souza, 2006).

Na interface entre educação e cultura, o clube do livro se apresenta também como um movimento cultural cujo objetivo maior é a democratização do direito à leitura (M. M. Ferreira, 2014). Sua ocorrência, no Brasil, dá-se em bibliotecas comunitárias (Ferreira, 2014) e universitárias (Bem & Amboni, 2013), escolas públicas (Pereira, Rodrigues, & Costa, 2016) e instituições de ensino superior (Galhardo & Pereira, 2016).

Estudos apontam que, no Brasil, o movimento prioriza sua atuação em prol de investimento em melhorias dos espaços e acervos dessas bibliotecas (Ferreira, 2014), promoção de oficinas de leituras (Bem & Amboni, 2013; Dalla-Bona & Lima, 2018; Ferreira, 2014), rodas de conversas em grupo (Dalla-Bona & Lima, 2018; Henz et al., 2012) e ações culturais (Barboza, Corrêa, Santana, & Gonçalves, 2009; Bem & Amboni, 2013; Ferreira, 2014; Dalla-Bona & Lima, 2018) como teatro, dinâmicas de grupo, mediação de leitura, comemorações temáticas (Dalla-Bona & Lima, 2018); que são estímulos para que os participantes tenham mais contato com a literatura.

Outro objetivo presente nos clubes de leitura é a promoção do espaço destinado à leitura na comunidade, enquanto valorização desse espaço-saber. Petit (2013) alerta sobre a importância de espaços que sejam diferentes da escola reservados à leitura como as bibliotecas. Segundo a autora, nesses ambientes, é possível a realização de escolhas mais

livres que permitem a exploração e o descobrimento dos leitores e, até mesmo, o segredo em suas escolhas e reflexões individuais.

Buscando contribuir para a promoção de leitura para todas as gerações, algumas das atividades realizadas pelo movimento cultural dos clubes de leitura são: reorganizar e dar vida a acervos de bibliotecas comunitárias por meio da arrecadação, organizar títulos (Barboza et al., 2009; Ferreira, 2014) e gestão de conhecimento (Bem & Amboni, 2013), viabilizando a manutenção de atividades literárias.

O trabalho realizado por esses clubes também pode se dar ao redor de temas específicos, por exemplo, valer-se de temáticas em prol da saúde mental (Henz et al., 2012; Dowrick et al., 2012). Henz et al. (2012) desenvolveram o projeto de extensão Literatura e Clínica com uma proposta de trabalho que se baseava na intersecção entre as áreas de literatura e clínica psicológica. A atividade foi realizada por meio de encontros literários quinzenais em espaços comunitários em que temas como política, morte, vida, diferença e fragilidade humana foram abordados nas leituras de poemas, contos e fragmentos da literatura universal (e.g., Kafka, Virgínia Woolf). Tal proposta evidencia a riqueza temática em termos de possibilidades dos assuntos que podem ser abordados em uma roda de leitura compartilhada.

O movimento cultural dos clubes de leitura se deu em prol da promoção do direito de leitura em contextos comunitários. Dentre diversas propostas para alcançar esse objetivo, uma das ações práticas são as rodas de leitura ou círculos literários. A literatura sobre os clubes de leitura aponta trabalhos realizados principalmente em contextos comunitários que englobam o público infanto-juvenil e adultos (Álvarez, 2016; Barboza et al., 2009; Bem & Amboni, 2013; Dalla-Bona & Lima, 2018; Ferreira, 2014; Galhardo & Pereira, 2016; Pereira et al., 2016), mas não especificamente adultos em processo de letramento. A seguir será

abordada uma prática de leitura compartilhada que foi pensada, desde sua origem, para adultos em processos tardios de letramento: a tertúlia literária dialógica.

A Tertúlia Literária Dialógica

Um tipo de leitura compartilhada feita para adultos na EJA é a Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Esta prática foi desenvolvida por professores da educação de adultos na Comunidade de Aprendizagem *Verneda Sant-Martí* de Barcelona, em 1978 (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010). Trata-se de uma atividade de educação não formal, cujo objetivo é trabalhar obras da literatura universal com grupos de estudantes.

Contextualizada historicamente no período pós-ditadura espanhola, busca ser um modelo mais democrático no ensino de adultos (Magalhães, 2017). Caracteriza-se por uma escolha consensual pelo grupo de uma obra da literatura universal, e, posteriormente, a leitura em casa, por cada pessoa, de partes dessa obra (Flecha, 1998). Cada participante busca, a partir da leitura prévia, um trecho para compartilhar com o grupo no momento da tertúlia. Um mediador de leitura fomenta o diálogo do grupo em torno dos trechos lidos (Aguilar et al., 2010, Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Magalhães, 2017). O encontro é semanal e tem duração de aproximadamente duas horas. Além da leitura individual e em grupo, participantes são incentivados a conversar com amigos e familiares sobre as temáticas discutidas na roda dialógica (Flecha, 1998).

Com o intuito de atender às especificidades dos participantes da TLD, alguns princípios foram propostos por Flecha (1998), de modo a auxiliar a condução de uma prática que fosse mais respeitosa com esses adultos em processos de letramento. Foram desenvolvidos a partir da teoria da aprendizagem dialógica e se fundamentam nas contribuições de Paulo Freire, para a educação, e de Habermas, para a sociologia (Magalhães, 2017). São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, aprendizagem instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (Flecha, 1998).

O diálogo igualitário é o princípio que reforça a premissa de que, na tertúlia, todas as vozes possuem a mesma importância, rompendo-se com as diferenças entre as pessoas que investigam e as que são investigadas (Flecha & Tellado, 2015). A partir do princípio da inteligência cultural, reconhece-se que todos possuem habilidades importantes na construção do conhecimento (Flecha & Tellado, 2015), contribuindo para a superação de grupos marginalizados. Nela coexistem, segundo Ramis e Krastina (2010), a inteligência acadêmica (i.e., conhecimento produzido pela ciência), a inteligência prática (i.e., conhecimento das vivências cotidianas) e a inteligência comunicativa (i.e., conhecimento produzido a partir da comunicação entre as pessoas, baseado no fato de que todos são capazes de falar e agir). Desse modo, a aprendizagem dialógica permite a valorização de diferentes tipos de inteligência e, com isso, favorece o princípio da transformação (Magalhães, 2017). Esse princípio possui influência da proposta freiriana que postula a centralidade do diálogo para o envolvimento político e a transformação da realidade, refutando a neutralidade e defendendo uma metodologia da cultura popular que “[...] harmoniza conscientização e política [...]” (Ferreira, Santos, & Souza, 2014, p. 1427).

O princípio da aprendizagem instrumental está relacionado à importância do conhecimento de conteúdos acadêmicos por meio da reflexão dialógica (Flecha, 1998), refutando a imposição do conhecimento descontextualizado. O autor ressalta que por meio do diálogo, em sua interação, o aprendiz constrói significados e, desse modo, alcança o princípio de dar sentido à sua trajetória. Nesse contexto, Flecha e Mello (2005), defendem a postura solidária dos envolvidos enquanto princípio na construção do saber que, no apoio e respeito mútuo, favorecem à dialogicidade. Por fim, observa-se o princípio da igualdade de diferenças, em que todos possuem o direito de apresentar suas ideias (Flecha & Mello, 2005), as quais são acolhidas com respeito do grupo.

É possível encontrar uma literatura bastante variada sobre as tertúlias literárias dialógicas. Uma busca de publicações nos últimos 20 anos, de artigos publicados em periódicos revisados por pares, identifica estudos teóricos (González, Fernández, & Manzanero, 2012; Pulido & Zepa, 2010; Valls, Soler, & Flecha, 2008) e estudos de caso (Aguilar et al., 2010; Elboj, 2015, García & Cifuentes, 2016; Luis, 2013; Ródenas, 2013), que se propuseram à investigação das tertúlias. Os estudos das tertúlias apontam benefícios na inclusão e aumento de envolvimento dos estudantes (Elboj, 2015; Luis, 2013), desenvolvimento de competência linguística (García & Cifuentes, 2016), aceleração de aprendizagem instrumental de leitura e escrita (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Elboj, 2015; García & Cifuentes, 2016; Luis, 2013; Soler, 2003), compreensão leitora (Elboj, 2015; García & Cifuentes, 2016), expressão oral (Elboj, 2015; García & Cifuentes, 2016) e fortalecimento de valores pessoais (Aubert et al., 2008; Elboj, 2015; García & Cifuentes, 2016; Racionero-Plaza, 2015).

Em relação à compreensão leitora, os trabalhos no campo das tertúlias citam-na como um aspecto que faz referência à aprendizagem instrumental (Aubert et al., 2008; Valls et al., 2008). Nessa perspectiva, ela abrange todas as dimensões da ação dialógica (i.e., inclui os processos individuais e em grupo) por meio do diálogo, de forma que a interação favoreça os processos de ensino–aprendizagem. Os estudos encontrados se pautaram na metodologia comunicativa (Flecha, 1988). Nesta metodologia ocorre a reconstrução biográfica da história dos participantes (Elboj, 2015; García et al., 2012; Molina, 2015; Pulido, 2015; Racionero-Plaza, 2015; Valls & Padrós, 2011), em que o diálogo intersubjetivo entre participante e pesquisador contribuiu para a melhor compreensão da história pessoal dos participantes. Observou-se, contudo, que o aspecto da compreensão da obra literária não foi diretamente avaliado ou medido, embora sejam citadas melhorias em termos de aprendizagem instrumental como efeitos positivos decorrentes da participação nas tertúlias.

Elboj (2015) realizou um estudo sobre os efeitos da participação nas tertúlias literárias na vida de uma aluna de educação primária, em escola localizada em bairro espanhol com baixo nível-socioeconômico e em situação de vulnerabilidade social. Foi utilizada a metodologia comunicativa por meio da reconstrução biográfica da história da participante, a partir do diálogo intersubjetivo. Resultados apontaram melhorias em termos de habilidades de liderança, habilidades de compreensão leitora, ampliação de vocabulário, melhoras na autoexpressão e aprendizagem.

Racionero-Plaza (2015) estudou o efeito da participação nas tertúlias em uma participante mulher, de nível socioeconômico baixo e catadora de lixo na Espanha, utilizando a metodologia comunicativa. Observou-se, a partir da análise dos relatos da participante, que participar das tertúlias literárias, além de contribuir para o fortalecimento de vínculos e valores pessoais em relação à sua história de vida, favoreceu o retorno ao hábito de leitura e, posteriormente, o retorno da participante aos estudos da educação formal.

Estudos que utilizaram a metodologia comunicativa, por meio da pesquisa qualitativa, para a investigação das tertúlias estão inseridos no projeto INCLUD-ED (Flecha, 2012). Este projeto busca estratégias de inclusão e coesão social na educação europeia por meio da análise de estratégias educacionais que superem a exclusão social. Ele foi realizado entre 2006 a 2011, por meio do desenvolvimento de pesquisas em 14 países europeus. Neste projeto, as tertúlias literárias foram avaliadas enquanto uma Ação Educacional Bem-sucedida (i.e., indicador do termo em inglês *Successful Educational Actions—SEAs*). Um relatório sobre os resultados da tertúlia em uma escola espanhola aponta, por exemplo, que entre os anos de 2001 a 2007, nesta instituição, houve uma melhoria de 17% para 85% nas habilidades básicas de leitura dos estudantes, após a implementação do programa (CREA, 2005).

As tertúlias literárias tiveram seu início nas comunidades de aprendizagem, que prezam pela associação de práticas educativas a práticas de educação familiar (Aguilar et al., 2010). Nesse sentido, além dos estudantes, outros membros da família são bem vindos para a roda literária e os participantes são incentivados a discutir em casa sobre aspectos descobertos na obra trabalhada. Para Flecha, García, Gómez e Latorre (2009), isso é um fator que contribui para o sucesso escolar.

Especificamente ao público da EJA, Cavequia (2016) investigou as contribuições das tertúlias literárias em cinco estudantes de uma escola municipal. As intervenções, de cunho qualitativo, basearam-se na participação das tertúlias, em entrevistas individuais com estudantes e professores, além de identificação dos sentidos verbalizados pelos participantes ao longo da leitura. Os dados foram analisados à luz da teoria bakhtiniana, buscando, na cena dialógica, entre pesquisador e pesquisado, sentidos, acordos e negociações sobre determinado assunto. Os resultados apontam a tertúlia literária como uma prática eficaz na produção de conhecimentos na EJA, que se destaca por respeitar a realidade do leitor e ampliar a compreensão de mundo dos agentes ao melhorar sua compreensão leitora.

Nesse sentido, a partir dos estudos encontrados no campo das tertúlias literárias dialógicas, observou-se que ainda não há pesquisas experimentais que se propuseram à investigação do tema. Resultados experimentais podem ser importantes para complementar estudos qualitativos. Além disso, na maioria das pesquisas realizadas a variável da compreensão leitora não foi diretamente mensurada, sendo descrita enquanto um dos efeitos da participação nas rodas literárias, em termos de aprendizagem instrumental e letramento crítico.

Leitura Dialógica

Dentre as pesquisas que se propuseram a investigar as práticas educativas norteadas pela leitura de obras de literatura, a tertúlia dialógica foi a prática em que foram encontrados

mais estudos com jovens e adultos, iletrados ou em processos tardios de letramento. No entanto, existe uma lacuna em relação a trabalhos experimentais nesse campo, que é a proposta do presente estudo. Ao contrário das tertúlias dialógicas, outra prática existente amplamente estudada e que apresenta dados empíricos relevantes em termos de benefícios, é a Leitura Dialógica (LD). Os trabalhos realizados com a LD, em sua maioria, priorizaram o público infantil.

A leitura dialógica é um tipo de leitura compartilhada interativa, que prioriza o diálogo mais sistematizado em torno da obra lida. Um mediador de leitura lê em voz alta para outras pessoas fazendo perguntas abertas aos participantes ao longo da leitura (Bisello, 2018; Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017; Queiroz, 2017; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho & Souza, 2014; Rogoski, 2018). Este provê estimulação suplementar (Skinner, 1957) para o comportamento verbal dos participantes ao redor da obra, entre si e com o mediador. A LD tem como um dos seus princípios promover o protagonismo dos participantes. Estes passam a assumir, cada vez mais, a palavra, com os mediadores seguindo o interesse dos ouvintes, fazendo perguntas abertas, de forma a encorajá-los (Whitehurst et al., 1988).

Zevenbergen & Whitehurst (2003) propuseram dois acrônimos para resumir e ajudar a lembrar das estratégias que o mediador deve usar durante a LD: *CROWD* e *PEER*. O *CROWD* faz referência aos termos: *Completion* (o participante, geralmente crianças, é incentivado a completar um enunciado iniciado pelo mediador), *Recall* (o participante é encorajado a recontar a história mediada), *Wh-question* (o participante é encorajado a responder questões do tipo “quê” sobre a narrativa como “O quê aconteceu?”, “Quando aconteceu?” “Por que isso aconteceu?”), *Open-ended questions* (o participante é encorajado a responder perguntas abertas sobre a história) e *Distancing* (na mediação, os participantes são incentivados a trazerem experiências da vida a partir da história compartilhada).

Os aspectos presentes no *CROWD* estão diretamente ligados ao item *P* do *PEER*, que é o *prompt*, ou seja, convites ao diálogo a partir das perguntas feitas pelo mediador. *PEER* é um acrônimo que forma a palavra em inglês *pares* e descreve o ciclo de *scaffolding*¹ durante a contação da história, já na interação com os participantes. Seus aspectos são: *Prompt* (o mediador faz convites ao diálogo por meio das perguntas abertas), *Evaluate* (o mediador ouve e reflete sobre a resposta dada pelos participantes, e.g., comentando), *Expand* (o mediador expande as falas dos participantes, acrescentando informações, ampliando por meio de reforço diferencial e sendo responsivo às suas respostas) e *Repeat* (sempre que possível, dá-se nova oportunidade para os participantes abordarem o tema, em novo contexto, e.g., em outra parte da história ou em contexto intertextual).

Os acrônimos auxiliam o mediador na roda literária a lembrar-se do processo dialógico e, com isso, realizar o Ciclo Dialógico completo (Bisello, 2018). O Ciclo Dialógico foi uma proposta mais didática de representar as principais fases presentes no processo da LD, cujo objetivo foi de ensinar mediadores em formação na execução da LD a serem mais responsivos às respostas dos participantes (i.e., ensino de mediação de professores de ensino fundamental, no estudo de Bisello, 2008). A Figura 1, adaptada do trabalho de Bisello (2018) representa o Ciclo Dialógico completo.

¹ Conceito baseado na teoria de aprendizagem de Vigotsky (1978/1998), que estabelece um assessoramento contínuo e gradativo (Wood, Bruner, & Ross (1976) por parte do mediador de forma a favorecer que o participante, em um contexto de LD, comporte-se verbalmente a partir de uma obra de literatura.

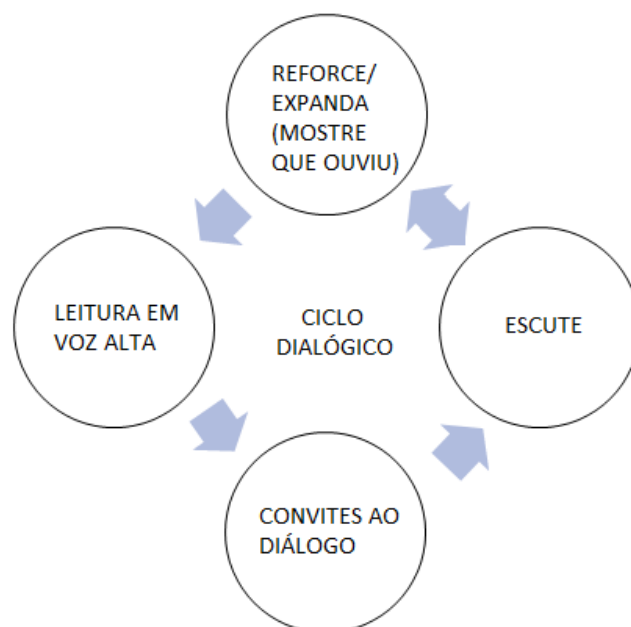


Figura 1. Representação gráfica do Ciclo Dialógico ao longo da Leitura Dialógica.

Na representação gráfica do Ciclo Dialógico observa-se que, a partir da leitura em voz alta da narrativa, são realizados convites ao diálogo e posterior discussão sobre aspectos importantes para a compreensão da narrativa. Após convidar ao diálogo, o mediador escuta a fala dos participantes, mostra que ouviu e, quando necessário, reforça, expande e promove diálogo no grupo. Em seguida, dá continuidade a leitura da obra e, quando possível, realiza novos ciclos. Os convites ao diálogo são feitos por meio de perguntas abertas, seguidas por *feedback* por meio de reforço diferencial, a partir de uma postura responsiva do mediador em relação aos leitores/ouvintes.

Um dos estudos pioneiros no campo da LD foi realizado com 30 crianças, de desenvolvimento típico, com idades entre 21 e 35 meses, utilizando livros que continham apenas ilustrações (Whitehurst et al., 1988). As crianças foram separadas em grupo controle e grupo experimental. Os pais do segundo grupo foram instruídos a fazer perguntas abertas às crianças, de modo que essas perguntas não pudessem ser respondidas apenas com a criança apontando o dedo para alguma parte da obra. As mediações foram filmadas e os registros

analisados. Os resultados apontaram que as crianças participantes do grupo experimental apresentaram melhor desempenho na linguagem expressiva e na frequência de emissão de frases (Whitehurst et al., 1988), quando comparadas às crianças participantes do grupo controle.

Estudos posteriores demonstraram benefícios da prática no desenvolvimento da linguagem (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003), ganho de vocabulário (Wasik & Hindman, 2014; Whitehurst et al., 1994), complexidade da linguagem oral (Lonigan & Whitehurst, 1998) e habilidades de narrar (Harkins, Koch, & Michel, 1994; Lever & Sénéchal, 2011) com crianças em fase pré-escolar. Esta prática, nesse sentido, priorizava o ensino de vocabulário à participantes crianças por meio de perguntas abertas sobre as ilustrações da narrativa. O foco não estava na compreensão da obra e o mediador poderia perguntar sobre qualquer figura presente na obra, mesmo aquelas que não fossem tão importantes para a compreensão da história.

Leitura Dialógica e compreensão leitora

Flores et al. (2014) estudaram os efeitos da LD sobre a compreensão de um romance infanto-juvenil em três crianças do ensino fundamental. Nesse estudo, o formato proposto para a leitura dialógica desdobrou-se no conceito da *Leitura de Dialógica para Compreensão* – LuDiCa (embora nesse estudo, e nos demais, ainda não fosse usado esse nome para representar esse tipo de leitura compartilhada). Trata-se de um tipo de leitura compartilhada cujo foco está na compreensão da narrativa e, por isso, os convites ao diálogo, o *feedback*, as expansões e os modelos oferecidos são baseados nas funções narrativas (Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017; Rogoski et al., 2014; Rogoski, 2018), diferentemente da Leitura Dialógica tradicional (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Wasik & Hindman, 2014; Whitehurst et al., 1988, 1994; Zevenbergen et

al., 2003), em que o foco é o vocabulário e os convites ao diálogo são baseados na nomeação de aspectos das ilustrações.

Posteriormente outros estudos se dispuseram a investigar a LuDiCa (Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Medeiros & Flores, 2017; Rogoski et al., 2014; Rogoski, 2018). Recentemente, Flores, Rogoski e Nolasco (2017) teorizaram sobre esse modelo analisando o funcionamento lógico do conceito de compreensão e aprimorando, a partir desta análise, a proposta da LuDiCa.

Para Flores et al. (2017), a compreensão é um conceito de realização (i.e., indica os resultados das ações e não as ações), polimorfo (i.e., apresenta critérios diferentes para o que de fato seria compreender, de acordo com cada contexto e tipos de leitores da narrativa) e que apresenta uma lógica disposicional (i.e., dada certas condições é possível dizer que um leitor compreenda um texto, não que ele o esteja fazendo naquele momento). Nesse sentido, Flores et al. (2017) assumem que para se avaliar a compreensão é necessária uma análise prévia do texto narrativo para que depois seja possível o desenvolvimento de medidas para análise avaliativa da produção do sujeito. Essa análise prévia é baseada no estudo dos eventos e funções narrativas e, na LuDiCa, as intervenções por meio de convites ao diálogo, por parte do mediador, também são norteadas por essa análise.

Entende-se como eventos a cadeia de acontecimentos ou ações ocorridas na narrativa que juntos compõe a história (Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017). Segundo Flores et al. (2017) a cadeia de ações e eventos não segue uma sequência literal de texto, mas se baseia em uma sequência de acontecimentos no decorrer do tempo.

As funções são as descrições do que seria produzido na relação texto-leitor, dando contexto e sentido à sequência de eventos (Flores et al. 2017, 2018; Medeiros & Flores, 2017). Elas se distribuem de modo difuso e podem estar implícitas na narrativa (Flores et al., 2017).

Um exemplo de uma obra narrativa universal em que é possível uma análise das funções e eventos seria *João e Maria*. Na obra, no trecho em que as crianças são levadas até a floresta e João coloca pedras pelo caminho para se situar em relação à localização, o cenário da floresta, o caminhar de João e Maria e o jogar pedrinhas no caminho são exemplos de eventos narrativos. Ou seja, são descrições de acontecimentos que ocorreram ao longo do tempo. Por sua vez, a esperteza de João (ao fazer uso de pedras para marcar o caminho e saber como voltar pra casa) seria um exemplo de função narrativa.

O grupo de Flores e colaboradores realizaram uma série de estudos que permitiram medir experimentalmente os efeitos de rodas dialógicas sobre a compreensão, sem, no entanto, prender-se a aspectos predeterminados, por meio de um método que permite medir a compreensão em uma situação naturalística de Leitura Dialógica.

Flores et al. (2014) estudaram os efeitos da LuDiCa sobre a compreensão de um romance em três crianças matriculadas no ensino fundamental, de idades entre sete e oito anos. Foi utilizado um delineamento de sujeito único com reversão, por meio de encontros individuais, em que a mediadora leu um romance infanto-juvenil, de forma simples (Condição A) e de forma dialógica (Condição B). Ao todo, foram realizadas 12 sessões de leitura compartilhada com cada participante. Os participantes foram submetidos à ordem B-A-B (Participante 1—P1 e Participante 2—P2) e A-B-A (Participante 3—P3), as condições duraram entre três e cinco sessões. A compreensão foi avaliada por três atividades, em ordem crescente de complexidade, por meio de um reconto sem ajuda, um reconto com ajuda e, finalmente, uma atividade de reconhecimento de aspectos que seriam falsos ou verdadeiros acerca da história. Em termos de resultados, para P1 e P2, a porcentagem de eventos e funções atingidas foi maior nas condições de LuDiCa em comparação à condição de Leitura Simples. Já para P3 não houve diferença entre as condições. Os autores argumentaram que

uma vez que os capítulos são interdependentes, o começo com a Leitura Simples pode ter comprometido a compreensão das funções dos outros capítulos, gerando um efeito de ordem.

Em 2017, Medeiros e Flores replicaram esses resultados com crianças de oito e 13 anos, desta vez utilizando Contos dos irmãos Grimm, ou seja, textos independentes entre as sessões para verificar se os efeitos anteriores não teriam sido simplesmente um artifício da acumulação de compreensão ao longo do romance. E confirmaram, novamente, os efeitos positivos da leitura dialógica sobre a compreensão de narrativas para crianças mais velhas. Os autores sugeriram que os benefícios dessa intervenção pudessem ser investigados em outras faixas etárias.

Boa parte das pesquisas no campo da leitura dialógica foi realizada com crianças em idades de escolarização. Não foram encontrados estudos que investigaram os efeitos da Leitura Dialógica com adultos em contexto da EJA. Considerando a possibilidade de estudar a compreensão leitora experimentalmente, em um contexto de Leitura Dialógica, por meio do método desenvolvido por Flores e colaboradores, usando a análise de funções narrativas, foi desenvolvido o presente estudo.

Objetivo

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho foi verificar o efeito da leitura compartilhada LuDiCa sobre a compreensão leitora de um romance em alunos matriculados na educação de jovens e adultos (EJA). Verificou-se também os efeitos sobre a participação nas rodas de leitura. Além disso, foi avaliado se os participantes falaram de funções da narrativa que não foram evocadas diretamente.

Método

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. CAAE: 70356717.7.0000.5540.

Participantes

Participaram deste estudo 16 estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do Distrito Federal, com idades entre 30 e 66 anos, 11 mulheres e cinco homens. Todos os participantes estavam matriculados no primeiro segmento da EJA, cujo período é equivalente à alfabetização e aos cinco primeiros anos do Nível Fundamental—1º ao 5º ano.

Foram formados quatro grupos de quatro participantes. O Grupo 1 foi formado por dois homens e duas mulheres de idades, respectivamente, de 30, 34, e 52, e 68 anos. O Grupo 2 foi formado por quatro mulheres de idades de 46, 56, 46 e 39 anos. O Grupo 3 foi formado por dois homens e duas mulheres, de idades, respectivamente, de 56, 52, 44, e 42 anos. O Grupo 4 foi formado por quatro mulheres de idades de 47, 28, 56 e 52 anos. A maioria dos participantes (87,5%) conciliava atividade laboral diurna com a escola noturna.

O contato com os participantes ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética, da instituição escolar, e dos professores. Foram realizadas, inicialmente, rodas de leitura dialógica com os estudantes, de modo a conhecê-los, saber sobre sua rotina escolar e suas preferências literárias. O contato com a rotina escolar e com os participantes ocorreu durante dois semestres anteriores ao período da coleta.

No início do terceiro semestre, a pesquisa foi apresentada aos estudantes, com subsequente convite à participação. Foram explicados os objetivos e os processos de desenvolvimento da pesquisa. Após o aceite verbal, foi lido para os participantes, em grupo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido—TCLE (Apêndice A), sanando dúvidas e coletando a assinatura dos estudantes. Nesse momento, foram definidos, com os participantes dos grupos, os dias e horários da coleta de dados.

Para as sessões de coleta de dados, as rodas de leitura eram compostas de quatro a seis integrantes (i.e., pesquisadora, o mediador e quatro participantes). Um critério importante

para que a roda pudesse acontecer era que estivessem presentes pelo menos dois participantes. O estabelecimento desse critério foi importante ao longo da coleta por desistências ou atrasos de alguns participantes devido a compromissos empregatícios.

Local

No início da coleta não foram disponibilizadas salas fixas para a pesquisa, por isso, uma sessão foi gravada na biblioteca da escola e outras duas em mesas de concreto no ambiente externo às salas de aula. Os ambientes se mostraram inadequados em termos de ruídos e iluminação. Posteriormente, em contato com a direção, foram disponibilizadas salas exclusivas para a atividade da coleta de dados, o que diminuiu, mas não eliminou totalmente as interrupções externas ao longo das sessões.

As cadeiras eram dispostas em círculo, em que se sentavam os participantes, mediador e pesquisadora, conforme Figura 2. Uma câmera acoplada em um tripé foi alocada na sala de modo a filmar todos os presentes. Na porta da sala foi colocado um aviso para evitar interrupções. O horário da coleta se deu no período noturno entre 18:30h e 21h.



Figura 2. Ilustração da roda de leitura, em que estão presentes, da esquerda para direita, quatro participantes, mediador e pesquisadora.

Instrumentos e materiais

Foram utilizados capítulos do romance de literatura infanto-juvenil brasileira *A bolsa amarela*, da autora Lygia Bojunga, para as sessões de leitura compartilhada. Esta obra se tornou, no Brasil, um clássico da literatura infanto-juvenil. É a primeira obra da autora que tem uma pessoa como protagonista, foi traduzida em diversos idiomas e recebeu prêmios pela

sua qualidade literária (i.e., *O melhor para a criança*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; foi incluído na lista do IBBY—*International Board on Books for Young People*; Hans Christian Andersen; Alma—*Astrid Lindgren Memorial Award*.)

A escolha da obra, nesse sentido, permeou uma preocupação em se apresentar aos participantes uma obra de literatura de excelência. Alguns autores afirmam que obras de literatura de qualidade são boas independentemente de idade (Bellot, 2016; Gubar, 2011; Smith, 2017). Esse parece ser o caso da autora Lygia Bojunga, pois, embora seja, oficialmente, uma obra infanto-juvenil, tem se revelado uma obra de forte apelo entre os mediadores do Projeto de Extensão Livros Abertos Aqui Todos Contam. Suas obras abordam aspectos que dizem respeito a todas as idades, sendo melhor considerá-las como obras que transitam entre gerações, devido ao seu forte apelo em alguns níveis para crianças e, em outros, para adultos. Em relato em plataforma digital mantida pelo Projeto Livros Abertos, uma mediadora de leitura, ao descrever o trabalho com uma das obras da autora, relata que leu a obra duas vezes durante a vida, só conseguindo compreendê-la, de fato, depois de adulta (Takaki, 2011).

Além disso, em dois semestres anteriores à coleta, diversos gêneros literários foram apresentados e lidos com os estudantes do primeiro segmento. A ideia era que se familiarizassem com os gêneros e o grupo escolhesse junto um que fosse mais atrativo. Houve interesse por parte dos estudantes em relação aos romances da autora Lygia Bojunga. A obra específica foi escolhida por trabalhar temáticas diversas, que perpassam a escrita, a vontade de crescer, adultos e crianças, não se sentir ouvida, relações familiares, censura, o poder da imaginação, ficção versus mentira, dentre outros.

Estabeleceu-se que caso a obra se revelasse pouco interessante ou fosse considerada “infantil” pelos participantes, a proposta seria mudada. No entanto, desde a primeira leitura, o engajamento foi muito bom, os estudantes refletiram sobre suas próprias histórias a partir da

história da protagonista Raquel. Torciam por ela e se chateavam quando algo não ia bem com ela. Ao longo das sessões, pediram a obra para lerem em casa, sendo solicitado pela pesquisadora que os participantes aguardassem devido ao andamento da pesquisa. Uma das participantes passou a ler outras obras da autora, emprestadas na biblioteca da escola.

Em relação ao nível de facilidade da obra para estudantes da EJA, os dados apresentados na Leitura Simples (condição de linha de base) demonstraram haver compreensão suficiente para gerar diálogo, e não haver efeitos de piso. Desta feita, o livro não apresentou uma linguagem difícil para os participantes (pois teria de ser atrativa), mas possuía funções múltiplas e ricas, que favoreceram o trabalho em relação a compreensão leitora.

O romance. Trata-se de um romance em que uma menina entra em conflito consigo mesma e com a família por reprimir três grandes vontades pessoais, as quais ela esconde em uma bolsa amarela: a vontade de crescer, a vontade de ser garoto e a vontade de se tornar escritora. Além das vontades, Raquel também guarda ali amigos secretos, como um galo chamado Afonso, um guarda-chuva e um alfinete de fralda. A autora propõe, dessa forma, um confronto com pressupostos tradicionais, em que não é permitido a uma criança ter vontades. Lajolo e Zilberman (1987), sobre a obra, ressaltam que a garota segue nesses conflitos, e a partir dele, vai se constituindo enquanto pessoa.

O gênero literário do romance foi escolhido por ter sido considerado mais atrativo ao público da pesquisa, em rodas de leitura realizadas anteriormente à coleta. Além disso, a obra possibilitou uma análise mais densa das funções e eventos ao longo das sessões, uma vez que a riqueza de sentidos e interpretações possíveis aumenta ao longo do romance. Por exemplo, a vontade de escrever da personagem Raquel e o conflito com a família vão se revelando parte de um padrão maior de como crianças, principalmente meninas, às vezes não são ouvidas, da relação entre irmãos, do sufocamento de impulsos criativos, dentre outras coisas.

Os participantes foram orientados a relatar caso já conhecessem a obra, como forma de evitar efeitos prévios de aprendizagem em relação à compreensão narrativa, o que não ocorreu com nenhum deles.

Análise do romance e preparação dos convites ao diálogo. Os convites ao diálogo em cada sessão foram preparados a partir da análise prévia de todo o romance, em funções e eventos. Posteriormente, como o tamanho dos capítulos variava muito, foi realizada a divisão do texto em sessões para a coleta de dados (ver Apêndice B). Nesta fase, tomou-se o cuidado em se respeitar os critérios de número de funções e eventos quantitativamente similares (eventos e funções variaram de nove a 15 por sessão), enredo que tenha sentido (i.e., que um acontecimento importante não fosse cortado de modo a dificultar a compreensão; apresentando início, meio e fim) e tempo de duração da leitura do trecho viável para cada sessão.

Após essa análise, um percentual de 31,25% dos trechos foi submetido a avaliadores para verificar o grau de concordância entre eles em relação às funções e aos eventos preparados. Os avaliadores possuíam ampla experiência em pesquisa aplicada na área de leitura dialógica (variando entre dois e 10 anos) e os acordos variaram entre 81% e 100%. Todas as análises foram discutidas com outra pesquisadora e com os mediadores. O critério estabelecido foi de estar acima de 80% e a análise final usada foi a da pesquisadora, com eventuais ajustes. Embora a análise dos textos em funções e eventos possa parecer algo “subjetivo”, a coincidência na elencagem costuma ser muito alta, uma vez compreendidos os conceitos (Flores et al., 2014, Medeiros, & Flores, 2017, Rogoski, 2018).

Da lista de funções de cada sessão, foram escolhidas três funções, sendo pelo menos uma central na narrativa. Como exemplo, no roteiro do Apêndice B, que descreveu a Sessão 6, a história contada por Raquel era sobre um Alfinete de Fraldas, que saiu da fábrica mal embrulhado, caiu pelo caminho, com o tempo passaram em cima dele, ficou todo enferrujado,

ninguém mais o quis e ele achava que não servia para mais nada. Raquel o pegou, limpou, se entusiasmou e o guardou. Nesse trecho, uma função central seria que a história do Alfinete contada por Raquel também é um tipo de personificação da própria de Raquel (não é visto, é rejeitado, é mal embrulhado e não dão muita atenção a ele).

Medidas

As medidas do presente estudo também foram elaboradas a partir das funções e eventos da narrativa. Após a elaboração da lista de funções e eventos presentes no trecho lido em uma sessão, a medida de compreensão considerada foi o percentual de funções e eventos mencionados/discutidos pelo grupo. Esse percentual foi calculado para as falas do grupo no Reconto.

O Reconto era o momento em que os participantes eram incentivados a recontar a história ouvida na roda de leitura juntos. Na instrução, eram orientados a contarem juntos como se fosse para alguém que não escutou a história. Posteriormente, os participantes eram incentivados a falar a parte que acharam mais importante na história. Na instrução, eram orientados a falar o que achavam que era o “coração da história”. Nos dois momentos, o mediador buscou ser responsivo às respostas dos participantes, incentivando que estes se comportassem verbalmente em relação ao trecho lido (escuta atenta e forneceu reforço social generalizado, sem dicas). O desempenho nesses dois momentos foi medido globalmente, pois foram considerados como oportunidades para que o grupo dialogasse sobre o texto e para que se expressassem em termos de compreensão leitora. As funções e os eventos de cada trecho mencionado/discutido pelo grupo eram anotados em protocolo próprio (ver Apêndice B).

Dada a dificuldade em se realizar pesquisa em contextos aplicados como a escola de EJA, foi desenvolvida uma medida de Disruptores para cada sessão de coleta. Os disruptores representam situações imprevisíveis encontradas pela pesquisadora ao longo das sessões de coleta de dados. Eles foram nomeados e caracterizados como: Disruptor 1 (D1; ocasião em

que não havia sala para coleta e o ambiente teve de ser improvisado), Disruptor 2 (D2; ocasião em que a roda literária foi interrompida por terceiros e a sessão teve de ser parada), Disruptor 3 (D3; ocorrência de barulho externo ao longo da roda dialógica, seja em virtude de música alta do lado de fora ou barulho dos ventiladores da sala, pela pouca manutenção e por serem antigos), e Disruptor 4 (D4; houve mau funcionamento do equipamento tecnológico utilizado para o registro da sessão).

O percentual de participação dos estudantes e dos mediadores na roda de leitura foi calculado de acordo com a seguinte fórmula: [tempo total de fala (participante ou mediador)/(tempo total de fala dos participantes + tempo total de fala mediadores)] × 100. Foi excluído do cálculo o tempo de leitura da obra. Essa foi a medida comportamental escolhida para avaliar a participação dos integrantes da roda de leitura.

Preparação dos mediadores em LuDiCa

Dois mediadores de leitura foram escolhidos por já terem experiência em contação de histórias no projeto de extensão da Universidade de Brasília: “Livros abertos: aqui todos contam!”. O mediador André² é estudante do curso de Letras/Inglês da Universidade de Brasília, possui seis meses de experiência em mediação e atualmente participa do grupo de pesquisa que tem como foco estudos relacionados à leitura e educação. A mediadora Raquel é formada em psicologia desde 2016, possui seis anos de experiência em leitura dialógica, já participou de pesquisas na área e atualmente é bolsista AT da FAP-DF.

Towson, Fettig, Fleury e Abarca (2017), em trabalho de revisão de estudos sobre Leitura Dialógica, afirmam haver uma lacuna nos estudos sobre LD na descrição do treinamento dos mediadores. Para não incorrer na mesma problemática, buscou-se descrever o treinamento de modo a facilitar replicações futuras. Como ambos os mediadores já possuíam experiência com Leitura Dialógica, a preparação enfatizou mais os aspectos

² Os mediadores expressaram o desejo de que fosse mantido seu nome verídico.

específicos da LD no contexto desta pesquisa. A preparação ocorreu em duas etapas: (1) orientações em relação aos objetivos da pesquisa/ambiente da coleta de dados, (2) prática da LuDiCa e reforço em responsividade, quando necessário.

Preparação—Fase 1. Na primeira fase, a pesquisadora deu orientações em relação ao ambiente da coleta de dados da pesquisa, ou seja, uma escola de ensino supletivo no DF. Instruções abordaram a legislação que ampara a EJA, estrutura de segmentos equiparada aos anos de educação regular, referenciais teóricos que subsidiam esta modalidade de ensino, além de dados estatísticos relacionados à realidade dos estudantes na educação de jovens e adultos no Brasil. Posteriormente, pesquisadora e mediadores fizeram uma visita às dependências da escola, foram apresentados aos estudantes, coordenadora e professores do primeiro segmento.

Preparação—Fase 2. Na segunda fase foi realizada a prática do método LuDiCa. Seguiu-se o direcionamento proposto por Medeiros e Flores (2017), com adaptações às rodas de leitura com jovens e adultos. Nessa capacitação, os mediadores participaram de uma roda de leitura com a pesquisadora como ouvintes por meio de *role playing*, ocasião em que a pesquisadora leu a obra *Selvagem* (Emily Hughes), desconhecida pelos mediadores, usando as estratégias da LuDiCa. Posteriormente, cada mediador mediou outra obra (*A árvore generosa*, de Shel Silverstein) no grupo, estavam presentes a pesquisadora e os dois mediadores de leitura. Foram sanadas dúvidas em relação ao Ciclo Dialógico, como fazer perguntas abertas em relação às funções da narrativa, desenvolver uma escuta ampla na roda dialógica e expandir as falas. Além disso, foram abordados aspectos como a expressão verbal e não-verbal, teatralidade, postura responsiva e amistosa, importantes para a integração da roda de leitura.

Foi apresentado aos mediadores um diagrama adaptado de Medeiros e Flores (2017) sobre as interações dialógicas nas rodas de leitura. A Figura 3 apresenta esse diagrama representativo das interações.

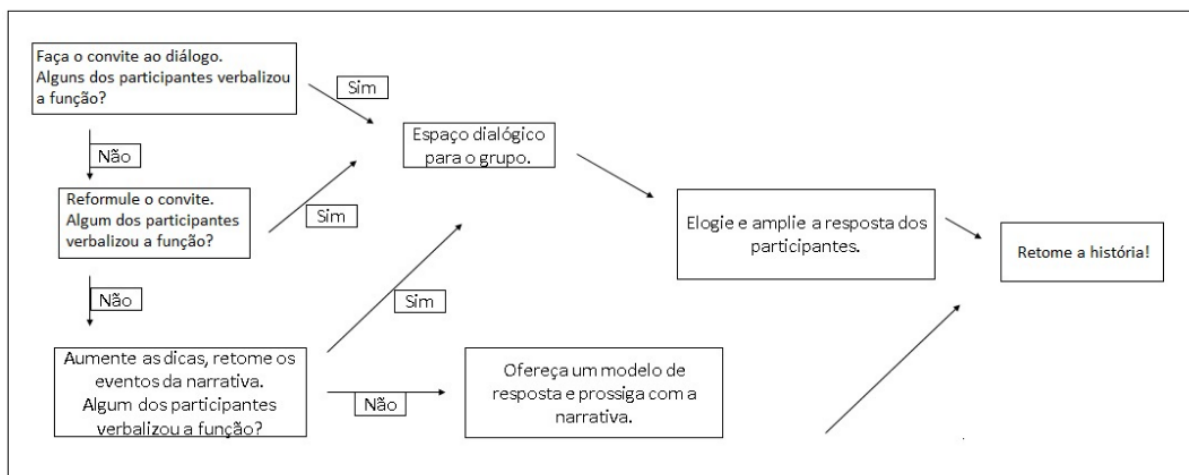


Figura 3. Diagrama das interações dialógicas adaptado aos grupos de jovens e adultos.

Conforme o diagrama apresentado aos mediadores, em momentos específicos da leitura, o mediador deveria realizar perguntas abertas sobre as funções narrativas, preparadas anteriormente, a partir da análise das funções (ver seção sobre análise do romance no Apêndice B). Caso pelo menos um participante atingisse a função, um espaço dialógico deveria ser promovido, por meio de perguntas amplas e postura direcionada aos demais participantes, para que os outros membros se manifestassem sobre a pergunta. O mediador era instruído a, sempre que possível, expandir as falas dos participantes. Caso nenhum participante mencionasse a função, o mediador deveria reformular a pergunta aberta, caso, ainda assim, a função não aparecesse nas falas, deveriam ser retomados aspectos relevantes da narrativa e, por último, se fosse necessário, oferecer um modelo de resposta. A qualquer momento as falas sobre a função deveriam ser reforçadas e expandidas, incentivando-se a participação dos demais. O mediador foi, ainda, instruído, a realizar, em cada momento do

espaço dialógico do grupo, um rodízio de falas, para que todos os estudantes pudessem se manifestar.

Os mediadores eram instruídos a ler o romance previamente em casa, estudar as três funções programadas e os convites aos diálogos baseados nelas e se prepararem para a mediação. Esse estudo era importante para se familiarizarem com a obra e o trecho que seria lido na sessão; além disso, os mediadores tinham liberdade para adaptar as perguntas ao seu formato dialógico e conversar com a pesquisadora para discutirem algum possível ponto de divergência.

No Grupo 1, na primeira sessão dialógica, observou-se que o mediador não completou o Ciclo Dialógico estabelecido previamente. Em seguida foi realizada um reforço em termo de preparação com os dois mediadores, com foco no convite ao diálogo seguido de responsividade, baseado no trabalho de Bisello (2018). Este pesquisador foi chamado a desenvolver com os participantes a capacitação em LuDiCa, sistematizada em sua pesquisa com professores (Bisello, 2018). O principal objetivo desse novo momento foi ensinar a identificar e realizar o Ciclo Dialógico na roda de leitura, fortalecer o conhecimento já aprendido sobre os conceitos de funções e eventos narrativos e ensinar os mediadores a serem responsivos, isto é, estarem atentos aos conteúdos verbalizados pelos participantes da roda de leitura e responderem atenciosamente (olhar, postura corporal direcionada, sobre o tópico em discussão) para favorecer o diálogo a partir desse conteúdo. Os mediadores novamente intercalaram *role-playings*, simulando rodas de leitura com o pesquisador. Cada aspecto, em termos dos objetivos desse momento, foi observado e sinalizado pela pesquisadora aos mediadores, ao longo da roda literária.

Delineamento experimental

Para fins de delineamento e de análise dos dados, cada um dos quatro grupos foi considerado como um sujeito. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla por

grupo, com duas condições: Leitura Simples (LS - Linha de Base) e LuDiCa (intervenção). Para evitar linhas de base muito longas nos últimos grupos a entrarem na intervenção, os Grupos 1 e 2, por um lado, e os Grupos 3 e 4, por outro, foram pareados e a linha de base múltipla foi realizada dentro de cada par. Isso faz sentido, também, porque os Grupos 1 e 2 foram conduzidos por um mediador diferente (André) que os Grupos 3 e 4 (Raquel).

Inicialmente foi planejado usar o critério da estabilidade para mudança de condição em relação a medida das funções, contudo, esse critério se mostrou inviável e incompatível com o contexto da roda de leitura, em que não faria sentido imaginar uma linha de base em que não ocorresse nenhuma aprendizagem (estabilidade). O objetivo foi verificar os efeitos específicos da LuDiCa, sem esperar que já não houvesse algum efeito da roda de Leitura Simples. Sendo assim, a inspeção visual foi complementada pela análise de tamanho de efeito com correção para tendências crescentes na linha de base, explicada mais adiante na sessão de análise de dados.

A medida das funções foi priorizada para efeitos de estabilidade para mudança de condição por ter-se mostrado mais associada à compreensão do que os eventos. Flores et al. (2017, p. 19) afirmam que “no caso da compreensão de narrativas, as unidades funcionais podem captar as facetas mais importantes do que se espera para se afirmar que alguém compreendeu uma narrativa”. Nesse sentido, compreender funções narrativas leva o leitor a um entendimento mais aprofundado da obra. Recontar uma sequência de eventos pode ser somente repetir as descrições lidas pelo mediador. As funções, contudo, para serem atingidas, necessitam que o leitor de fato compreenda a história para, então, se comportar verbalmente sobre ela.

Procedimentos

Coleta de dados. A coleta de dados ocorreu quatro vezes por semana, exceto quando houve impedimentos por feriados ou imprevistos. Os Grupos 1 e 2 foram acompanhados pelo

mediador André e os Grupos 3 e 4 foram acompanhados pela mediadora Raquel. A pesquisadora esteve presente nas sessões dos quatro grupos.

Pesquisadora e mediadores chegavam na escola por volta de 18:30h para organizar o espaço e montar a câmera. A pesquisadora seguia para o espaço de convivência dos estudantes para esperar pelo grupo do dia. Todos os dias, a pesquisadora mandava mensagem via *WhatsApp* mais cedo para os estudantes cuja coleta seria naquele dia, com a finalidade de lembrá-los da coleta e incentivá-los a chegar um pouco mais cedo para o momento da leitura. Como em sua rotina, muitos dos participantes saíam do trabalho e iam direto para a escola, era comum que conseguissem chegar alguns minutos mais cedo.

Procedimentos para todas as condições. No momento inicial, a partir da segunda sessão, a pesquisadora incentivava os estudantes a se lembrarem do que tinha sido lido e discutido na última sessão, como forma de aquecimento para a roda de leitura. Em seguida, o mediador iniciava a história.

Leitura simples. Após o momento inicial, nas sessões de LS, o mediador leu o texto para os participantes de forma contínua, com expressão e teatralidade, porém sem convites ao diálogo por parte do mediador. Iniciações dos participantes eram acolhidas com reforço social generalizado, mas não eram feitas iniciações pelo mediador.

Procedimentos para a LuDiCa. Após o momento inicial, nas sessões de LuDiCa, foi realizada a leitura do texto com três paradas para convites ao diálogo, em pontos estratégicos (que não cortassem o fluxo da narrativa – pausas “naturais” no fluxo do texto). Como dito anteriormente, os convites ao diálogo eram baseados em funções importantes para a compreensão da narrativa.

Nos três convites ao diálogo realizados ao longo das sessões de LuDiCa, o mediador buscou expandir as respostas dos participantes, dar continuidade ao diálogo e ser responsivo

às iniciações deles. Essas ações foram realizadas com o objetivo de gerar o diálogo em torno das funções narrativas.

Manutenção

De modo a observar a manutenção dos efeitos da intervenção, foram realizadas duas sessões com os participantes do Grupo 2. Para essas sessões, foi escolhido um romance juvenil da mesma autora da obra usada na intervenção (*O abraço*, de Lygia Bojunga). A obra conta a história da vida de Cristina, que viveu na infância um estupro, que é refletido por ela na sua fase adulta, por meio da denúncia de um crime. Os trechos das sessões de manutenção foram preparados do mesmo modo que aqueles preparados para as sessões de Leitura Simples e LuDiCa.

Fidelidade da intervenção

Todos os vídeos (46 sessões) foram analisados, de modo a avaliar se os mediadores realizaram os procedimentos propostos, de acordo com o Protocolo de Fidelidade (ver Apêndice C).

Tanto na Leitura Simples, quanto na LuDiCa, foi observado se os mediadores seguiram a instrução de fazer a leitura em voz alta, se demonstraram afeto (e.g., quando o participante sorri em algum momento da história olhando para o mediador, este retribuiu com outro sorriso concordando com um aceno de cabeça), ludicidade, teatralidade, expressão na leitura, se retomaram lembranças de outras sessões (a partir da segunda sessão), se fizeram as perguntas planejadas para o Reconto Livre e Reconto Dirigido.

Especificamente nas sessões de Leitura Simples, foi observado se o mediador e pesquisadora foram responsivos a eventuais iniciações, sem dar sequência. Em relação à LuDiCa, foram observados se o mediador realizou os três convites ao diálogo programados e se realizou todas as fases do Ciclo Dialógico.

Na análise dos vídeos, quando foi observado que o mediador não estava procedendo como planejado, o avaliador anotava o minuto referente ao período do vídeo e pesquisadora e mediador assistiam juntos o vídeo, de modo a identificar possíveis falhas e corrigi-las para próximas sessões. No Grupo 2, na Sessão 7 da intervenção, a partir da análise de fidelidade, pesquisadora e mediador reavaliaram a sessão e conversaram sobre a importância de se realizar o Ciclo Dialógico completo na LuDiCa. O mediador passou por outro momento de preparação.

Acordo entre juízes

Uma amostra de 32,6% das sessões (15 sessões), escolhidas aleatoriamente, foi analisada pela pesquisadora e um juiz independente. A concordância foi calculada (total de acordos/[acordos + desacordos] \times 100) tanto para funções quanto para eventos, nos Recontos Livre e Dirigido. Caso houvesse acordo em menos de 85% dos casos, a pesquisadora e o juiz avaliador discutiam os desacordos, reanalisando os vídeos juntos. Os acordos, inicialmente, variaram entre 62% e 100%. Posteriormente à reanálise, os acordos se mantiveram entre 85% e 100%.

Tamanho do efeito

Para o cálculo do tamanho do efeito da LuDiCa foi realizado o teste não paramétrico Tau-U (Parker, Vannest, & Davis, 2011). O teste permite uma análise estatística dos efeitos da intervenção e das tendências que possam ser encontradas em cada condição (i.e., condição de Leitura Simples e condição de LuDiCa). O teste permite, ainda, a verificação da não-sobreposição dos dados entre as fases, incluindo a análise das tendências que não são lineares. Os escores variam entre -1 e 1, de modo que para efeitos pequenos são considerados valores de até 0,65; para efeitos médios os valores permanecem entre 0,66 e 0,92; e para efeitos grandes o intervalo considerado é 0,93 e 1. O Tau-u utilizado foi o Tau-u A X B – tendência A, por possibilitar a correção de possíveis efeitos de tendência ascendente, desde a

condição de linha de base. Nesse cálculo são incluídos para Tau-u A o cálculo do efeito dos dados da linha de base, para o Tau-u B o cálculo do efeito dos dados na intervenção e tendência A o cálculo de tendência ascendente na linha de base, a ser corrigido no efeito.

Validade social

A preocupação com o aspecto de validade social em pesquisas experimentais aplicadas no contexto educacional, como é o caso do presente estudo, é elevada no sentido de não se reduzir o objetivo acadêmico tão somente ao controle de variáveis. Nesse sentido, ressalta-se a importância da produção de conhecimento que esteja associada a mudanças diretamente observadas no contexto social em que se está atuando (Horner et al, 2005).

Neste estudo, de modo a avaliar esse aspecto, após a coleta, foram realizados dois grupos focais com participantes e professores. Além disso, um questionário *online* com perguntas abertas foi enviado aos professores (Apêndice D), de modo a discutir os possíveis efeitos da participação da pesquisa na vida dos estudantes, de acordo com a percepção dos docentes.

Foi enviado aos mediadores que atuaram nas rodas de leitura um questionário *online* (Apêndice E) sobre as percepções deles em relação a sua participação na atividade proposta. Destaca-se, a partir dessa perspectiva dialógica, o papel protagonista assumido na roda de leitura, contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem dos demais participantes, ao mesmo tempo em que eles também já vivenciavam esses processos. Sobre a aprendizagem do adulto, Freire (2011) argumenta que deve ser um ato político e de conhecimento, prioritariamente um ato criador. A postura do educador seria de incentivar a capacidade crítica dos estudantes como sendo sujeitos do conhecimento. Dessa maneira, a leitura de mundo do sujeito precederia a leitura da palavra (Freire, 2011). Em termos da LuDiCa, o mediador de leitura possibilita, assim como o educador a criação e a capacidade crítica dos ouvintes ao fornecer convites ao diálogo, dicas, *feedbacks* e a contextualização do texto.

Resultados

Funções da narrativa

As Figuras 4 e 5 apresentam a porcentagem das funções narrativas, verbalizadas por sessão, nas condições de Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção, para os quatro grupos. Esse percentual é referente ao total de funções presente em cada trecho lido e verbalizado pelo grupo após cada leitura. Vale lembrar que o percentual é sobre o total de funções presentes no trecho lido em cada sessão. Destaca-se que, para evitar linhas de base longas nos últimos grupos, os Grupos 1 e 2, por um lado, e os Grupos 3 e 4, por outro, foram pareados e a decalagem da entrada da intervenção, para fins de delineamento, foi realizada dentro de cada par. Os dois pares foram conduzidos por mediadores diferentes.

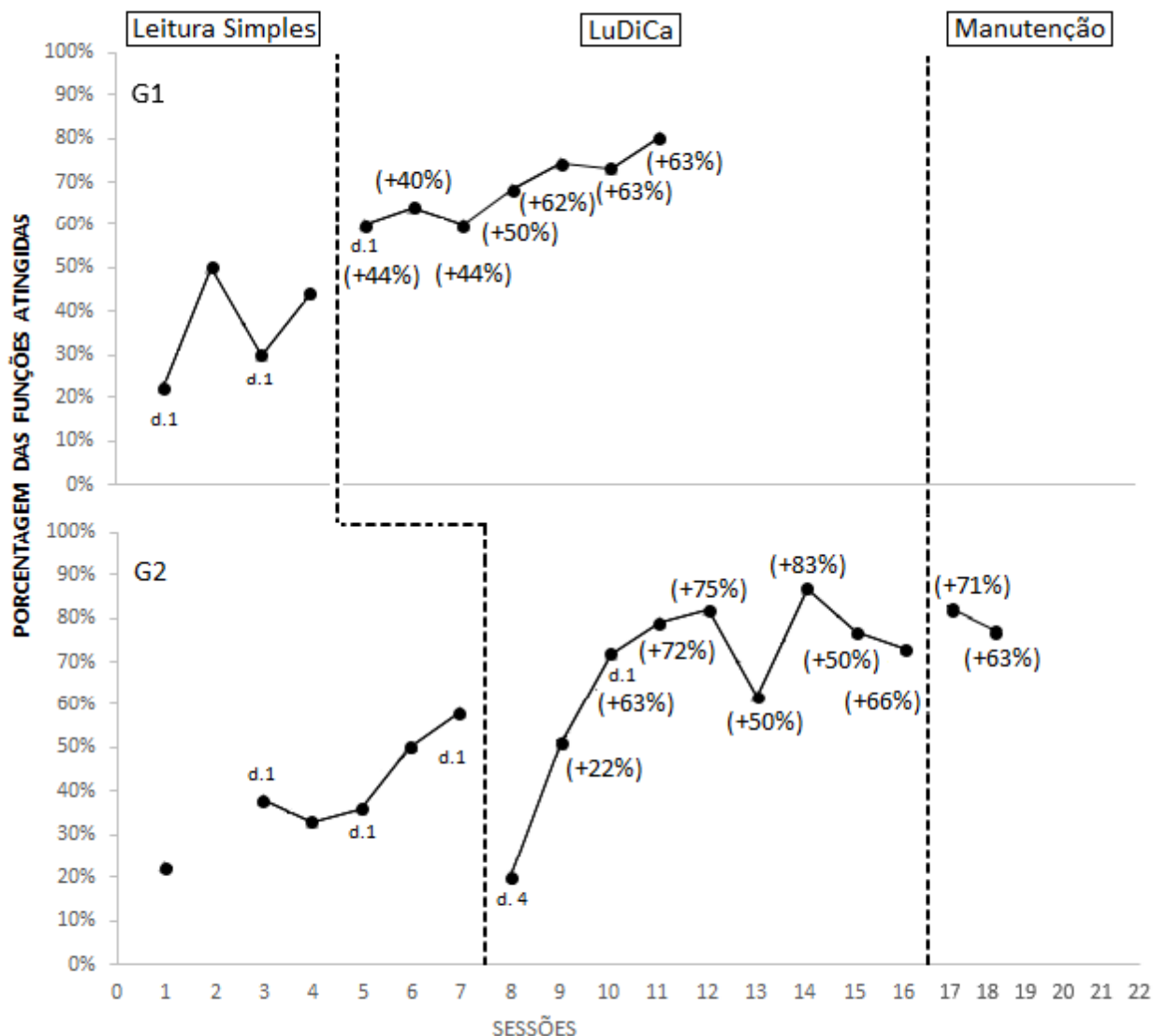


Figura 4. Percentual de Funções verbalizadas no Reconto pelos Grupos 1 e 2, por sessão, nas condições Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental. Percentuais, descritos na condição LuDiCa (+), representam funções não trabalhadas diretamente.

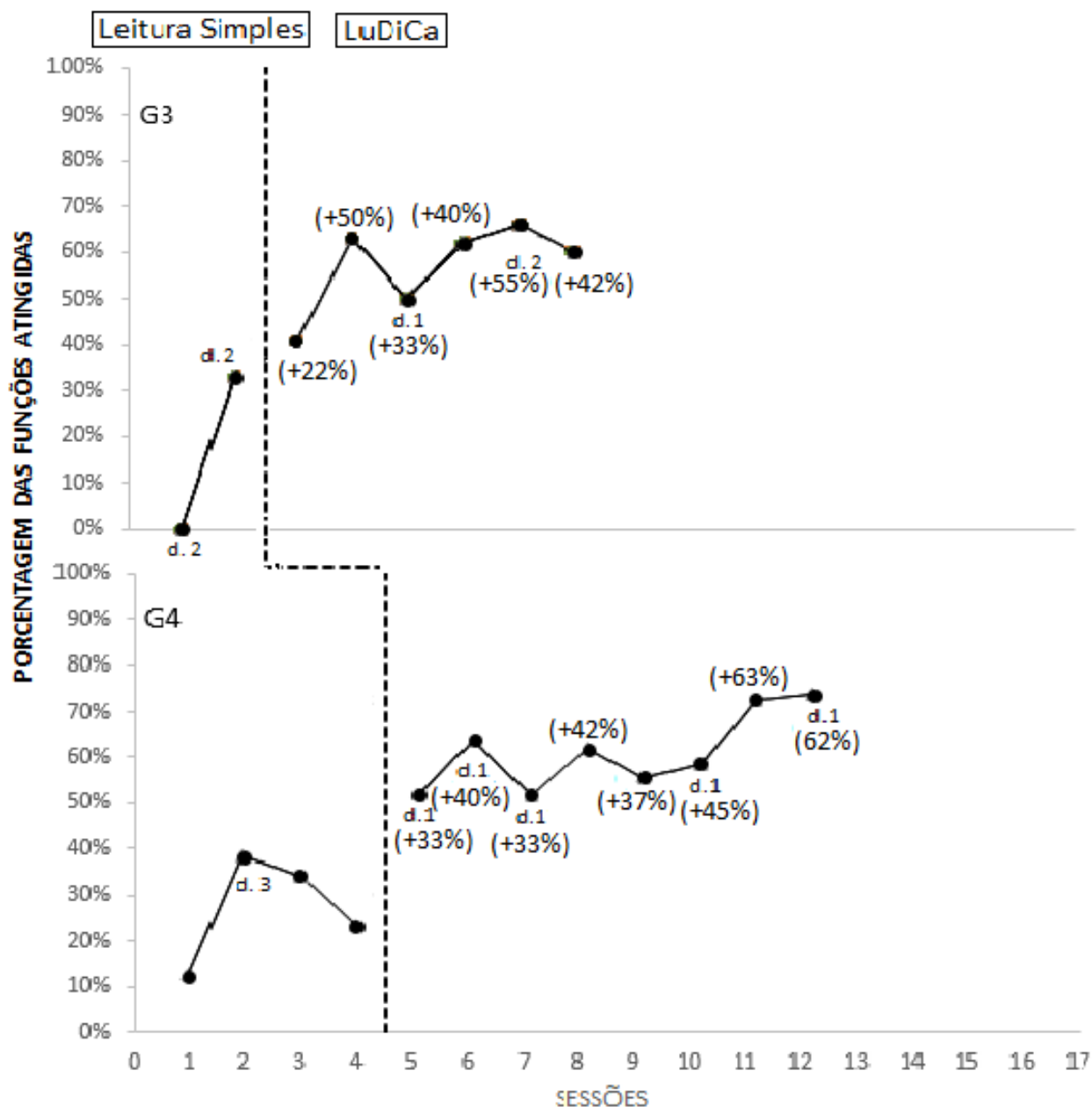


Figura 5. Percentual de Funções verbalizadas no Reconto pelos Grupos 3 e 4, por sessão, nas condições Leitura Simples e LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental. Percentuais, descritos na condição LuDiCa (+), representam funções não trabalhadas diretamente.

O Grupo 1 atingiu entre 22% e 50% das funções narrativas durante a Leitura Simples. A entrada na LuDiCa resultou em aumento das funções, com valores entre 58% e 78%, ou

seja, sem sobreposição com os valores das sessões de Leitura Simples. Observa-se já na Leitura Simples que os participantes atingiram funções narrativas, contudo é possível perceber que, com a entrada na intervenção, houve melhora neste desempenho. Para esse grupo, destaca-se uma tendência crescente das funções alcançadas após o início da LuDiCa.

O Grupo 2 verbalizou entre 22% e 58% de funções presentes na narrativa na condição de Leitura Simples. A entrada na LuDiCa resultou inicialmente na diminuição do percentual de funções atingidas, e posterior aumento, apresentando uma variação entre 20% e 86% para essa condição, ou seja, atingindo valores bem superiores aos da Linha de Base, embora com grande variabilidade nos valores, devido principalmente à queda do desempenho na primeira sessão da intervenção. Esta foi também a sessão com maior número de disruptores (sala improvisada para coleta, interrupções e barulho na sessão). A sessão subsequente mostrou rápida recuperação do desempenho para níveis semelhantes aos da linha de base ($S9 = 50\%$) e, em seguida, o percentual das funções mencionadas e discutidas pelo grupo voltou a crescer, apresentando inicialmente tendência ascendente, depois queda nas últimas sessões, com valores entre 50% e 86%. Essa porcentagem manteve-se alta nas duas sessões de Manutenção realizadas com os participantes do Grupo 2.

O Grupo 3 realizou duas sessões de Leitura Simples. Na primeira sessão, os participantes não mencionaram nenhuma função em seu relato. Na segunda, abordaram 33%. Os valores da LuDiCa foram todos maiores que os da Leitura Simples e variaram entre 41% e 63%.

O Grupo 4 levantou entre 11% e 37% das funções da narrativa nas sessões em que houve Leitura Simples. A entrada na condição de LuDiCa, resultou em um aumento das funções com valores entre 50% e 72%, sem sobreposição de valores com os da Leitura Simples, um salto do percentual da primeira para a segunda sessão, e, posteriormente, tendência que se mostra descendente para as três próximas sessões. A entrada na intervenção

apresenta melhora imediata neste desempenho, que se mantém crescente com intervalos de variações pequenos entre as sessões.

Um exemplo de função já atingida pelos participantes desde a Leitura Simples era a vontade de Raquel em ser escritora, faziam referência ao sonho da garota, se identificavam com ele, falavam da vontade de ler e escrever. Outro exemplo de função incluída no recontos dos grupos já na intervenção era que essa vontade de escrever de Raquel era muito grande, tão grande que a levava a lutar por ela, indo até mesmo contra a vontade dos seus familiares.

Funções não evocadas diretamente. Nas sessões LuDiCa, como foi explicado anteriormente, três funções do trecho da sessão eram trabalhadas explicitamente durante a leitura dialógica, por meio de convites ao diálogo, expansões, novas perguntas, etc. As demais funções não eram trabalhadas explicitamente e apenas se registrava se foram abordadas ou não pelos participantes no reconto. A comparação entre as funções explicitamente trabalhadas e as demais traz dados adicionais sobre possíveis efeitos específicos das intervenções da LuDiCa. Em todas as sessões dos quatro grupos, no Reconto, os participantes atingiram todas funções que foram abordadas usando as técnicas da LuDiCa. Quanto às funções narrativas presentes no texto, mas que não foram evocadas pelos mediadores com as técnicas da LuDiCa, as Figuras 4 e 5 indicam o percentual dessas funções que foram mencionadas espontaneamente pelos mediadores (valores percentuais próximos aos marcadores sinalizados com “+”). Em todos os grupos, enquanto as funções trabalhadas pelo mediador, como foi dito, foram mencionadas pelos participantes desde a primeira da intervenção, a inclusão espontânea dessas funções não trabalhadas tende a aumentar sistematicamente com o andamento das sessões, com algumas exceções. No geral, o Grupo 1 mencionou espontaneamente entre 40% e 63%, o Grupo 2 variou entre citar espontaneamente apenas 22% das funções a 83%, o Grupo 3 variou entre 22% 55%, e o Grupo 4 alcançou entre 33% e 63% das funções.

Nesse momento, exemplos de funções que foram trabalhadas diretamente na Sessão 5 foram o galo Rei se sentir sobrecarregado com as demandas do galinheiro (não queria mais ter que mandar em todas as galinhas), o dilema moral de Raquel em aceitar o galo fugitivo morando em sua bolsa e o galo Rei não gostar de seu nome por não coincidir com seus valores. Todas essas funções foram verbalizadas pelos grupos e além dessas outras como Raquel ficar chateada por Rei não gostar do nome que ela deu para ele e o galo emitir um mando disfarçado para que Raquel o convidasse a morar na bolsa também foram alcançadas no reconto pelos grupos.

Eventos da narrativa

As Figuras 6 e 7 apresentam a porcentagem dos eventos narrativos, verbalizados por sessão, nas condições de Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção, para os quatro grupos. Esse percentual é referente ao total de eventos presente em cada trecho lido e verbalizado pelo grupo após cada leitura.

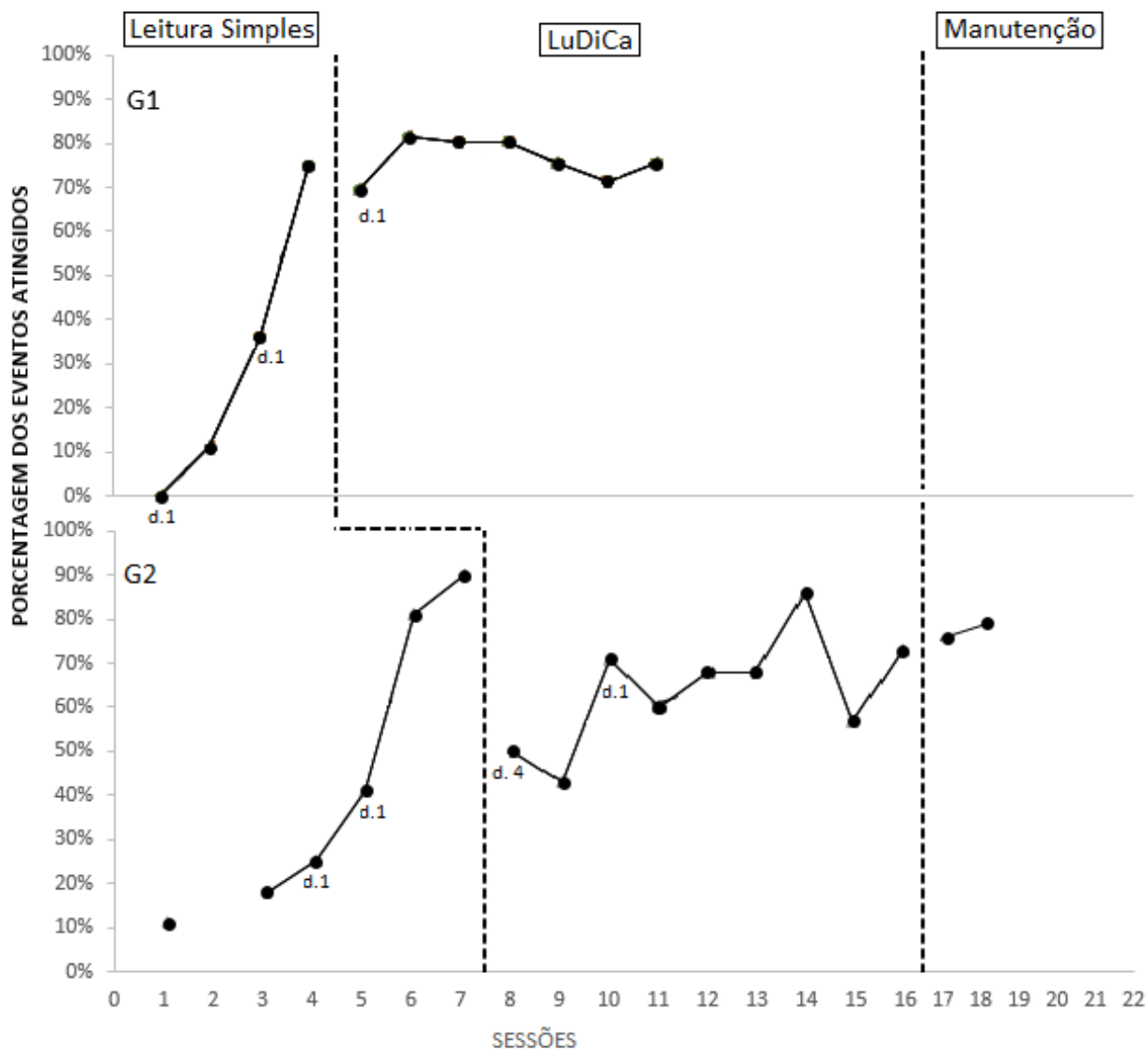


Figura 6. Percentual de Eventos verbalizados no Reconto pelos Grupos 1 e 2, por sessão, nas condições Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.

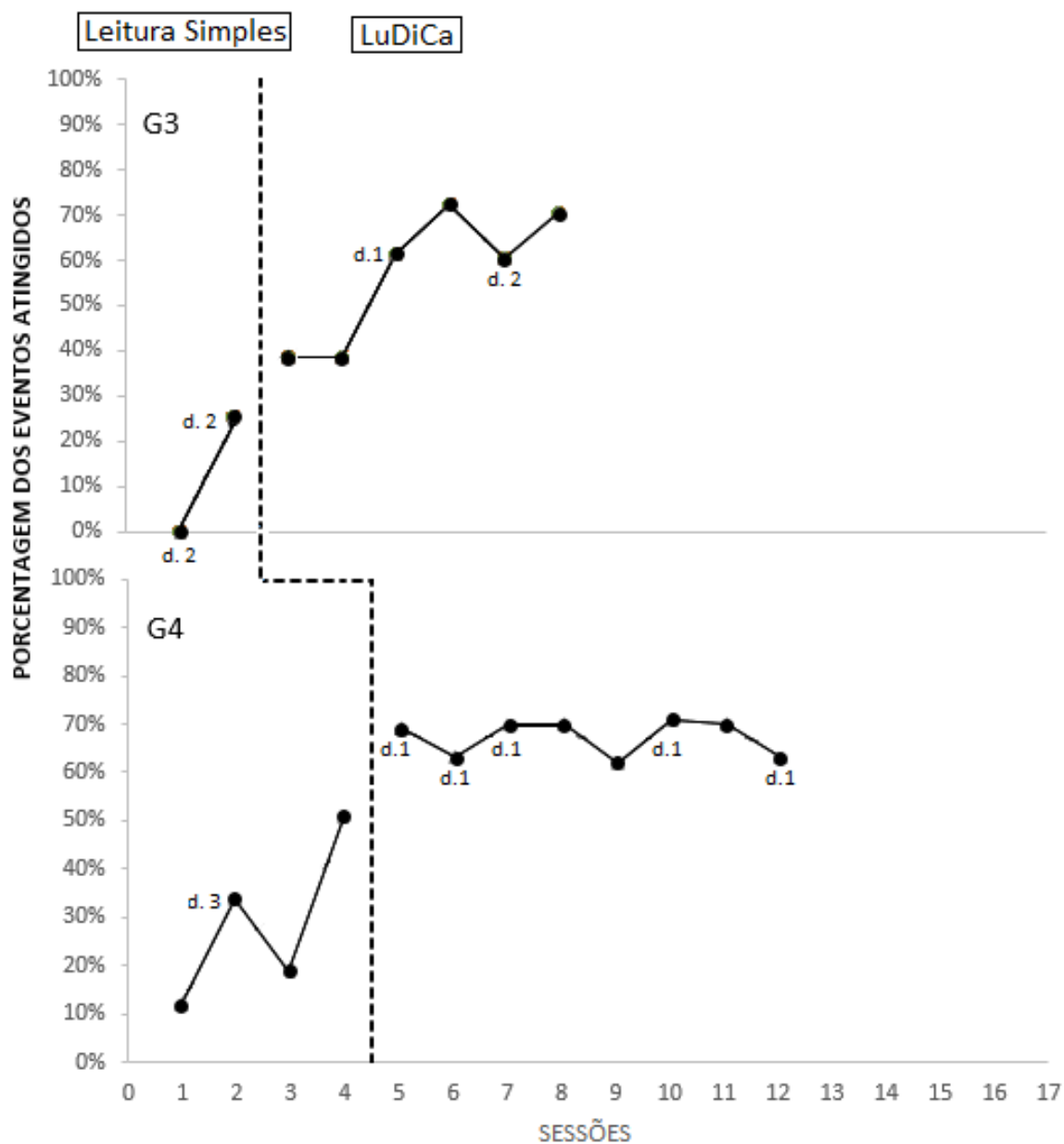


Figura 7. Percentual de Eventos verbalizados no Reconto pelos Grupos 3 e 4, por sessão, nas condições Leitura Simples e LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.

O Grupo 1 recontou entre 0% e 75% dos eventos narrativos nas sessões de Leitura Simples, com forte tendência ascendente desde a primeira sessão. Após a entrada na LuDiCa,

o desempenho se estabilizou, com pouca variação, ao redor de valores mais altos (69% a 81% dos eventos foram recontados nas sessões de LuDiCa).

No Grupo 2, na condição Leitura Simples, observou-se o mesmo crescimento rápido na inclusão de eventos em seus recontos que no Grupo 1, chegando ao maior valor de todas as sessões ($S7 = 90\%$). Quando foram iniciadas as leituras com LuDiCa, o desempenho permaneceu entre 43% e 83%, apresentando queda abrupta na primeira sessão, que foi, como já foi dito, a sessão com mais disruptores. Posteriormente, observa-se tendência moderada ainda ascendente, apresentando valores mais baixos e com menores variações quando comparados à Condição de Leitura Simples. Na condição de Manutenção, os participantes incluíram em seus recontos entre 76% e 79% dos eventos da história.

O Grupo 3 não recontou nenhum evento na primeira sessão da Leitura Simples e mencionou 25% na segunda sessão. Durante a LuDiCa, passaram a recontar mais eventos da história (38% e 72%), com tendência geral ascendente.

No Grupo 4, de forma semelhante ao que ocorreu com as funções, o início das rodas com LuDiCa resultou em aumento imediato do número de eventos incluídos por eles em seus recontos, com estabilização do número de eventos recontados entre 62% e 71%, em contraste com a condição Leitura Simples em que haviam variado entre 11% e 50%. Observa-se que os participantes já verbalizavam eventos nas sessões de Leitura Simples, com tendência ascendente, contudo, nas sessões de LuDiCa, esses valores se mantiveram altos, com menor variação.

Exemplos de eventos atingidos pelos grupo, desde a Leitura Simples até a LuDiCa, são o diálogo entre o galo Rei e Raquel, o voo do galo e a despedidas da dupla para se recolher para dormir (Sessão 5).

Tamanho do efeito

A Tabela 1 apresenta os dados do tamanho do efeito dos resultados por grupo, em relação às condições de Leitura Simples, LuDiCa e Manutenção. O teste utilizado (Tau-U A X B – tendência A) foi escolhido, conforme já mencionado, porque possibilita medir o efeito da intervenção levando em conta possíveis tendências presentes na linha de base. Observa-se que esse teste descreve para Tau-U A o cálculo do efeito dos dados da linha de base, para o Tau-u B o cálculo do efeito dos dados na intervenção, e tendência A o cálculo de tendência ascendente na linha de base, que será corrigido no cálculo geral do efeito. Ao comparar a sobreposição entre os pontos e corrigir os efeitos de tendência na Leitura Simples, o Tau-U deu suporte a análise visual dos dados.

A LuDiCa produziu um efeito grande sobre a inclusão de funções pelos participantes em seus recontos para os dois grupos (G1 e G4), e efeito médio e pequeno para os Grupos 3 e 2, respectivamente. A LuDiCa produziu um efeito médio sobre a inclusão de eventos pelos participantes nos recontos para os Grupos 3 e 4 e efeito pequeno para os Grupos 1 e 2. Tais resultados são coerentes com a análise visual, em que se observa, por exemplo, para os Grupos 1 e 2, forte tendência ascendente desde a condição de Leitura Simples.

Tabela 1

Dados do Tamanho do Efeito da LuDiCa sobre Funções e Eventos Narrados, por Grupo, nas Fases de Intervenção e de Manutenção, Sempre em Comparação com a Linha de Base (Leitura Simples-LS)

	LS × LuDiCa	LS × Mt
Grupo 1		
Funções	1,000	-
Eventos	0,092	-

Grupo 2		
Funções	0,518	0,083
Eventos	0,571	0,125
Grupo 3		
Funções	0,916	-
Eventos	0,916	-
Grupo 4		
Funções	1,000	-
Eventos	0,897	-

Nota. LS = Leitura Simples; Mt = Manutenção.

Participação dos integrantes na roda de leitura

A Figura 8 apresenta o percentual de participação dos participantes e dos mediadores na roda de leitura, ao longo das condições de Leitura Simples e LuDiCa, para os quatro grupos. Esse percentual foi calculado de acordo com a seguinte fórmula: [tempo total de fala (participante ou mediador)/(tempo total de fala dos participantes + tempo total de fala mediadores)] × 100. Foi excluído do cálculo o tempo de leitura do texto. A medida visa indicar como o tempo era distribuído entre falas de quem oficialmente conduzia a roda e dos estudantes.

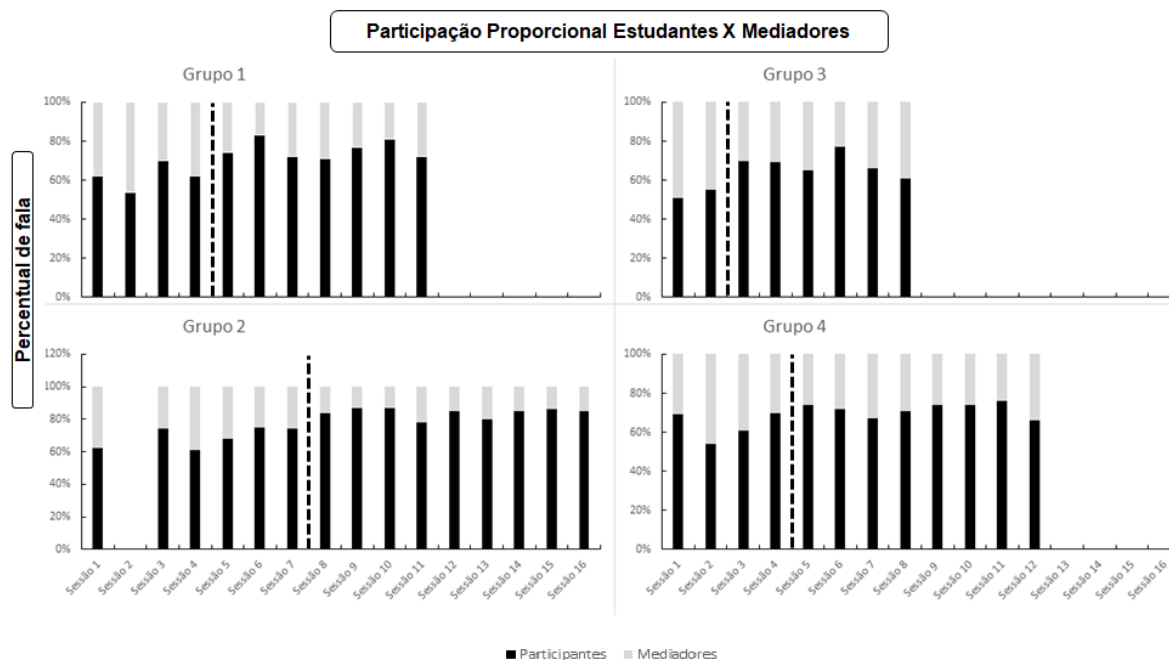


Figura 8. Percentual do tempo (exceto leitura do texto) ocupado por falas dos estudantes (barras escuras) e dos mediadores (barras claras), para todos os grupos nas condições de Leitura Simples e de LuDiCa. Linhas tracejadas apontam a mudança de condição experimental.

Para todos os grupos observa-se que, com a entrada na LuDiCa, aumentou a proporção do tempo do encontro ocupado pela fala dos estudantes. O Grupo 1 já ocupava entre 54% e 70% do tempo desde as primeiras sessões, mas os valores se mantiveram entre 71% e 83% depois que foi introduzida a LuDiCa, mesmo considerando que, na LuDiCa, os mediadores passaram a fazer os convites ao diálogo, as perguntas abertas e as expansões. Padrão semelhante se nota para os Grupos 2, 3 e 4. Os participantes dos Grupos 1, 2 e 4 já apresentavam, desde a condição de Leitura Simples, facilidade em participar das atividades da roda de leitura, interagindo entre eles e trazendo relatos sobre si. Essa participação aumenta na LuDiCa, levando-os a falar sobre temas diversos e, além disso, verbalizar mais funções narrativas.

Os participantes do Grupo 3 apresentaram dificuldades em se engajar nas tarefas e falar sobre a obra. Sentiam-se com vergonha e com medo de errar, o percentual de participação na Leitura simples foi o mais baixo de todos os grupos. Esse percentual aumentou na condição LuDiCa.

Validade social

A validade social desta pesquisa foi aferida mediante (1) dois grupos focais realizados com participantes e professores e (2) um questionário *online* enviado aos professores (Apêndice D) e aos mediadores (Apêndice E). Em relação aos grupos focais, no primeiro estavam presentes quatro participantes do Grupo 4. Os estudantes descreveram que inicialmente tiveram dificuldades em pensar em participar de uma roda de leitura, em virtude da possibilidade de terem que ler em público e serem avaliados. Depois, perceberam que, na roda, conseguiam compreender uma história e recontá-la. Alguns participantes descreveram que participar da pesquisa despertou neles o contato inicial com obras literárias (nunca haviam lido uma obra de literatura completa anteriormente). Uma estudante relatou que se sentiu tão entusiasmada com a autora escolhida que começou a ler outras obras de Lygia Bojunga e que já estava em seu terceiro livro da mesma autora.

No segundo grupo focal estavam presentes seis participantes (dois do Grupo 1, dois do Grupo 2 e dois do Grupo 3) e duas professoras. Os estudantes disseram que se sentiram com medo de participar da atividade, pela exposição ou mesmo avaliação. Uma participante sentiu-se incomodada de estar sendo filmada, e possivelmente, “errar no filme”. Outra descreveu que quis participar inicialmente, pois achava que receberia pontos na atividade curricular pela atividade. No entanto, ao longo da participação, os estudantes descreveram que se sentiram estimulados a ler, gratos por terem aquele espaço para aprender e felizes por fazerem parte daquele grupo.

As professoras também sinalizaram efeitos positivos em relação aos participantes da pesquisa, sobretudo o fato de estarem mais ativos em aula. Na turma da Quarta Etapa, na qual estava matriculada a maioria dos participantes (75%), todos foram aprovados para o segundo segmento. O professor responsável relatou que, comparada com turmas de semestres anteriores, observou menor evasão escolar.

Um percentual de 71% dos questionários enviados aos professores foi respondido. Quando questionados sobre possíveis diferenças no comportamento dos participantes, todos afirmaram que observaram mudanças, relatando que se interessaram mais pelas histórias e pela leitura. Descreveram um aumento na participação oral dos estudantes, os quais opinavam mais frequentemente e conversavam mais entre si. Foi destacado que os participantes pareciam apresentar maior interação e vínculo entre eles. Uma professora ressaltou melhorias nas capacidades de compreensão, reflexão e síntese dos estudantes, e a associação de suas experiências de vida aos textos trabalhados em sala de aula. Em relação ao aspecto de evasão escolar, duas professoras não perceberam diferenças, as outras argumentaram que os estudantes estavam mais assíduos e comprometidos e que, possivelmente, isso teve relação com o crescimento do vínculo entre eles, para o qual contribuíram as rodas dialógicas. Quanto às relações sociais, de modo geral, as docentes descreveram os participantes como mais questionadores, comunicativos, articulados e próximos entre si. Todas se colocaram favoráveis a participações futuras de seus estudantes em rodas literárias, descreveram a obra utilizada como boa, trabalhando temas humanistas. Por fim, uma professora avaliou a prática como uma excelente atividade no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

Os mediadores descreveram que participar da experiência em pesquisa como mediador de leitura na EJA trouxe muito crescimento e amplitude na compreensão das possibilidades em relação à roda de leitura. Relataram que foi bastante prazeroso entrar em contato com os benefícios provenientes da leitura dialógica, que vão além de aspectos

acadêmicos, como observar mudanças nas falas dos participantes de tons autodepreciativos para falas que valorizavam seu aprendizado. Sentiram-se motivados a buscar mais conhecimento para lidar com os desafios encontrados naquele contexto, bem como desenvolver repertórios para lidar com essas dificuldades. Descreveram que, em termos de ensino-aprendizagem, aprenderam muito com os participantes que compartilharam suas histórias e sonhos, bem como as infinitas possibilidades de trocas presentes em uma roda de leitura dialógica.

Discussão

Este estudo teve como objetivo verificar, no contexto da EJA, o efeito da leitura compartilhada LuDiCa sobre a compreensão de um romance e sobre a participação dos integrantes nas rodas de leitura.

Benefícios da LuDiCa

De modo geral, observou-se que a condição LuDiCa favoreceu a compreensão narrativa dos participantes. Intercalar a leitura de cada trecho com convites ao diálogo sobre funções narrativas favoreceu a maior riqueza no reconto coletivo e na discussão do grupo ao redor da narrativa, com aumento tanto de funções, quanto de eventos narrados e comentados. Os dados corroboram com os achados dos estudos realizados com tertúlias literárias que indicam que a participação em rodas de leitura também leva a ganhos na aprendizagem instrumental, em termos de compreensão leitora (Elboj, 2015; García & Cifuentes, 2016).

No entanto, essa dimensão instrumental do aspecto da aprendizagem é apresentada por esses estudos de maneira mais ampla, apresentando os conhecimentos escolares por meio dos conteúdos e habilidades na intersecção com o diálogo (Magalhães, 2017). Nesse sentido, embora esse diálogo seja imprescindível para o ensino de adultos, esse aspecto, em relação à medida de compreensão leitora, poderia ser melhor estudado a partir de uma medida mais

sistematizada de compreensão, como é realizado a partir das análises das funções e eventos narrativos (Flores et al., 2017).

O diálogo ao longo da LuDiCa permite que os participantes se comportem verbalmente em torno da narrativa. Uma análise mais funcional dos processos moleculares que ocorre na roda de leitura proposta na LuDiCa indica que o mediador exerce um papel de prover estimulação suplementar aos ouvintes. Desta feita, na medida em que ele faz um convite ao diálogo, baseado nas funções narrativas, e provê uma escuta ativa às respostas dos participantes, permite que estes iniciem a falar sobre a função.

Muitas vezes esse conteúdo falado pelos participantes não está diretamente ligado às funções, mas uma resposta de reforço diferencial às respostas dos ouvintes os direcionavam às funções. Essa resposta ao mesmo tempo que aumentava a probabilidade daquele participante falar mais das funções, também sinalizava a outros participantes que aquele era um assunto interessante para se pensar na roda literária, promovendo essa circularidade de participação no grupo em torno das funções narrativas. Nesse sentido, havia um planejamento prévio em termos de contingências que favoreciam que os participantes incluíssem funções narrativas em seus recontos, em outros termos, melhorassem em termos de compreensão leitora.

Com a repetição de processos semelhantes ao longo da roda literária, os participantes passaram também a ampliar repertórios em termos de escuta ativa, de fala em torno das funções e de reforço diferencial das respostas dos colegas. O reforço social passou a ser generalizado, uma vez que já se comportavam de modo a serem ouvidos pelos colegas, participando das atividades da roda de leitura. Tais aspectos corroboram com aspectos já discutidos por Rogoski et al. (2015) de que na roda dialógica não existe somente a ocorrência de conversas aleatórias, mas trata-se de um diálogo específico e sistematizado, ou seja, a partir de contingências específicas que estabelecem esses comportamentos. No entanto, no

presente estudo, esses aspectos aumentam em termos de complexidade por serem realizados em grupo.

A LuDiCa, desta feita, a partir de uma linguagem e abordagem diferente, se aproxima tanto dos princípios das tertúlias literárias quanto dos princípios de alfabetização popular. Isso se dá na medida em que ela respeita os saberes presentes e trazidos pelo grupo, a partir do momento em que um dos principais pilares da atuação do mediador é justamente o reforço diferencial das falas dos participantes. O saber que eles trazem é ouvido atentamente pelo mediador, ele é responsivo a esse saber, mostrando que ouviu e expandindo o conteúdo das falas, de modo não diretivo e se apoiando no aspecto do *scaffolding*. Este processo, nesse sentido, favorece a aprendizagem transformadora do grupo, quando saberes presentes em quadros de referências antigos são trazidos e transformados ao longo da roda de leitura. O olhar atento do mediador é direcionado não apenas ao conteúdo das falas, mas também na função presente nas falas dos participantes.

A análise visual dos gráficos mostrou que o desempenho dos grupos, com poucas exceções, já estava melhorando desde a linha de base, tanto para a inclusão de funções, quanto para a inclusão de eventos em seus recontos, em alguns casos com aumentos muito grandes de uma sessão para outra, já durante a Leitura Simples, o que dificultaria a inferência sobre efeitos da intervenção. No entanto, mesmo controlando para a tendência ascendente na linha de base, a análise do tamanho do efeito, realizada pelo teste estatístico Tau-U (Tau-U A X B—tendência A), indicou efeitos altos ou médios da intervenção sobre a inclusão de funções para três dos quatro grupos e sobre a inclusão de eventos para dois dos quatro grupos. Sugere-se, nesse sentido, que a variável independente, LuDiCa, ou seja, a leitura com pausas para o diálogo ao redor de funções narrativas previamente analisadas, com perguntas abertas, expandindo as respostas dos participantes, dando continuidade ao diálogo e sendo responsivo às iniciações deles, pode ser um método eficaz para promover maior coerência e

coesão (eventos narrativos) e maior profundidade (funções narrativas) na compreensão das obras literárias em jovens e adultos.

Isso vem ampliar os resultados já obtidos (Bisello, 2018; Faria & Flores, 2018; Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2017, Rogoski et al., 2014, Rogoski, 2018) em relação a leitura compartilhada LuDiCa, em termos de aumento de compreensão leitora (funções e eventos narrativos) com medidas intrassujeito. O presente estudo encontrou resultados semelhantes em grupos de participantes adultos.

Nos achados de Flores et al. (2014), contudo, que também trabalharam com um romance. Os dados para um dos participantes, cujo delineamento experimental passava pelas condições de leitura simples, leitura dialógica e leitura simples (A-B-A), em geral, não mostraram efeitos sistemáticos da Leitura Dialógica para a medida de compreensão. Os autores discutiram que para um romance, iniciar com sessões de linha de base, poderia influenciar nos resultados de compreensão das sessões de Leitura Dialógica, uma vez que parte importante da história poderia não ser compreendida, gerando efeito de ordem. Isso não aconteceu para o presente estudo, mantendo-se o mesmo gênero literário, mas alterando os participantes para grupos de adultos. O grupo, nesse sentido, pode ter influenciado nesse processo de aprendizagem, em que um participante poderia ajudar o outro.

Desta forma, além de continuarem falando sobre si, construindo sentido, a partir da atividade, bem como descrevendo eventos sequenciais da obra já na Leitura Simples, na LuDiCa, ainda passaram a fazer mais associações com as funções narrativas estabelecendo compreensões e análises mais profundas. Um exemplo do engajamento observado na LuDiCa, seria quando a protagonista fala sobre sua vontade de ser menino em vez de menina, alegando que meninos podiam fazer tudo. Esse trecho possibilita o diálogo em torno da temática de gênero. Os participantes não só alcançaram aspectos importantes para a compreensão do trecho lido sobre a insatisfação de Raquel (função narrativa) relacionada a

essa temática, mas trouxeram associações de suas próprias histórias de vida vivenciando esse assunto. De modo análogo, estudos em leitura compartilhada apontam que nesta prática, o diálogo mediado por meio da reflexão crítica de uma obra literária contribui para a compreensão de biografias pessoais e do grupo (Alvarez et al., 2016), produz crescimento pessoal a partir de processos de reconhecimento e autoconhecimento (Galhardo & Pereira, 2016) e fortalece valores pessoais.

Ainda em relação às funções, os dados apontam que realizar três convites ao diálogo sobre funções específicas do trecho do romance escolhido para a sessão, contribuiu para que os participantes verbalizassem outras funções da obra, ampliando os repertórios de compreensão leitora. Em todas as sessões dos quatro grupos, no Reconto, os participantes atingiram todas as funções que foram abordadas usando as técnicas da LuDiCa e outras funções não evocadas diretamente. Observa-se que esse aumento, a cada sessão, se manteve em tendência ascendente para dois grupos, o que indica que provavelmente ainda seria possível ampliar repertórios em termos de aprendizagem caso as sessões continuassem. Nesse sentido, os efeitos da LuDiCa ainda poderiam gerar um número crescente de menções espontâneas a funções narrativas.

Vale ressaltar que o modelo LuDiCa e os dados deste estudo apoiam a noção de compreensão como algo que vai além da reprodução da sequência de eventos que acontecem na história. Desta forma, foi muito frequente ao longo das rodas literárias, o que Whitehurst et al. (1988) denominaram de *distancing*, quando os participantes traziam a partir da história ouvida, relatos de suas próprias histórias de vida. Esta era também uma forma de abordar funções, uma vez que estes relatos autobiográficos ocorriam e circulavam ao redor de temáticas da própria narrativa. Considerados, nesse sentido, não como um aspecto dissociado da compreensão, mas como sendo a própria manifestação da compreensão.

Além disso, também foi possível observar outras formas de ocorrência de compreensão como quando eles se relacionavam com a história (i.e. quando uma participante disse também ter o sonho de ser escritora, como a protagonista Raquel), quando discutindo uma metáfora que aparecia no texto (i.e. quando a Guarda-chuva queria ser feita mulher e por isso escolheu ter curvas e os estudantes discutiram questões de gênero e estereótipos do que é ser mulher ou o que é ser homem), quando eles se identificavam com o personagem e falavam o que eles fariam no lugar da personagem (i.e. quando Raquel foi ridicularizada pela família e um participante disse que se fosse ela romperia com a família naquele momento). Sendo todas essas diversas manifestações, a partir de um texto literário, consideradas como compreensão.

Assim, avalia-se a importância, para práticas educativas que visam a promover a compreensão leitora, de planejar convites aos diálogos a partir da análise das funções narrativas da obra e não, por exemplo, de trechos escolhidos arbitrariamente da obra literária. Perguntas abertas baseadas em funções são relevantes para o envolvimento dos leitores com as partes mais importantes da obra para a compreensão leitora. Esse aspecto corrobora com os estudos de Leitura Dialógica para Compreensão com pessoas de outras idades (Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, 2018), apontando essa intervenção enquanto uma prática flexível e inclusiva a diversas idades.

A LuDiCa também favoreceu a tomada de voz pelos estudantes, proporcionalmente àqueles oficialmente vistos muitas vezes como “donos do saber” (e.g., alguns estudantes nos chamavam de “professores” no início das rodas, embora protestássemos). Com o andar das sessões e especialmente com o início das leituras dialógicas, a proporção do tempo de fala dos estudantes cresceu cada vez mais. Os grupos, que já mostravam grande interação na roda desde as primeiras sessões, apresentaram maiores valores absolutos, na intervenção, para o percentual de participação. Tanto o Grupo 1, quanto o Grupo 4, apresentaram desde as

sessões de Leitura Simples uma participação e engajamento alto na tarefa, embora não falassem diretamente sobre funções narrativas, falavam sobre temas diversos (experiências pessoais, relacionadas à família, escola e trabalho, contato com mediadores, outros livros que já leram.). Nesse sentido, a partir da tomada de voz por estudantes, observou-se que a LuDiCa favorecia a um ambiente em que os participantes se sentiam mais seguros para falar, ou seja, um ambiente mais inclusivo. Este dado é relevante uma vez que os participantes do presente estudo são pessoas que foram sistematicamente excluídas da educação formal.

Nesse sentido, infere-se que por serem estudantes adultos, a riqueza e profundidade de suas experiências pessoais já trazia muitas possibilidades para conversar sobre temas diversos, além de seu desenvolvimento em termos de oralidade e expressão verbal. No entanto, a maioria deles nunca havia participado de um contexto em que a conversa giraria ao redor de uma obra literária. No início, não sabiam muito bem o que esperar e mostravam desconfiança. A roda proporcionou, desde a Leitura Simples, um contexto de audiência não punitiva. A LuDiCa favoreceu a participação ativa nas conversas, quando comparados à condição de Leitura Simples. Esses achados corroboram com o que Mezirow (1997, 1998, 2003) denomina de Aprendizagem Transformadora, reconhecendo que esse estudante adulto, em processos de ensino-aprendizagem, acumulou ao longo da vida uma série de experiências que compõem seus quadros de referências. A aprendizagem se dá através de mudanças nesses quadros de referência, por meio da reflexão crítica dos pressupostos já presentes nesses quadros.

O aumento da participação dos estudantes na LuDiCa contribuiu também para que se comportassem de modo mais independente dos convites ao diálogo realizados pelo mediador. Com o tempo e o estabelecimento do diálogo no grupo, os próprios participantes passaram a assumir um pouco o papel de mediadores de leitura (Whitehurst et al., 1994). Um exemplo seria o fato de após recontarem a história, eles mesmos proverem reforços uns aos outros

(i.e., “Olha como ela tá boa de cabeça hoje!”, “Ela é igual à menina da história, pode ser escritora!”) ou reconhecerem o quanto haviam progredido na tarefa do reconto (i.e., “Você viu como eu tô boa hoje?”, “Nossa! Como eu aprendi a traduzir essas histórias!”), em relação ao começo da coleta.

Esse aspecto está de acordo com os princípios das tertúlias relacionados ao diálogo igualitário e à solidariedade (Flecha, 1998; Magalhães, 2017), presente na leitura compartilhada com adultos. No primeiro, ao dar importância às vozes do grupo, assumindo que possuem a mesma importância, é possível prover reforços a elas, aumentando sua ocorrência e, com isso, contribuindo para o desenvolvimento de repertórios verbais. A postura solidária do grupo, engajado na participação, por meio do apoio e respeito mútuo, favoreceu à dialogicidade e o desenvolvimento de repertórios mais próximos do grupo (Flecha & Tellado, 2005).

Além disso, por se destacar enquanto uma prática que de certa forma sistematiza o processo de *scaffolding* (Wood et al., 1976) feito pelos mediadores de leitura, com o objetivo de compreensão mais profunda da obra literária, a LuDiCa poderia contribuir na preparação de mediadores e educadores no contexto de EJA.

Desafios encontrados na EJA

Embora não seja o foco desse trabalho é importante frisar que em um contexto inicial da coleta de dados, o ambiente da EJA se destacou enquanto Figura (a partir da metáfora de Figura e Fundo) sendo muito importante uma compreensão profunda do mesmo para a realização da pesquisa. Nos dois semestres anteriores a parte experimental da coleta houve por parte dos mediadores e pesquisadora maior aproximação da realidade da EJA, maior contato e compreensão das subjetividades dos estudantes e professores, por meio de rodas literárias mais informais, em que foram apresentados gêneros literários diversos aos estudantes. Ainda ao longo desses semestres, outros dados de caráter qualitativos foram

coletados, que não cabem no contexto deste trabalho, mas que serão discutidos em outra publicação.

No entanto, ao longo da parte mais experimental da coleta de dados, o contexto da EJA oscilou para Fundo, no sentido de que se tratava de um ambiente de coleta de dados passível de ser organizado em termos de manejo de contingências para estar adequado à proposta de intervenção experimental. Dessa forma, lidar com as dificuldades da realidade da EJA representava também controlar variáveis importantes para melhor compreensão da intervenção proposta.

De modo geral, o ambiente da EJA apresentou diversos desafios, uma vez que mesmo com dois semestres de preparação, com a presença quase diária dos mediadores e da pesquisadora na escola, ainda foram enfrentadas muitas dificuldades em se realizar a coleta de dados. O elevado número de aulas desmarcadas, evasão escolar, inacessibilidade por parte da instituição, reduzido número de professores, resistência por parte de docentes, foram algumas das dificuldades enfrentadas. A medida dos disruptores foi uma forma encontrada para minimizar essas dificuldades.

Nesse sentido, na medida de funções, chama a atenção a queda abrupta no desempenho do Grupo 2, logo após a entrada da intervenção. Esta pode ser atribuída ao número alto de disruptores dessa sessão (sala improvisada para coleta, interrupções e barulho na sessão). De fato, uma constante na coleta de dados foi o desafio de evitar esses disruptores durante as sessões. Inicialmente, uma das principais dificuldades era a disponibilidade de salas por parte da escola para realização da coleta. Algumas sessões tiveram de ser improvisadas, o que pode ter interferido no desempenho da roda dialógica. Com a sala definida e aviso na porta, explicando que a atividade estava sendo realizada, outra dificuldade foram as constantes interrupções por parte de alunos e professores. Barulho externo e interno (ventiladores antigos) também foram empecilhos à coleta de dados.

No entanto, ocorreram também quedas inesperadas no desempenho por razões outras que os disruptores. O mesmo Grupo 2, por exemplo, vinha inserindo funções narrativas em suas discussões de forma crescente durante a LuDiCa quando, na Sessão 13, mostrou uma queda acentuada em seu desempenho. Como a sessão foi muito calma e com participação atenta de todos durante a leitura, assistiu-se ao vídeo de novo para levantar possíveis variáveis. Na história contada nessa sessão, a protagonista criança era, por diversas vezes, hostilizada por sua família. Visitavam uma tia rica, ocasião em que os familiares assumiram uma postura de infantilizá-la solicitando que dançasse, cantasse e contasse sobre suas histórias para entreter a tia. A personagem fica muito chateada com essa situação. Frente às dificuldades sofridas pela personagem e pela forma como foi tratada, os participantes relataram não terem gostado da história. Caracterizaram-na com “fraca”, “injusta”, “palhaçada”. Falaram pouco sobre a obra, expressando-se emocionalmente com raiva e desgosto, e se recusando a avançar no reconto.

A pouca verbalização pode ter influenciado a queda, quando comparada a sessões imediatamente anterior e subsequente; em contrapartida, esse exemplo representa como uma obra de literatura é capaz de transformar nossos olhares (Petit, 2013), trabalhar temáticas infinitas e favorecer a autoexpressão dos participantes (Freitas & Cavalcante, 2014). Provavelmente para esse grupo, não falar da obra, e, por conseguinte, não atingir funções narrativas foi uma espécie de resistência a tantas injustiças observadas na história da menina, e, provavelmente, a tantas injustiças vivenciadas em suas próprias histórias de vida. Dessa forma, as rodas de LuDiCa com adultos estão em acordo com a educação popular freiriana, que prezam pela educação associada à experiência, pelo envolvimento político e a transformação da realidade, refutando uma postura de neutralidade (R. V. Ferreira et al., 2014) e dando voz a esses estudantes.

Benefícios indiretos da pesquisa

No que diz respeito à validade social, os professores, de forma unânime em seus discursos, consideraram que a participação na LuDiCa apresentou efeitos positivos na formação de seus alunos, incluindo maior participação ativa em sala de aula, maior envolvimento na discussão de textos levados à aula, incluindo relacioná-los com suas experiências, menos absenteísmo, entre outros. No entanto, observou-se que, em alguns casos, essa fala vai de encontro com a postura docente em relação à atividade na prática. Por algumas vezes, professores interromperam a atividade para chamar o estudante “para a aula”, mesmo dentro do prazo de tempo dado a atividade de pesquisa. Essa postura reforça concepções tradicionais de ensino-aprendizagem (Diniz, Machado, & Moura, 2014; Freitas & Cavalcante, 2014), em que só se aprende em sala de aula e vai de encontro com a perspectiva de processos formativos mais contextualizados (Flecha, 1999), que visam a abranger as dimensões da ação dialógica (Aubert et al., 2008; Valls et al., 2008).

Os participantes relataram que aprenderam com as leituras, principalmente nesse contato maior com a obra de literatura, passaram a ler mais, conseguiram recontar uma história escutada, emitiam suas opiniões sobre as obras. Nesse sentido, Petit (2013) ressalta a transformação que uma boa obra pode produzir no leitor; no caso dos participantes, essa transformação ocorreu pelo estímulo à leitura, pelo espaço propício à aprendizagem e à autoexpressão.

Por fim, a fala dos mediadores também ressalta efeitos positivos em termos de ensino-aprendizagem também nas suas próprias histórias de vida. Ressalta-se que, dentro da proposta dialógica o papel do mediador é de suma importância para todos os processos envolvidos na roda de leitura (Cosson & Frade, 2014; Petit, 2013). Na perspectiva freiriana, os mediadores assumiram papel protagonista de educadores, também se permitindo aprender ao ensinar (Freire, 2011). Em suas falas, observa-se claramente que vivenciaram esse processo,

desconstruindo concepções de que a roda de leitura seria uma atividade mais para crianças, buscando maior conhecimento para lidar com os desafios da realidade encontrada na EJA e relatando essa aprendizagem a partir das histórias dos participantes.

Dessa forma, o presente estudo contribuiu para produzir evidências sobre LuDiCa em grupos de participantes da Educação de Jovens e Adultos, em termos de compreensão leitora. Esse estudo colaborou com a escassa literatura em Leitura Dialógica e compreensão de narrativas, além de ser inovador em trabalhar a temática com participantes da EJA, em processos de letramento tardios, em uma proposta experimental. Suas implicações para a educação de jovens e adultos estão na proposta de uma tecnologia sofisticada de prática educativa, que se mostrou adequada e efetiva ao ensino de adultos, em termos de compreensão leitora, a Leitura Dialógica para Compreensão—LuDiCa.

Considerações Finais

O modelo de leitura compartilhada LuDiCa trouxe ganhos para a compreensão leitora em adultos em processo de letramento. Esse tipo de leitura compartilhada pode contribuir enquanto prática educativa a um público em situação de vulnerabilidade e negligenciado no que diz respeito a educação básica e de qualidade como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Este trabalho constitui uma primeira contribuição de caráter experimental para a literatura sobre os efeitos da leitura compartilhada sobre a compreensão em adultos na EJA. Sendo pioneiro na proposta de medir experimentalmente os efeitos de uma forma de leitura interativa. Desta feita, o presente estudo contribui com resultados experimentais em contexto de leitura dialógica com adultos, que podem ser importantes para complementar os diversos estudos qualitativos já existentes na nesta área.

A LuDiCa se mostrou um modelo de leitura compartilhada efetivo tanto como um método para embasar intervenções dialógicas quanto como um método para analisar a compreensão leitora. E neste segundo aspecto, contribuiu para o aumento das verbalizações de funções narrativas, não trabalhadas explicitamente ao longo da intervenção, levando os estudantes a se comportarem mais verbalmente ao redor das funções, medida considerada importante para afirmarmos que houve compreensão leitora. Professores, mediadores e os próprios estudantes observaram efeitos da LuDiCa em contextos não diretamente ligados ao ambiente de coleta de dados como o aumento da participação em sala de aula ou a leitura de outras obras literárias em contextos diversificados.

Como limitação da presente pesquisa, observou-se que, no contexto aplicado da EJA, se faz necessário para o melhor desenvolvimento de pesquisas experimentais, um ambiente em que seja possível controlar variáveis ambientais. Isto é, evitar constantes interrupções e barulhos externos, que possam atuar como variáveis espúrias durante a coleta.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem os efeitos de aspectos presentes na LuDiCa em termos da postura do mediador de leitura ao longo da roda literária como teatralidade e expressividade na leitura, enquanto variáveis importantes para os resultados de compreensão, podendo ser melhores definidos e compreendidos.

Referências

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 31–44. Recuperado de <https://goo.gl/5fu6pq>
- Álvarez, C. A. (2016). Clubs de lectura: Una practica relevante hoy? *Informacion, Cultura y Sociedad*, 35(15), 91–100. Recuperado de <https://goo.gl/rvq1D5>
- Alvarez, P., García-Cariión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. doi: 10.1177/0306624X16672864
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235–243. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.235
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2012). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Barboza, A. S., Corrêa, C. O., Santana, D., & Gonçalves, R. B. (2009). Tratamento técnico de acervo e ação cultural na biblioteca da casa do estudante universitário da FURG: Relato de experiência. *Biblos*, 23(2), 23–32. Recuperado de <https://goo.gl/Pc2N5D>
- Bellot, G. (2016). The best children's books appeal to all ages. *Literary Hub*. Recuperado de <https://goo.gl/r6BZrU>
- Bem, R., & Amboni, N. F. (2013). Práticas de gestão de conhecimento: O caso da biblioteca universitária da UFSC. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 18(1), 736–751. Recuperado de <https://goo.gl/awnGzi>

- Bisello, S. L. (2018). *Leitura dialógica na escola: Efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Cavequia, S. M. de A. (2016). A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a tertúlia literária dialógica (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/mhpQaN>
- Cosson, R., & Frade, I. C. (2014). Letramento literário. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- CREA (2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula (2003-2005)*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dalla-Bona, E. M., & Lima, C. S. A. (2018). Farol do Saber: Limites e possibilidades de uma biblioteca escolar na formação de leitores literários. *Inter-Ação*, 43(1), 51–69. doi: 10.5216/ia.v43i1.49941
- Diniz, G. V., Machado, D. Q., & Moura, H. J. (2014). Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. *Revista de Administração Pública*, 48(3), 641–666. doi: 10.1590/0034-76121514
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38, 5–20. doi: 10.1136/medhum-2011-010083
- Elboj, C. (2015). Clara, from the Ghetto to the European parliament. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 879–885. doi: 10.1177/1077800415611695

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para leitura dialógica. *Acta Comportamentalia*, 26(4), 467–486. Recuperado de <https://goo.gl/zPJhpm>
- Ferreira, A., & Moura, L. N. S. (2016). Paulo Freire e o movimento de cultura popular na cidade de Palmares/PE em meados da década de 1960. In IX Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife. *Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife: Editora Centro Paulo Freire.
- Ferreira, A. A., & Martinelli, S. C. (2016). Estudiantes de la educación de jóvenes y adultos: Consideraciones acerca del perfil y del desempeño escolar. *Teoria e Prática*, 26(52), 312–331. doi: 10.18675/1981-8106
- Ferreira, M. M. (2014). Bibliotecário mediador de leitura e de práticas culturais em comunidades vulneráveis. *Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS*, 20(2), 130–145. Recuperado de <https://goo.gl/RQUhJV>
- Ferreira, R. V., Santos, M. B. M., & Souza, K. R. (2014). Educação e transformação: Significações no pensamento de Paulo Freire. *Revista e-Curriculum*, 12(2), 1418–1439. Recuperado de <https://goo.gl/g6f66Z>
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2012). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. RTD project, 6th Framework Programme, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society, Directorate-General for Research, European Commission, Brussels, Belgium. Recuperado de <https://goo.gl/rBaH9C>
- Flecha, R., & Mello, R. R. (2005). Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. *Revista de Educação CEAP*, 48(13), 29–33. Recuperado de <https://goo.gl/by78X5>

- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21, 183–196. doi: 10.1174/113564009788345899
- Flecha, R., & Tellado, I. (2015). Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Caderno Cedes*, 35(96), 277–288. Recuperado de <https://goo.gl/FTKdgr>
- Flores, E. P., Pires, L., & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243–251. doi: 10.1590/1982-43272458201412.
- Flores, E. P., Rogoski, B. N. & Nolasco, A. C. G. (2017). *Comprensión narrativa: Análisis del concepto y una proposición metodológica*. Manuscrito submetido para publicação.
- Freire, P. (2011). *Alfabetização: leitura o mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. Q., & Cavalcante, V. C. (2014). Leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores. *Perspectiva*, 32(1), 93–109. doi: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p93
- Galhardo, D. P., & Pereira, O. P. (2016). O clube do livro identidade: Uma análise fenomenológica e gestáltica. *Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies*, 22(1), 89–96. Recuperado de <https://goo.gl/ovk8Ym>
- García, R. F., Carrión, R. G., & González, A. G. (2012). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224
- García, R. F., & Cifuentes, P. A. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de La lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13, 1–19. doi: 10.19137/els-2016-131302

- González, S. F., Fernández, R. G., & Manzanero, V. G. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113–118. Recuperado de <https://goo.gl/bKKx14>
- Gubar, M. (2011, janeiro). On not defining children's literature. *PMLA*, 126(1), 209–216. Recuperado de <https://goo.gl/T1Mpim>
- Harkins, D. A., Koch, P. E., & Michel, G. F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155, 247–257. doi: 10.1080/00221325.1994.9914775
- Henz, A. O., Cruz, D. A., Franceschini, A. B., Miyaura, A. K., Aguiar, F. B. T., Barbosa, G. T., . . . Lima, R. T., Jr. (2012). A compreensão é um dos níveis: Experimentações e sensações – itinerários de literatura e clínica. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, 16(40), 273–276. Recuperado de <https://goo.gl/BB6cmY>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., & Mcgee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179. doi: 10.1177/001440290507100203
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (1987). *Literatura infantil brasileira: Histórias e histórias* (3ª ed.). São Paulo: Ática.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income

- backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263–290. doi: 10.1016/s0885-2006(99)80040-4
- Luis, E. C. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en La formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219–229. doi: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- Magalhães, S. M. (2017). *A Tertúlia Literária Dialógica no ensino de espanhol: Reflexões sobre identidade e letramentos* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/KHrW19>
- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2017). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1–10. doi: 10.1590/0102-3772e32ne26
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 60–62. doi: 10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (1998). On critical reflexion. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. doi: 10.1177/074171369804800305
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. doi: 10.1177/1541344603252172.
- Molina, S. (2015). Alba, a girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933. doi: 10.1177/1077800415611690
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 20(10), 303–322. doi:10.1177/0145445511399147
- Pereira, K. R. C., Rodrigues, M. M., & Costa, F. J. F. (2018). A leitura de contos como recurso didático para a formação do leitor em Clube do Livro a partir da Pedagogia

- Histórico-Crítica. *Educação por Escrito*, 9(1), 66–81. Recuperado de <https://goo.gl/zYLZ4K>
- Passos, U. (13 de agosto de 2017). *Com raízes no século 18, clubes de leitura atraem cada vez mais adeptos*. Folha de São Paulo. Recuperado de <https://goo.gl/itLmM7>
- Petit, M. (2013). *Leituras: Do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34.
- Pulido, C. (2015). Amina, dreaming beyond the walls. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 886–892. doi: 10.1177/1077800415611691
- Pulido, C., & Zepa, P. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de lãs tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309. Recuperado de <https://goo.gl/b8KrFA>
- Queiroz, L. R. (2017). *Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/ggnkSV>
- Racionero- Plaza, S. (2015). Reconstructing autobiographical memories and crafting a new self through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920–926. doi: 10.1177/1077800415611689
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252. doi: <https://goo.gl/NscR76>
- Ródenas, C. A. L. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en La formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 77(2), 93–102. Recuperado de <https://goo.gl/VM1UGB>
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Revista Perspectivas*, 6(1), 48–59. doi:18761/pac.2015.6.1.a04

- Rogoski, B. N. (2018). *Leitura dialógica: Efeitos sobre recontos orais de crianças* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/KG4Wak>
- Silva, M. B. (2008). *Refletindo sobre o movimento de cultura popular: Espaço para a arte?* Recuperado de <https://goo.gl/rWvY4H>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: La comunidad como entorno alfabetizador. *Contextos de Alfabetización Inicial*, 47–63. Recuperado de <https://goo.gl/vDvrvk>
- Souza, C. M. de (2006). *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e movimento de educação e base* (Tese de doutorado). Recuperado de <https://goo.gl/gt76KX>
- Smith, M. (2017, junho). Reading children's literature is not 'embarrassing'. The conversation. Recuperado de <https://goo.gl/cPGe3J>
- Takaki, K. (2011, dezembro). Até logo. *Blog Livros Abertos Aqui Todos Contam*. Recuperado de <https://goo.gl/tZiFpQ>
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence based. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146. doi: 10.1177/0271121417724875
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: From principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173–183. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <https://goo.gl/VM1UGB>
- Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman E.) (J.C. Neto, L.S. Barreto, S.C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes. Originalmente publicado em 1978.

- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development, 25*(7), 1035–1056. doi: 10.1080/10409289.2014.896064
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679–689. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552–559. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of shared reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 1–15. doi: 10.1016/s0193-3973(03)00021-2

Obras Infanto-Juvenis

Bojunga, L. (2014a). *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Bojunga.

Bojunga, L. (2014b). *O abraço*. Rio de Janeiro: Casa Bojunga.

Hughes, E. (2015). *Selvagem*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar.

Silverstein, S. (2017). *A árvore generosa*. São Paulo: Cosac Naify

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados sobre a pesquisa:

1. **Título:** Efeito de intervenções com Leitura Compartilhada sobre a compreensão de narrativas em estudantes da Educação de Jovens e Adultos.
2. **Pesquisadora Responsável:** Dr^a. Eileen Pfeifer Flores (Professora do Departamento de Processos Psicológicos Básicos da Universidade de Brasília)
3. **Pesquisador executante:** Ana Paula da Silva Moraes (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília)
4. **Avaliação do risco da pesquisa:** (X) Mínimo () Baixo () Médio () Maior
5. **Riscos e inconveniências:** Os procedimentos dessa pesquisa possuem risco mínimo. Os inconvenientes que podem acontecer são você ter que dispor de tempo para participar das sessões e comparecer às dependências da biblioteca em sua própria escola ou você sentir algum tipo de cansaço, ansiedade ou emoção ao participar da atividade. Contudo, para minimizar este último inconveniente, escolhemos colaboradores com formação para responder as suas dúvidas e auxiliar no que for necessário.
6. **Duração da pesquisa:** A pesquisa será realizada até março de 2019. Contudo, a sua participação consistirá em participar de encontros duas ou três vezes por semana na sua escola.
7. **Justificativa e objetivo:** O objetivo deste trabalho é verificar os efeitos da leitura dialógica de narrativas sobre a compreensão textual em grupos de jovens, adultos e idosos matriculados na EJA. Comparando estratégias típicas da leitura dialógica de narrativas textuais com a leitura compartilhada simples, sem a intervenção com perguntas.
8. **Procedimentos:** Esse estudo acontecerá a partir de encontros que se darão duas ou três vezes por semana na instituição em que se realizará o estudo. As contações de histórias serão feitas por um mediador de leitura e a pesquisadora irá observar toda a contação e filmará por meio de câmera digital instalada sobre tripé, trechos das filmagens serão transcritos para fins de análise. Você poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária. Durante os encontros, será criado um ambiente alegre e lúdico em que leremos histórias e conversaremos sobre elas. Ninguém será obrigado a falar ou a responder as perguntas, seu silêncio será respeitado.
9. **Potenciais benefícios:** Entre os benefícios desta pesquisa destaca-se a possibilidade de verificar, em contexto aplicado, se a leitura dialógica tem efeitos sobre a compreensão de narrativas em jovens, adultos e idosos no contexto de escolarização tardia. A pesquisa configura-se, assim, como uma contribuição potencialmente significativa para o conhecimento dos benefícios da leitura dialógica como ferramenta para promover esse aprendizado.
10. **Resultados:** Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a dos outros participantes não serão divulgadas, sendo guardada em sigilo. A guarda das filmagens e dos dados ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só poderão ser utilizados por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas, etc).

Este Termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para vocês e outra para a pesquisadora responsável. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnB pelos telefones e e-mails abaixo.

Pesquisadora Responsável: Ana Paula da Silva Moraes, Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
e-mail: anapaula.moraes@gmail.com Tel.: [REDACTED]

Orientadora: Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores, Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
e-mail: eileen@unb.br Tel.: [REDACTED]

Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (e-mail: cep_ih@unb.br).

Acreditamos termos sido suficientemente informados a partir do que lemos ou que leram para nós e estamos cientes de nossa participação nesse estudo, autorizando a nossa filmagem.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Orientadora

Brasília, ____/____/____

Apêndice B: Protocolo de Funções e Eventos

Obra: A bolsa amarela (Lygia Bojunga)		
Análise do Capítulo 4: A história do alfinete de fralda. (pg. 43 – 45)		
FUNÇÕES		
Função identificada	Exemplos de evidências da função	Reconto
1. Função Primária: Raquel gosta de escrever histórias.	**“Como ninguém conhece o alfinete de fralda muito bem, eu acho melhor contar a história dele antes de continuar contando a minha.”	
2. Função Primária: Raquel era uma menina muito criativa.	**“Inventa uma história completa do encontro com o alfinete de fralda.”	
3. Função Secundária: Nome do personagem inventado por Raquel – alfinete de fraldas.	**“Como ninguém conhece o alfinete de fralda muito bem (...).”	
4. Função Secundária: Raquel enxerga o alfinete e se entusiasma, cuida dele e se sensibiliza com ele, o ajudando (guardando-o na bolsa).	P1 – Como vocês imaginam que foi esse encontro entre o alfinete e a Raquel? **“Um dia eu ia passando e vi o alfinete caído na rua. Peguei, limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda vida: Puxa!” **“Guardei no bolso do uniforme (ainda não tinha a bolsa amarela).”	
5. Função Primária: Alfinete também é um tipo de personificação de Raquel: não é visto, é rejeitado, é mal embrulhado (não dão muita atenção a ele), pessoas pisam nele quando tenta se levantar, é pequeno (menor de todos).	P2 – Essa história parece familiar? Como? --- Em que eles se parecem? **“Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado, passa gente em cima de mim, chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha (...).” **“Saí da fábrica muito mal embrulhado, vim caindo no caminho...” **“Cada vez que eu levantava passavam em cima de mim.” **“Quando me viram eu já tava todo enferrujado e ninguém mais me quis”	
6. Função Secundária: Brevidade da história do alfinete, assim como a do capítulo.	**“Não aconteceu mais nada em sua vida? Não. Que história curtinha que você tem. Pois é.”	

7. Função Secundária: Desesperança do alfinete em ter uma vida mais longa.	P3 – Porque será que o alfinete não queria uma história mais comprida? **"Você não queria ter uma história mais comprida? Eu não esse pouquinho já deu tanto trabalho."	
8. Função Secundária: (implícito) Falta de oportunidade ao alfinete, não permite que tenha uma vida mais feliz, por isso não deseja ter uma vida mais longa, como a situação de muitas pessoas que também vivem desesperanças.	**"Você não queria ter uma história mais comprida? Eu não esse pouquinho já deu tanto trabalho" **"Acha que assim chega, é? Acho que chega sim." E então ficou chegando.	
TOTAL:		
EVENTOS	Reconto	
1. Raquel relata que vai contar a história do alfinete de fralda.		
2. Raquel conta história do alfinete: ia passando na rua e o viu caído.		
3. Raquel conta história do alfinete: pegou, limpou e desenferroujou.		
4. Raquel conta história do alfinete: viu que a ponta era afiada.		
5. Raquel conversa com a Alfinete: Alfinete pede para Raquel guardá-la pois as condições que vivia não eram legais (tem medo de ser levada pelo caminhão de lixo).		
6. Raquel conversa com a Alfinete: Raquel consente em guardar o alfinete.		
7. Raquel guarda o alfinete no bolso do uniforme.		
8. Raquel conversa com a Alfinete: pergunta como era a vida dela antes.		
9. Raquel conversa com a Alfinete: Alfinete conta sua história desde que saiu da fábrica até a rua.		
10. Raquel conversa com a Alfinete: Questiona o alfinete sobre a brevidade de sua história e se não gostaria de ter uma história mais longa.		
11. Raquel conversa com a Alfinete: Ele responde que não, que achava que daquele jeito chegava.		
Total		

Apêndice C: Fidelidade dos procedimentos (Leitura Simples)

Tabela C1

Fidelidade dos Procedimentos (Linha de Base)

Procedimento	Sim	Não
Iniciou diálogo		
Foi responsivo a eventuais iniciações sem dar sequência		
Demonstrou afeto/ludicidade		
Demonstrou teatralidade e expressão na leitura		
Retomou lembranças de outras sessões (a partir da segunda sessão - pesquisador)		
Fez a primeira pergunta do Reconto (pesquisador)		
Fez a segunda pergunta do Reconto dirigido (pesquisador)		

Tabela C2

Fidelidade dos Procedimentos (Intervenção—LuDiCa)

Procedimento	Sim	Não	
Iniciou função primária			
Iniciou função secundária 1			
Iniciou função secundária 2			
Demonstrou afeto/ludicidade			
Demonstrou teatralidade e expressão na leitura			
Procedimento	Sempre	Às vezes	Pouco
Mostrou que ouviu e reforçou diferencialmente (foi responsivo)			
Expandiu e/ou reformulou a pergunta			
Forneceu exemplos e deu sequência leitura			

Questionário para Professores

Apêndice D: Questionário para Professores

Questionário

Querido(a) professor(a), foi realizada uma atividade de pesquisa de Leitura Dialógica com seus estudantes. Essa atividade visa a avaliar o efeito da prática educativa de Leitura Compartilhada sobre a compreensão leitora no contexto escolar da EJA. Nesse sentido, gostaríamos de saber sua perspectiva sobre os possíveis efeitos da atividade em seus estudantes. Para tanto, te convidamos a responder as seguintes perguntas. Esclarecemos que essas informações serão divulgadas somente no contexto da pesquisa, preservando sua identidade. Agradecemos sua participação, reforçando a parceria entre a UnB e a instituição escolar.

1. Ao longo do semestre em que a pesquisa foi realizada, você percebeu alguma diferença no comportamento dos estudantes participantes? Em caso afirmativo, quais?
2. Comparado aos semestres anteriores, como você analisa os estudantes participantes da pesquisa no que se refere à evasão escolar?
3. Considerando as relações sociais entre os estudantes participantes, como você avalia a interação entre eles ao longo da realização da pesquisa, quando comparada a outros períodos?
4. Você voltaria a permitir a realizações de pesquisas desse tipo com seus estudantes?
5. Outros comentários e observações.

Apêndice E: Questionário para Mediadores

Questionário

Querido(a) mediador(a), você participou de uma atividade de pesquisa de Leitura Dialógica com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Essa atividade visa a avaliar o efeito da prática educativa de Leitura Compartilhada sobre a compreensão leitora no contexto escolar da EJA. Nesse sentido, gostaríamos de saber um pouco das suas impressões em relação a experiência de mediação. Para tanto, te convidamos a responder as seguintes perguntas.

1. Como você descreveria sua experiência como mediador de leitura ao longo dessa pesquisa?
2. Quais os impactos dessa participação em sua vida (pessoal, acadêmica, relacional)?
3. Comentários que queira acrescentar sobre a participação.