

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Tatiana Lazarini do Nascimento

Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Tatiana Lazarini do Nascimento

Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

**São Paulo
2021**

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: 02/07/2021

e-mail: tatianalazarini@gmail.com

Tatiana Lazarini do Nascimento

Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em educação: Currículo.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Universidade Federal de Alfenas

Dedico a...

Valcir e Eneide, meus pais!

Itamar, meu esposo!

Mariana e Manuela, minhas filhas!

“Donos” das melhores Tertúlias!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço o apoio financeiro – bolsa CAPES.

Número do processo: 88887.473504/2020-00

Agradeço o apoio financeiro – custeio do curso Mestrado em Educação: Currículo –
Fundação Visconde de Porto Seguro.

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada pela presença em oração. Agradeço a Jesus e seus ensinamentos que contribuíram para a humildade em olhar o outro.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Neide de Aquino Noffs, que, desde o processo seletivo, acreditou no projeto. Sua orientação foi atenciosa, cuidadosa, olhou para o meu percurso, ouviu muitas das minhas histórias com uma escuta plena e trouxe à tona o que era fundamental na minha docência: o caminhar das Tertúlias Literárias para a aprendizagem do adulto.

Aos professores doutores Marcos Masetto e Ana Abreu, sou grata por suas valiosas e gentis presenças *online* na banca de qualificação e por todas as contribuições atentas, que ampliaram visões e orientaram meu percurso.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Alípio Marcio Dias Casali, Marina Feldmann e Mére Abramowicz, meu agradecimento. Vocês trouxeram uma forma de “ver e pensar diferente”! Um percurso, mesmo a distância, que contribui para meu crescimento pessoal, profissional e como pesquisadora.

Sou grata à Cida, assistente de coordenação do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, que, além de amiga, nos atende, nos acolhe e orienta em todo o processo acadêmico de forma especial, competente e única.

Meu grupo de amigos que formei e consolidei no mestrado: *Ângela, Bia, Marcio, Fabi, Guga, Vanessa, Lili, Diego e Fábio* fortaleceram todas os momentos em aulas, trabalhos e estudos. Ajudaram-me na construção pessoal do meu percurso no Mestrado e na vida!

Agradeço ao Colégio Visconde de Porto Seguro, onde trabalho, pela autorização para a pesquisa e pelo apoio incondicional. Em especial, sou grata à Diretora Geral Pedagógica, Profa. Dra. Silmara Casadei, por proporcionar uma experiência humana em Educação, através da gestão democrática em meio à pandemia, com o compromisso de cuidar de quem cuida.

Um carinho e agradecimento especial à diretora da Escola da Comunidade, Profa. Dra. Rachel Braun, pelo incentivo à entrada no mestrado, pela confiança diária e

contribuição ao meu crescimento profissional. Meus amigos de trabalho, pessoas que o Porto me deu de presente: Edelaine Ruzzante, Vilma Gutierrez, Cecília Rozsa e Carla Brenes. Foram aprendizagens generosas, o trabalho em parceria e a escuta *online*, nos momentos mais desafiadores de todo o processo de pesquisa e escrita, onde tudo se misturava - casa, trabalho e dissertação -, vocês foram o meu alicerce.

Agradeço aos meus pais, pelos dias que passaram ao meu lado, cuidando de mim, de minhas filhas e de toda a família. Acreditaram em meu sonho e legitimaram, em suas ações, uma filha pesquisadora. Meu irmão, pelo grande amor, revivido em mensagens e áudios.

Minhas filhas, a razão para eu continuar pesquisando sobre “educação e suas contribuições para um mundo melhor”. Quando elas adormeciam, ao meu lado, a minha motivação em continuar se resumia em dois nomes: Mariana e Manuela.

Meu esposo, Itamar, pela tranquilidade em entender-me e conseguir, com uma taça de vinho, acalmar toda a turbulência de minha ansiedade durante a pesquisa. Como foi guerreiro!

E aos meus grandes amigos da EJA, alunos que participaram do processo de Tertúlia Literária com todo empenho e amor. Agradeço às histórias e à aprendizagem que construí ao lado de cada aluno-amigo adulto.

Esse processo de “Tertuliar” em família, com amigos, no trabalho, na PUC e na vida tornou-me uma pessoa melhor!

“Ensinar é permitir e possibilitar ao outro ser o autor do seu pensamento. Esse ensino só pode ser ministrado por quem aprendeu a ter seu próprio pensamento, pensamento não alienado, mas crítico, criativo, lógico e afetivo.

Ensinar é possibilitar que o outro aprenda. Esse ensino requer pessoas que, para construírem seu próprio pensamento, sua aprendizagem tenha como ferramenta dessa construção experiências vividas, posturas abertas ante ao novo, a disponibilidade para a mudança, conhecimentos significativos construídos e a humildade para reconhecer e enfrentar os erros. Erros encontrados durante a construção do conhecimento.”

Neide de Aquino Noffs

NASCIMENTO, Tatiana Lazarini. **Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo -SP, 2021.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos de uma Escola da Comunidade, destacando a ação educativa Tertúlia Literária na aprendizagem do adulto – A Andragogia. Considerando que ainda são poucos os estudos destinados às práticas de Tertúlias Literárias com jovens e adultos, foi desenvolvida esta pesquisa. Assim, de uma forma mais específica busca-se pesquisar a ação das Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos; conhecer a especificidade da aprendizagem destes; reconhecer os saberes docentes que contribuem para a aplicação das Tertúlias Literárias para sua aprendizagem e explorar essa prática pedagógica que promove o aprendizado de jovens e adultos em sala de aula. O *lócus* de pesquisa foi em um Projeto Social denominado “Escola da Comunidade”. A metodologia do trabalho sustenta-se em uma pesquisa qualitativo-exploratória que apresenta como recursos metodológicos: a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a Revisão de Literatura. Dentre os autores que embasam os referenciais bibliográficos deste estudo, destacam-se: Ramon Flecha, Roseli Mello, Malcolm Knowles, Marcos Masetto e Neide Noffs. Abordando a pesquisa documental, o estudo apresenta evidências da Instituição de Ensino com documentos escritos, imagens e vídeos que caracterizam a prática da Tertúlia Literária na sala de aula de jovens e adultos. Por fim, revisitando teses e dissertações, se compõe uma tabela com trabalhos de pesquisadores que corroboram este tema. As evidências apresentadas pelos estudos resultam na investigação da Tertúlia Literária na aprendizagem de jovens e adultos, contribuindo com a prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: Tertúlias Literárias, Aprendizagem, Andragogia, Currículo, Formação de Professores, EJA.

NASCIMENTO, Tatiana Lazarini. **Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2021.

ABSTRACT

This study aims to investigate the Tertulia's Literary in the learning of young people and adults of a Community School I, highlighting the educational action Tertulia's Literary in the learning of the adult – Andragogy. Considering that there are still few studies aimed at the practices of Tertulia's Literary with young people and adults, this research was developed. Thus, in a more specific way, we seek to research the action of Tertulia's Literary in the learning of young people and adults; know the specificity of their learning; to recognize the teaching knowledge that contributes to the application of Tertulia's Literary for their learning and to explore this pedagogical practice that promotes the learning of young people and adults in the classroom. The *research locus* was in a Social Project called "Community School". The methodology of the work is based on a qualitative-exploratory research that presents as methodological resources: Bibliographic Research, Documentary Research and Literature Review. Among the authors that support the bibliographic references of this study, the following stand out: Ramon Flecha, Roseli Mello, Malcolm Knowles, Marcos Masetto and Neide Noffs. Addressing documentary research, the study presents evidence from the Educational Institution with written documents, images and videos that characterize the practice of Tertulia's Literary in the classroom of young people and adults. Finally, revisiting theses and dissertations, a table is composed with works by researchers that corroborate this theme. The evidence presented by the studies results in the investigation of Tertulia's Literary in the learning of young people and adults, contributing to the teaching practice in the classroom.

Keywords: Literary Meetings, Learning, Andragogy, Curriculum, Teacher Training, "EJA" – Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de teses e dissertações	28
Quadro 2 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia	51
Quadro 3 – Atuações educativas de êxito	61
Quadro 4 – Quadro comparativo sobre Tertúlias.....	72
Quadro 5 – Dimensão dos saberes docentes e seus autores	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Andragogia na prática	50
Figura 2 – Pilares para a transformação da Escola em Comunidades de Aprendizagem	60
Figura 3 – Processo dialógico de leitura.....	70
Figura 4 – Composição Marrom e Cinza.....	83
/Figura 5 – Improvisação 26.....	84
Figura 6 – Nova Escola da Comunidade	90
Figura 7 – Grupo de EJA	91
Figura 8 – Turma da pesquisa de Tertúlias Literárias.....	93
Figura 9 – Carta de uma aluna da EJA – História de vida	94
Figura 10 – Docentes da Escola da Comunidade – EJA	95
Figura 11 – Formação contínua dos docentes em Tertúlia Literária	96
Figura 12 – Capa do livro <i>No Longe dos Gerais</i>	98
Figura 13 – Alunos durante as Tertúlias Literárias - Inscrição	100
Figura 14 – Alunos durante as Tertúlias Literárias - Argumentação	101
Figura 15 – QR Code de um vídeo de Tertúlias Literárias na EJA	102
Figura 16 – Registros dos alunos apresentando evidências de aprendizagem por meio das Tertúlias Literárias	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicador 9A	39
Gráfico 2 – Indicador 9B	39
Gráfico 3 – Ações de atendimento suplementar	41
Gráfico 4 – EJA em estabelecimentos penais	42
Gráfico 5 – Idosos	42
Gráfico 6 – Você prepara a leitura da Tertúlia Literária?	105
Gráfico 7 – Escreve o comentário da Tertúlia Literária?	105
Gráfico 8 – Participa da Tertúlia Literária em sala de aula?	106
Gráfico 9 – Silêncio e respeito para escutar a leitura do amigo?	106
Gráfico 10 – Escuta o comentário do amigo?	107
Gráfico 11 – Você organiza o material?	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CVPS - Colégio Visconde de Porto Seguro

EC - Escola da Comunidade

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

SP - São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Justificativa	22
Problema	23
Objetivo geral	23
Objetivos específicos	23
Metodologia	24
Revisão de literatura - teses e dissertações	27
Estrutura da dissertação	30
1 APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	32
1.1 EJA – breve histórico	32
1.2 Conceito de aprendizagem	43
1.3 A aprendizagem de jovens e adultos	46
1.4 “Cenários” para o aprendizado dos adultos	52
2 TERTÚLIAS LITERÁRIAS – AÇÃO EDUCATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	58
2.1 Conceito e base científica	59
2.2 Princípios da aprendizagem dialógica	62
2.3 Tertúlia Literária – atuação de aprendizagem para a EJA	69
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR COM TERTÚLIAS LITERÁRIAS NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	74
3.1 Saberes docentes – um “novo” profissional para tertuliar	77
3.2 Currículo – uma nova concepção curricular	80
3.2.1 Imagens da arte para pensar o currículo	82
4 AÇÃO DA TERTÚLIA LITERÁRIA NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS – ESTUDO EXPLORATÓRIO	88
4.1 O projeto social da Escola da Comunidade	88
4.2 Jovens e adultos do projeto social da Escola da Comunidade	90
4.3 Professoras - dentro de - tantas histórias de vida	95
4.4 A Tertúlia Literária na sala de aula da EJA contribuindo para a aprendizagem	97
4.5 Tertuliando com Guimarães Rosa	98
4.6 Evidências da aprendizagem pelas Tertúlias Literárias	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	119

Introdução

Lembro eu sempre ajudava as pessoas pra
que eu ganhasse algo pra comer já passei
pela coisa muito ruim Trabalhava bastante
pra ganhar coisas dinheiro pra eu leva pra
Casa nunca fique sem fazer nada sempre dava
um jeito pra levar algo pra casa!

PARÁGRAFO 2

Eu gostei porque lembrei que um dia minha
filha mais velha não tinha o que comer, ela era bem
pequena, eu bati arroz com água pôs na mamadeira
e ela comeu, hoje eu conto pra ela e sentimos muito ainda.

Evidências de Tertúlias Literárias na aprendizagem do Jovem e Adulto.

INTRODUÇÃO

“Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.”
Rubem Alves

Meu primeiro contato com a educação escolar, aos 7 anos, não foi bem-sucedido. A escola me apresentava medo e desconforto e minha fase de adaptação foi muito difícil. Filha única, na época, cuidada por pai e mãe participativos e presentes, a minha única vontade era permanecer em casa. Após inúmeras tentativas fracassadas de ir à escola, com muitos choros e birras, meus pais me matricularam em uma escola Pública na Zona Sul de São Paulo. A escola tinha uma arquitetura imponente, com salas enormes e muitos alunos e recebia em massa crianças para educar. Assim foi meu primeiro dia: um grande medo, angústia e uma professora que eu poderia ter evitado conhecer. Lembro-me somente dos seus olhos puxados, quando pertinho da lousa gritava comigo: *“Riam dela! Tão grandona e chora tanto!”* Esse foi meu primeiro dia de aula!

Chorei um, dois, três meses seguidos!

Um dia, guardado até hoje em minhas lembranças, após muitas lágrimas, olhei no portão e meu pai estava lá, mais uma vez, para me buscar! Haviam ligado para ele, acredito que mais de “um milhão de vezes” naqueles meses! Aquele dia foi memorável, após orientações rígidas da diretora, meu pai “corrigiu-me”. Não sei se foi adequado, mas percebo hoje, depois de minhas experiências e oportunidades de escolarização, que era o único repertório de informação e de vida que me pai, naquele momento, tinha para me educar. Isso me levou a uma ação: (RE)VISITAR-ME.

Conheci Lúcia, na época professora do primeiro ano, que apareceu entre a mulher dos olhos puxados e meu pai. Lúcia me salvou! Ela, percebendo minha situação, auxiliou em meus medos e angústias e, a partir daí, com todo seu carinho e atenção, possibilitou-me enxergar o caminho que eu gostaria de trilhar: (TRANS)FORMAR.

Toda a minha trajetória como aluna da Educação Básica foi realizada no Ensino Público. Conheci, dia a dia, todo o contexto social e educacional da Escola Pública, a

qual ainda representava uma educação opressora e tradicional, baseada na aprendizagem do conteúdo, descartando as necessidades emocionais e afetivas de todos nós, meus amigos e eu. Esse contexto escolar tradicional que não legitima os sentimentos humanos como parte do processo de aprendizagem sempre me intrigou. Apesar do meu aprendizado pela memorização ser uma habilidade muito bem treinada, eu sofria, pois temia muito o erro. Ele, o erro, vinha acompanhado de “gozações”, “vaia”, distanciamento da minha própria dignidade. Não encontrava mais professoras como a Lúcia no meu dia a dia. Esse foi o motivo pela escolha de atuação: EDUCAÇÃO.

A graduação foi um investimento dos meus pais em consonância com os meus ideais. Cursei uma universidade privada, em 2001, e conheci novas propostas e correntes da história da educação, práticas pedagógicas e estágio supervisionado de qualidade. Além disso, tive a oportunidade de ingressar na Escola de Aplicação da FMU e iniciar minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estagiária.

Jovens e adultos são pessoas que não terminaram o estudo em tempo certo e estão ressignificando a educação formal. No Artigo 37, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394, do ano de 1996, destaca um item específico à EJA, ressaltando pessoas que, quando crianças ou adolescentes (devido a inúmeros motivos pessoais e familiares) não tiveram acesso à escola na idade cronológica adequada. O artigo prevê o acesso ou continuidade de estudos, negados ou impossibilitados na infância e adolescência, oportunizando a estudantes da EJA (a partir de 15 anos de idade) o ensino fundamental e médio na idade em que se encontram.

Foi ali, naquele instante, que tive a certeza da minha escolha pelo trabalho com adultos. Conheci o Sr. José, com 76 anos, quando eu estava com apenas 19 anos de idade. Foi um momento incrível, ao descobrir, nas conversas, que seu sonho era escrever seu próprio nome. Assim, nossos encontros diários passaram a se concentrar os esforços para que ele conquistasse esse objetivo. Lembro-me quando ele dizia: *“Menina bonita, me ajude a escrever meu nome!”* Era o desejo de seu José, meu primeiro aluno.

Simultaneamente, em casa, bem perto de mim, estava minha mãe cursando EJA e finalizando seus estudos. Desta forma, acompanhava o desafio e a evolução de duas pessoas significativas para mim, enriquecendo meus conhecimentos. Percebia que

aquele momento não era somente de aquisição de conhecimento, mas sim, da oportunidade de crescimento pessoal, oportunizando a descoberta de modificação na rotina pessoal. Minha mãe e o senhor José tinham o mesmo desafio: superar-se. Ao mesmo tempo, na sala de aula e em casa, eu presenciava o poder da Educação e as possibilidades de resgate, de ambos, ao valor pessoal e moral. “A experiência é o que nos afeta, perpassa, toca, nos acontece; não é tudo que vira experiência; é experiência aquilo que nos afeta, que nos faz dar sentidos” (ABREU SOUZA, 2011, p.85).

Nesse caminho, entre graduação e estágios obrigatórios, minha experiência como professora se consolidava. Minha primeira formação superior, Pedagogia, me aproximava do saber da criança. Porém, em 2007, tive a oportunidade de iniciar como professora em uma escola particular da Zona Sul de São Paulo, em especial, no Projeto “Escola da Comunidade”, destinado aos moradores da Comunidade de Paraisópolis. Comecei a atuar como professora da EJA – Fundamental 1, neste Projeto Social mantido há mais de 50 anos pela Fundação Visconde de Porto Seguro.

Formada na graduação e cursos específicos, meu contato como docente da EJA iniciou há 13 anos. Compartilhei momentos de crescimento e emoção com minha primeira turma. Não era tão claro “o estar” com aquelas pessoas em sala de aula. Conversávamos, construíamos conhecimentos, revisávamos matéria, mas o encontro com aqueles jovens e adultos possibilitava-me uma ressignificação de “nova docente”.

Atentei-me e percebi a importância daquele momento de escolarização para as pessoas que estavam naquela sala, momento negado a eles na infância, por inúmeras circunstâncias, mas possibilitado na vida adulta, e assim iniciei o processo de aprendizado mútuo, eu e eles, e seus significados. “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.21).

Havia em mim uma inquietação diária de como auxiliar no processo de aprendizagem daqueles alunos, tendo em vista a melhora significativa na leitura e suas especificidades contribuindo para a aprendizagem. Mas, como fazer? Por onde começar?

Desde então, a minha transformação, como aluna, na ressignificação da escola, uniu-se ao processo de estudo na graduação e experiência no estágio com adultos, contribuindo com meu ingresso na docência em EJA. Surgiu a oportunidade de conhecer as Tertúlias Literárias como contribuição para a sala de aula, o que fomentou, ainda mais, minha inquietação que se corporificou no Mestrado. Os meus investimentos financeiros, os esforços para conciliar o tempo entre estudo, trabalho e família e todas as demais exigências relacionadas a um curso de pós-graduação voltaram-se para a investigação das tertúlias literárias e o aprender do adulto. Bondía (2002) corrobora quando diz que envolver-se, de fato, no processo de construção da história do sujeito requer uma delicadeza nas palavras e atenção na escuta.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (BONDÍA, 2002, p.21)

Desde então, todo o percurso transformou-se em projeto de pesquisa com o objetivo de investigar as Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos. Estudei todo o processo de leitura por meio das Tertúlias Literárias que se tornaram suporte para a aprendizagem dos adultos da minha turma, possibilitando o autoconhecimento das pessoas, bem como as descobertas de novos procedimentos que facilitariam a escolarização deles.

Com o tempo, a aquisição das habilidades em “Tertuliar” proporcionou um ambiente escolar que favorecia o aprendizado significativo do adulto. Conversar com o cronista Luís Fernando Veríssimo era muito próximo de sua realidade; os diálogos com o Guimarães Rosa eram pertinentes ao mundo dos conhecimentos prévios e habilidades dos que liam; e as crônicas de Machado de Assis refletiam histórias similares e reais do cotidiano.

“E, como eles, os autores brasileiros, sabiam de tudo isso?” – questionavam os alunos. Como os autores, por meio das obras, sabiam exatamente o que acontecia na nossa vida? Por ser uma Literatura Universal (atemporal e com temas do cotidiano), os autores se aproximavam da realidade dos adultos que liam suas obras. O percurso pela Tertúlia Literária encorpou e ganhou significado para as discussões diárias. Autores e obras, conhecidas mundialmente, começavam a fazer sentido e parte de nossa sala de aula.

Com base nos conceitos de diálogo de Freire, e de ação educativa, de Habermas, o princípio do diálogo igualitário implica tomada de posição no mundo recusando os lugares de privilégio, bem como a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam. (MELLO, 2014, p.48)

Caminhando a partir de uma pesquisa qualitativo-exploratória, o estudo foi construído com recursos metodológicos, sendo: a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a Revisão de Literatura (Teses e Dissertações).

Justificativa

A EJA, segundo a LDB, assume um papel importante para a reestruturação educacional da sociedade, resultando na escolarização de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na infância ou adolescência e buscam, atualmente, um regresso ao ambiente escolar. A LDB 9394/96, em seu artigo 37, salienta a gratuidade do estudo aos jovens e adultos que não finalizaram seu percurso escolar na educação regular e pretendem reingressar na instituição de ensino. Contudo, cabe aos estabelecimentos assegurarem a gratuidade ao ensino e oportunidades educacionais apropriadas para o público da EJA, considerando as características próprias do alunado, seus interesses e condições de vida e trabalho.

Quando jovens e adultos retornam para o ambiente escolar, suas angústias, medos, traumas da infância afetam significativamente o processo de aprendizagem. A história da vida nem sempre é utilizada pelos professores, surgindo as questões:

- Como as Tertúlias Literárias contribuem para o processo de aprendizagem do adulto?
- Por que jovens e adultos precisam ter acesso às Tertúlias Literárias?
- Quais saberes docentes são necessários para desenvolver um trabalho que colabore com a aprendizagem de jovens e adultos por meio das Tertúlias Literárias?

Considera-se o pensamento de Ramon Flecha: “O conceito de inteligência cultural vai além do de inteligência acadêmica e engloba a pluralidade das dimensões da interação humana” (INSTITUTO NATURA, 2017, p.26). Contudo, somos convidados

a repensar as ações pedagógicas que vivenciamos na EJA para um aprendizado mais significativo.

A pesquisa, como ponto relevante, apresenta as Tertúlias Literárias e sua contribuição para a aprendizagem de jovens e adultos. Na busca por conhecer esses alunos, seu espaço e tempo em uma ação pedagógica, as “Tertúlias Literárias” auxiliam na formação de professores e em pesquisas posteriores sobre o tema.

Problema

- Como as Tertúlias Literárias contribuem para o processo de aprendizagem de jovens e adultos?

Objetivo geral

- Investigar as Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos.

Objetivos específicos

- Pesquisar a ação das Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos;
- Conhecer a especificidade da aprendizagem de jovens e adultos;
- Reconhecer os saberes docentes que contribuem para a aplicação das Tertúlias Literárias para a aprendizagem desses alunos;
- Explorar a prática pedagógica que promove o aprendizado por meio das Tertúlias Literárias na sala de aula de EJA.

Metodologia

O processo de investigação de pesquisa deve explicar, detalhadamente, a metodologia a utilizar. Neste subitem, inclui-se, por isso, toda a explicitação e fundamentação das escolhas metodológicas. O atual estudo teve uma pesquisa qualitativa partindo do problema que se pretende analisar: “Como as Tertúlias Literárias contribuem para o processo de aprendizagem de jovens e adultos?”

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p.20)

Percebe-se que a pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo pelo qual se percorreu do que o produto final obtido. Com base na necessidade de compreender os jovens e adultos e seu processo de aprendizagem, busca-se uma compreensão ampla dos significados dos sujeitos e do local que a ação das Tertúlias Literárias acontecem.

A pesquisa qualitativa recobre hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre. Enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2006, p.221)

Neste sentido, o percurso da pesquisadora busca uma forma dinâmica que permite compreender o sujeito da pesquisa, jovens e adultos em um processo de aprendizagem e o mundo real no qual estão inseridos, para alcançar o objetivo do trabalho: investigar as Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos. Escolhe-se, para integrar a pesquisa qualitativa, a pesquisa exploratória que apresenta a ação das Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos de uma forma explícita, capaz de construir mais familiaridade com a ação educativa e soluções para o problema.

A pesquisa exploratória, assim norteada, integra-se ao planejamento da pesquisa principal. Constitui parte dela e não subsiste por si só. É um meio simplesmente, mas um meio muito importante para mostrar a realidade de forma verdadeira. (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p.321)

A pesquisa exploratória deste trabalho, presente no capítulo 4, apresenta dados concretos vivenciados pela pesquisadora. Esta relação da experiência com os jovens e adultos da EJA, integrando ao planejamento da pesquisa principal, dialoga entre a teoria alinhada e as práticas pedagógicas em sala de aula.

“Qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa fazer parte de sua vida” (SEVERINO, 2009, p.214). A composição da pesquisa se torna pensamento recorrente na vida do pesquisador, e somos convidados, diariamente, a revisitar os cenários e os pessoas que neles atuaram: “A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 2006, p.11).

Caminhando nos procedimentos técnicos (GIL, 2002, p.18) para a realização da pesquisa qualitativo-exploratória, utilizamos pesquisas técnicas: a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a Revisão de Literatura (Teses e Dissertações).

Como metodologia, uma pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento de autores e suas obras científicas, a bibliográfica utilizada para o embasamento teórico compreende autores renomados que sustentam a cientificidade dos temas propostos:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2009, p.122)

Pozo (2002), Knowles (2009), Noffs e Rezende (2011) e Masetto (2018) apresentam uma particularidade vinculada ao aprendizado e à andragogia – aprendizagem do adulto. Ramon Flecha e Roseli Mello em suas pesquisas apresentam todo o processo de criação das Comunidades de Aprendizagem e das Tertúlias Literárias com embasamento teórico-científico nas obras de Paulo Freire que contribui com uma aprendizagem vinculada à realidade social do aluno e à emancipação do conhecimento.

Abramowicz e Albuquerque (2006), Feldmann (2009), Noffs e Rezende (2011) e Masetto (2018) abordam um aspecto indispensável para a prática das Tertúlias Literárias: A Formação Docente e a concepção curricular para uma prática que

investiga a aprendizagem do adulto. A pesquisa bibliográfica amplia o campo teórico já existente e estudado sobre o tema em questão, contribuindo e somando novas perspectivas sobre o assunto.

Já a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p.62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]. (PÁDUA, 1997, p.62)

Como pesquisa documental utilizamos para o trabalho os materiais da Instituição de Ensino, sendo eles o *Livro dos 50 anos da Escola da Comunidade* e todo o material pedagógico coletado durante as Tertúlias Literárias em sala de aula. As fotos e vídeos também refletem documentos da prática desenvolvida na Instituição de Ensino e caracterizam importantes evidências do aprendizado do grupo de jovens e adultos que participaram desse processo.

Por último revisitamos a literatura, ou seja, trabalhos relacionados ao tema.

[...] revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tentar encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão [...] aproveitar para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.113)

Deste modo, compilamos pesquisas, diferentes autores e materiais acadêmicos que tratam da educação de adultos, andragogia e Tertúlias Literárias, a fim de contribuir e sugerir novas possibilidades e bibliografias do repertório atual, já que foi identificada escassez na junção da tratativa “educação de jovens e adultos” e “andragogia” e “Tertúlias Literárias”, um percurso para o aprendizado.

A metodologia utilizada para esse processo do trabalho foi a Revisão de Literatura.

Uma das etapas mais importantes de um projeto de pesquisa é a revisão de literatura. A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise

da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa. (SILVA; MENEZES, 2005, p.37)

Como revisão de Literatura, buscamos teses e dissertações, pois é uma crescente oportunidade de visitar e conhecer contribuições diferentes sobre a mesma temática, enriquecendo o olhar do pesquisador em um processo dialético de humildade em reconhecer os percursos dos temas.

Revisão de literatura - teses e dissertações

A autonomia que o pesquisador pode ter resulta na capacidade de encontrar a importância nas contribuições científicas alheias e relacioná-las ao percurso de sua pesquisa.

[...] autonomia esta que não significa o desconhecimento ou desprezo da contribuição alheia, mas, ao contrário, capacidade de um inter-relacionamento enriquecedor, portanto, dialético, com outros pesquisadores, com os resultados de outras pesquisas e até mesmo com os fatos. (SEVERINO, 2009, p.215)

Com a proposta de averiguar as produções acadêmicas já realizadas próximas ao tema de pesquisa, escolhemos para a revisão de literatura a base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da USP e da PUC, utilizando as categorias: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”; “EJA”; “TERTÚLIA LITERÁRIA, “APRENDIZAGEM”; “COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM”. A partir de tal levantamento, localizamos 7 pesquisas, sendo 5 de mestrado e 2 de doutorado, que fazem referência aos temas buscados isoladamente.

Embora a maioria dos estudos não abordem especificamente o tema Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos, tornam-se relevantes ao evidenciar a recente presença das pesquisas nesta linha de conhecimento. Assim, acreditamos que será importante a contribuição desta revisão para ampliar os olhares na área de formação de professores com um foco no adulto e sua aprendizagem a partir da literatura.

Organizamos uma breve revisão das pesquisas pertinentes e as palavras-chave, agrupando os resumos e os temas de contribuição para a dissertação (Quadro 1).

Quadro 1 – Revisão de teses e dissertações

<u>Referências</u>	<u>UF</u>	<u>Nível</u>	<u>Palavras-chave</u>
BRAUN, Rachel de Oliveira. Cidadão de verdade: um projeto de inclusão interdisciplinar na perspectiva de formação da cidadania. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	SP	Mestrado	Cidadania Interdisciplinaridade em Educação Inclusão escolar Currículo
MASTROPASQUA, Maria Lúcia Zecchinato. Interdisciplinaridade e comunidades de aprendizagem: uma experiência na gestão do conhecimento. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.	SP	Mestrado	Comunidades de aprendizagem Comunidade e escola Interdisciplinaridade Vulnerabilidade social Programas de ação afirmativa
REIS, Maria Conceição dos. EJA: o lugar da escola na vida dos jovens. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.	SP	Mestrado	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Educação de jovens e adultos - EJA Inclusão escolar
CASADEI, Silmara Rascalha. O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.	SP	Doutorado	Interdisciplinaridade Tempo História de vida
TOLEDO, Cibelle Soares. Grupos interativos em uma escola comunitária: a participação de pais em práticas cotidianas escolares. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.	SP	Mestrado	Equidade Participação comunitária Qualidade da educação
FRANÇA, Samara Gabriela Leal. O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.	SP	Mestrado	Aluno protagonista Aluno-autor Leitura literária Memórias literárias Pedagogia da autonomia
KUHN, Angélica. Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.	SP	Doutorado	Educação ao longo da vida Educação de jovens e adultos Educação popular Organização escolar Tempos e espaços escolares

Fonte: Elaborado pela autora

Revisitando as pesquisas descritas, são inúmeras as contribuições para o presente estudo as quais organizamos em temáticas de estudos. Assim, Braun (2018) colabora em sua pesquisa com o histórico do projeto social da Fundação Visconde de Porto Seguro que tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento, da autonomia, da cidadania, da cultura, do espírito cooperativo, da ampliação do poder argumentativo e do universo digital dos alunos da Comunidade de Paraisópolis, apresentando a realidade da Comunidade atendida pelo Projeto Social. Mastropasqua (2019) completa as pesquisas de Braun e apresenta propostas vinculadas às Comunidades de Aprendizagem de Barcelona, com uma visão de educação trazida por Ramon Flecha, alinhando seus interesses de pesquisadora aos estudos atuais. Toledo (2018) apresenta uma ação educativa, das Comunidades de Aprendizagem de Barcelona, que foi vivenciada no Brasil em uma escola da Zona Sul e tiveram resultados positivos. Essas três autoras trazem dados relevantes do Projeto Social “Comunidade de Paraisópolis” e Comunidades de Aprendizagem de Barcelona para compor esta pesquisa qualitativo-exploratória.

Com uma pesquisa de mestrado, Reis (2017) aborda uma proposta Andragógica (aprendizagem do adulto e suas especificidades), ponto importante para compor meu estudo no ambiente escola da EJA. Já Kuhn (2018), em sua tese, traz pontos legais sobre a EJA e sua política educacional no Brasil, temas que servirão para unir ao PNE e compor um histórico sólido sobre a educação do adulto no Brasil.

Casadei (2014) corrobora as histórias de vida e sua validação na EJA, de acordo com Freire, o que permite aproximações mais verdadeiras, inteiras e humanizadas. França (2020) apresenta as memórias literárias como instrumento de poder para a leitura e escrita, favorecendo o protagonismo crítico do indivíduo na sociedade. Essas duas autoras trazem para minha pesquisa a relação indissociável da história de vida, leitura e escrita como poder para o conhecimento.

A busca das dissertações e teses contribuiu para diversos momentos da composição desta pesquisa. A estruturação de uma dissertação e a compreensão da motivação da pesquisa científica apresentada na construção inicial dos trabalhos ampliaram nossas atenções na correlação pessoal-profissional. Posteriormente, conhecemos os autores que servem de base na Aprendizagem de Adultos e os apontamentos e descobertas de Kuhn (2018).

As diferentes teses e dissertações apresentadas por Braun (2018), Toledo (2018) e Mastropasqua (2019) contribuíram para a composição desta pesquisa com os temas “Comunidades de Aprendizagem” e “Tertúlias Literárias”. Casadei (2014), autora de grande relevância, explora as obras de Paulo Freire, colaborando em desenvolver a prática da Tertúlia Literária na sala de aula para o processo de aprendizagem.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos, além desta Introdução, a qual apresenta as considerações que motivaram a pesquisa, a justificativa, o problema, os objetivos e a metodologia do estudo de forma descritiva, exemplificando todo o percurso do trabalho.

O primeiro capítulo – A aprendizagem de jovens e adultos – inicia com um breve histórico da educação de adultos, caminha para a aprendizagem com a especificidade na Andragogia, aprendizagem do adulto e traz um breve panorama do cenário, sala de aula, como espaço e tempo de aprendizagem. O segundo capítulo — Tertúlias Literárias – traz a ação das Tertúlias Literárias para a aprendizagem de adultos, apresentando o processo das Comunidades de Aprendizagem e seu histórico, processo de criação das Tertúlias. Posteriormente, como pré-requisito apresentam-se os princípios da aprendizagem dialógica e sua relação com as Tertúlias Literárias. Por fim, explicita-se passo a passo a ação educativa: Tertúlia Literária e como realizá-la em sala de aula. No terceiro capítulo – Formação do Professor – colabora com saberes docentes para desenvolver as Tertúlias Literárias na EJA, apresentando um novo currículo pensado para a educação de adultos. O quarto capítulo – A ação da Tertúlia Literária e a aprendizagem de adultos – apresenta uma prática pedagógica realizada em sala de aula. A proposta do trabalho é uma pesquisa exploratória que apresenta a relação das Tertúlias Literárias e a aprendizagem de jovens e adultos através de relatos da pesquisadora. As Considerações Finais ressaltam evidências e contribuições desta pesquisa para a aprendizagem de jovens e adultos, especialmente na prática pedagógica com Tertúlias Literárias, além de propor ideias e questões para investigações futuras.

Capítulo I

Aprendizagem de Jovens e Adultos

POR CIMA DE TODOS OS OBSTÁCULOS...

Parágrafo 9

Quando eu era criança tinha muita dificuldade para ir para escola porque a escola era longe nós ia de pé os materiais eram lapes, lanchinho um caderno pequeno e a mochila era uma sacola de plástico.

EU NÃO GOSTEI PORQUE, NÃO GOSTO DE LEMBRAR DA MINHA INFÂNCIA, QUANDO NÃO TÍNHA NADA PARA COMER. NÓS COMIA PÃO SÓ DE FOLHA DE TEMPERO COM ÁGUA. NOSSO CAFÉ DA MANHÃ, ERA SÓ FARINHA COM CAFÉ, NÃO TÍNHA PÃO, NEM BOLACHA E NEM LEITE...

EU GOSTEI PORQUE ME FAZ LEMBRAR DE QUANDO EU EU TÍNHA 15 ANOS, SAIA PARA AS FESTA COM MINHAS PRIMAS E MEU PAI MANDAVA MEU IRMÃO IR NOS VIGIAR, PORQUE ELE FALAVA QUE NÃO TÍNHA IDADE PARA NAMORAR KKK...

1 APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

“[...] Resignificando a sua aprendizagem, o seu jogar, abriremos espaços para autorias de pensamento, para construção de biografias, onde o próprio sujeito [...] constrói sua história a partir do conhecimento de si mesmo, porém na convivência com o outro. Seu autoconceito, sua autoestima são trabalhados de forma significativa.”

Neide Aquino Noffs

Neste capítulo faremos um percurso pela aprendizagem e as especificidades do processo de aprendizagem de jovens e adultos. Contudo, é importante iniciar o caminho com um breve histórico da EJA no Brasil e o investimento educativo de todo o percurso atribuído a ela, desde a colonização brasileira até os dias atuais. Fundamentamos a importância de um olhar mais específico para a aprendizagem do adulto devido às questões históricas e sociais, com uma busca por um espaço educativo e com mais qualidade para o desenvolvimento desses alunos.

1.1 EJA – breve histórico

Conhecer e revisitar a história da EJA é um ponto primordial para compreender a importância de investimento educacional nas políticas veiculadas a essa modalidade de ensino. Cabe salientar que há especificidades para o aprendizado do adulto, as metodologias adequadas ao público e à formação dos docentes que, durante a história do Brasil, tiveram poucos investimentos para o aprender de jovens e adultos.

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 2019, p.66-67)

Na história do Descobrimento do Brasil, a colonização da coroa portuguesa e a exploração do povo brasileiro (denominado índios-escravos) consegue se alinhar à

história da EJA no Brasil. Esse paralelo, Colonização e História da Educação da EJA, pode ser representado pela relação de poder estabelecida entre a elite e as classes populares. A separação entre a elite brasileira e as classes populares é claramente definida, desde a Colonização ocorrida em 1500 até os dias atuais, sendo que cada classe social ocupa o espaço que lhe é determinado. A relação de poder entre classes está presente em documentos oficiais.

A imagem veiculada ao analfabeto é daquele que de modo geral, do menor, pobre, incompetente, que não consegue aprender, marginal, culturalmente inferior, gerando um discurso preconceituoso em relação a estes indivíduos e que emergem no nosso dia a dia, produzindo um estereótipo que se associa àquele que não sabe ler e escrever. (FÁVERO, 2004, p.14)

Apresentar uma linha do tempo da EJA se torna um tanto complexo, já que a educação de adultos esbarra na própria linha do tempo da educação no nosso país. No tempo do Descobrimento do Brasil, período colonial – tratado em tal pesquisa como a matriz cristã –, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte para adultos, índios-escravos, com a finalidade de contribuir com a Igreja e Estado.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p.43 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.171).

Com a proposta de entender a historicidade de educação do adulto no Brasil, a obra *Educação Brasileira*, de Demerval Saviani (2008), estudada no curso de Educação Brasileira de Alípio Casali, apresenta as Concepções Pedagógicas e inicia um processo histórico na construção da EJA, tema da presente pesquisa. A educação, vista de uma forma cronológica com abordagens políticas e pedagógicas, durante o processo de construção da história brasileira, inicia-se com a concepção tradicional religiosa, caminhando pela proposta liberal e finalizando na educação crítica.

Aportando-se no Brasil em 1549, os jesuítas implantaram os primeiros colégios contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa. A principal estratégia utilizada para a organização do ensino foi agir sobre as crianças. Importante era estar atento à necessidade das condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo: a posse de terra para a construção dos colégios; a sua manutenção (a criação de gado e o cultivo de alimentos como mandioca, milho, arroz, assim como a produção de açúcar e de panos); a aquisição e a manutenção de escravos. Sua filosofia

educacional era a concepção tradicional religiosa na versão católica. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. Não havia investimento público na educação de escravos submetidos à coroa portuguesa, mantendo o adulto submisso ao conhecimento para a manutenção do controle social.

No Brasil, o processo de conhecimento ocorria pela matriz cristã que tem como princípio o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, a educação cristã prevê que o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para merecer a dádiva da vida sobrenatural. Acredita-se, na matriz cristã, que o homem cristão deve ser ativo, isto é, necessita traduzir em ações a fé que professa não lhe bastando meditar e orar. Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente levando o ser humano a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda. Todos os olhares educacionais, durante esse período, foram direcionados para a religião como salvação. A educação como aprendizagem de jovens e adultos, em esferas de conhecimento, não era abordada nas políticas públicas destinadas à massa brasileira.

Caminhando, em 1932, a matriz liberal ganhou forma com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Segundo Azevedo (2010), entende-se que a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, precisa reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço material de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas. É o indivíduo que possui uma condição social e financeira favorável e reconhecida na sociedade que, agora, terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas que estão na idade certa para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do

processo. Mais uma vez, a EJA não possui investimento público e social, sendo desvalorizada e esquecida por muito tempo.

Em 1988, a educação de jovens e adultos começa a ser pensada como lei e direito do cidadão brasileiro. A Constituição de 1988 trata do assunto nos artigos:

Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria “.

Art. 206:” O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola”

Art. 3: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Alinhados ao processo de construção e legitimação do espaço escolar de jovens e adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 apresenta uma nova proposta de democratização, pensada a partir da polarização entre os liberais e a posição católica. Nesse conflito as forças progressistas se alinham em torno da concepção liberal formulada por Paulo Freire com a proposta pedagógica que tem como passos:

1. A vivência da situação popular;
2. A identificação de seus principais problemas e a operação da escolha dos “temas geradores”;
3. Problematização;
4. Conscientização;
5. Ação social e política.

Um investimento público estava pensando a educação para a sociedade brasileira. Apresentando evidências científicas da pesquisa que comprovam um olhar inicial para jovens e adultos não escolarizados na idade certa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

SEÇÃO V - DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A lei brasileira Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II– No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996)

Nessa proposta, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social, direito do cidadão previsto na Constituição Federal de 1988, se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da Educação como prática de Liberdade, baseado nas obras e experiências de Paulo Freire (2019) onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas. Essa é a condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social, dispondo os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução e viabilizando sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos. Atrelando a educação à prática social, Paulo Freire foi um dos pontos de partida mais significativos para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Não é possível, dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto das circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. (FREIRE, 2019, p.20)

Atualmente, em 2020, a EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano de Educação, é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola regular e idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo, possibilitando não somente o acesso à educação, mas uma qualificação para conseguir melhores oportunidades no mundo de trabalho.

Segundo Noffs (2003), a EJA é ofertada para adultos que não tiveram oportunidade de participar da escolarização na idade cronológica ofertada pelo MEC, assim, é importante ressaltar que a grande meta da Educação Brasileira é que todos participem do processo educacional na idade certa, diminuindo a necessidade de resgatar a escolarização básica quando adulto. O termo “idade própria ou idade certa”,

apresentado no artigo 37 na LDB 9394/96, relaciona-se a um compromisso formal assumido pelo Governo Federal com Estados e Municípios que assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação com seus documentos oficiais, LDB e PNE, apresenta a EJA como ofertada tanto no ensino presencial como a distância (EAD), com o objetivo principal de oportunizar o ensino da rede pública no Brasil. O programa, segundo a LDB, é dividido em etapas, com abrangência do Ensino Fundamental ao Médio:

- EJA Ensino Fundamental: destinada a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Nessa etapa, os alunos imagem em novas formas de aprender e pensar. Tem duração média de 2 anos para a conclusão.
- EJA Ensino Médio: destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, que completa a Educação Básica no Brasil. Ao concluir essa etapa, o aluno está preparado para realizar provas de vestibular e Enem, para ingressar em universidades. O tempo médio de conclusão é de 18 meses. (BRASIL, 1996)

As atribuições feitas para EJA pelo Ministério da Educação são acompanhadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) desde 2014.

O PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, disciplina quais são as metas que devem ser alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal na educação. Prevê metas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro em uma década, desde a educação infantil até a pós-graduação. O texto da lei estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2024, das quais 8 têm prazos que já venceram. A lei também aponta 254 estratégias relacionadas a cada uma das metas e 14 artigos que definem ações a serem realizadas no país.

Os dados referentes à EJA, apresentados nesta pesquisa, foram coletados e analisados no âmbito federal, destacando a importância das Metas do PNE. O objetivo da análise dos dados é uma visão panorâmica sobre a atuação efetiva dos órgãos federais relacionados à educação no Brasil, já que a proposta das metas é a busca de melhor qualidade para a Educação Brasileira.

Na sequência, as metas e objetivos são apresentados e comentados de acordo com os dados atuais (2019-2020) pesquisados no documento: Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE).

A meta da educação - 9 do PNE corresponde à Alfabetização de Jovens e Adultos. Ao apresentá-la, podemos em âmbito federal acompanhar o desenvolvimento do plano educacional direcionado aos jovens e adultos. Seus objetivos são: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

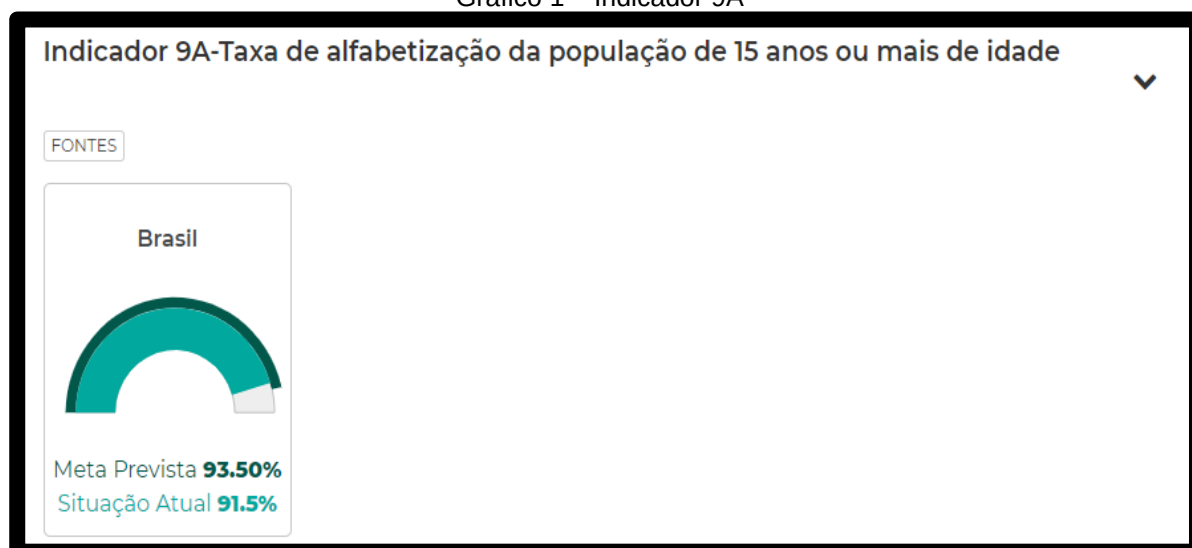
Mesmo com evidências nos avanços dos índices de escolarização da população brasileira, as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos ainda são elevadas, pois é maior o número dos que saem (na idade certa) da escola apenas na condição de analfabetos funcionais. Portanto, são necessários efetivos esforços para todos os segmentos populacionais, entendendo o ensino como possibilidade de autoria do pensamento. Há diferença entre alfabetização e analfabetismo funcional entendido como letramento. Para isso, Magda Soares (2004) apresenta claramente a continuidade do desenvolvimento:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p.97)

Os indicadores, apresentados em gráficos pelo OPNE, evidenciam dois aspectos de suma importância para a EJA no Brasil. Um deles é a alfabetização da população e o outro é o analfabetismo funcional do cidadão.

O objetivo do indicador 9A (Gráfico 1) é a Alfabetização da População. O Objetivo até 2015 é garantir que 93,5% dos brasileiros com mais de 15 anos estejam alfabetizados. Esse objetivo cresce com o passar dos anos, devendo atingir, portanto, a totalidade dessa população em 2024, porém como resultado a meta não foi cumprida, pois, em 2015, 92% da população era alfabetizada. Sendo assim:

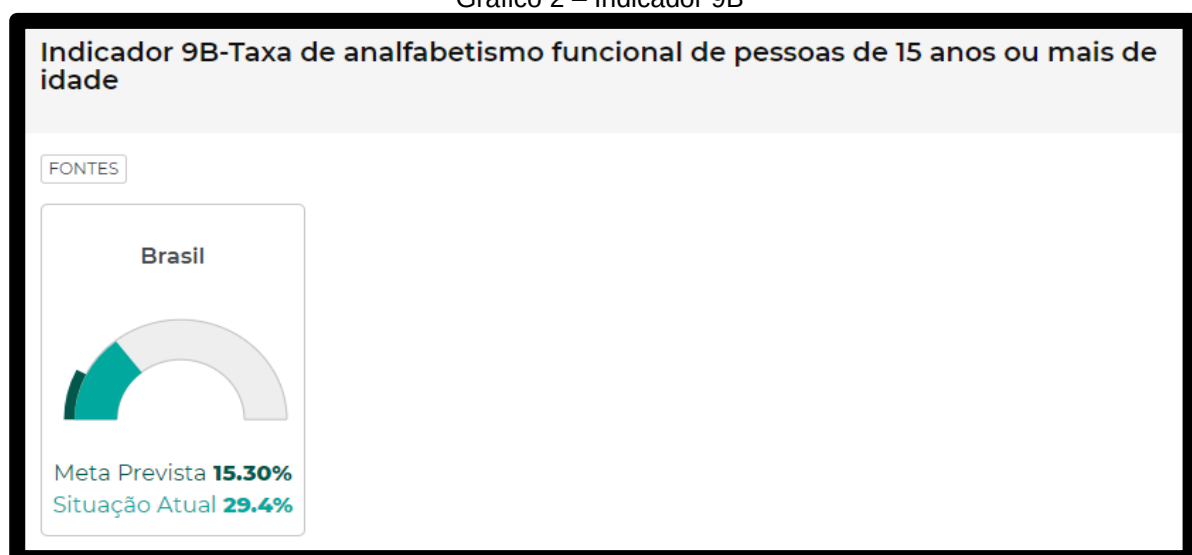
Gráfico 1 – Indicador 9A



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

A proposta do indicador 9B (Gráfico 2) é reduzir o analfabetismo funcional. O objetivo é reduzir para 15,3% a porcentagem de pessoas com mais de 15 anos que sejam analfabetas funcionais, porém o resultado foi parcial em 2018, pois 29% dos brasileiros maiores de 15 anos eram considerados analfabetos funcionais.

Gráfico 2 – Indicador 9B



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

De acordo com o OPNE¹, contido na meta 9 do PNE, as estratégias abaixo não foram realizadas e não possuem, em pesquisas atuais, informações que justifiquem o não cumprimento das ações:

- Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- Criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- Realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade.

Apresentamos estratégias que estão sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação no âmbito federal e acompanhadas pelo OPNE, porém não possuem dados e aprofundamento de informações.

- Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
- implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistidas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.

Há estratégias previstas e não desenvolvidas no âmbito federal, segundo o OPNE, porém segundo o Ministério da Educação em seus documentos digitais garante investimentos:

- Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

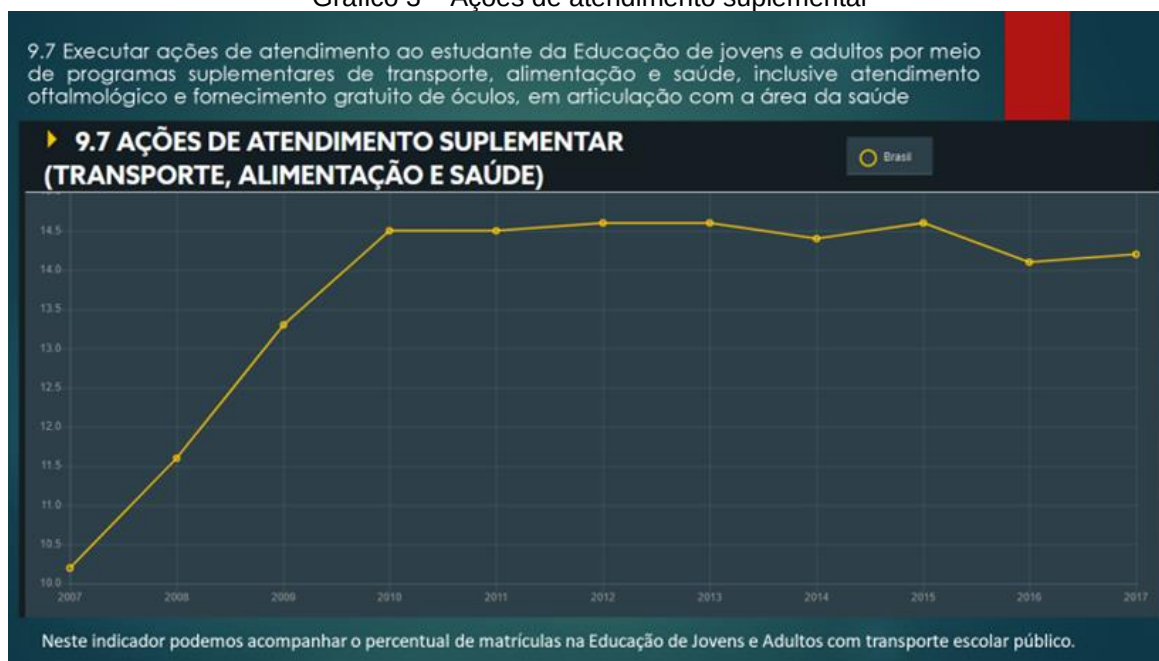
Durante a pesquisa, acompanhando os dados apresentados pelo OPNE em relação ao cumprimento das Metas da Educação de Jovens e Adultos, deparamos com

¹ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

questões que foram compiladas em dados significativos para entendê-los e compreender a necessidade de pensar nas especificidades de seu aprendizado. Ações como atendimento suplementar (transporte, alimentação e saúde); educação nos estabelecimentos penais e um número significativo de idosos cursando a EJA são evidências representativas que constroem esta pesquisa e auxiliam para compreender o processo de aprendizagem do sujeito da EJA na sala de aula.

Para favorecer a EJA, o PNE (2014) apresenta dados dos Investimentos e aplicação longos dos anos, explicitando em gráficos. No Gráfico 3 quando há investimento suplementar de transporte, alimentação e saúde aliados à Meta Educacional, aumenta a quantidade de matrículas. A proposta da meta 9 – Educação de Jovens e Adultos – prevê uma educação integral que contemple as dimensões do ser humano (social, econômica, educacional) e cria suportes para uma educação de qualidade.

Gráfico 3 – Ações de atendimento suplementar



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

O Gráfico 4 apresenta um investimento na Educação de pessoas que são privados de liberdade, contribuindo para um progresso social, pensando na recuperação social do indivíduo através da educação.

Gráfico 4 – EJA em estabelecimentos penais



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Já o Gráfico 5 apresenta um aumento de idosos na EJA, pensando nas pessoas acima de 60 anos, articulando a responsabilidade da educação escolar como contribuição social para a manutenção de melhor idade com maior qualidade intelectual.

Gráfico 5 – Idosos



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Observando os Gráficos 3, 4 e 5, podemos notar que todas as metas apresentadas foram analisadas no âmbito Federal – Brasil – até 2018, dados apresentados até o presente momento, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 ainda não havia sido alcançada e até hoje isso ainda não se concretizou e acreditamos que não concretizará com o atual governo. A redução do analfabetismo funcional segue sendo um desafio para as políticas públicas educacionais. É necessária uma redução de mais de 15% da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE.

Segundo o OPNE, a dificuldade em atingir a meta iniciou com uma ação do Governo Temer que foi o desmonte do programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa era uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado era desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios com altas taxas de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Desde então, não há política estruturada de educação de jovens e adultos e há um crescente fechamento e sucateamento de escolas nessa modalidade.

O exercício da docência exige compromissos políticos e sociais plenos; colocar o professor no centro de suas formações é, certamente, um passo importante para sua autonomia intelectual e moral. Os saberes da docência permitem conhecer realidades e transformar a prática pedagógica em diferentes contextos e situações pedagógicas. (ABREU SOUZA, 2011, p.63)

Destaca-se a importância de pensar na educação em um âmbito mais amplo, Poderes Públicos não investem na educação do adulto, cabe ao profissional em sala de aula compreender sua participação político-social na vida do aluno para contribuir com uma educação emancipatória.

1.2 Conceito de aprendizagem

Juan Ignacio Pozo² tem pesquisas relacionadas ao processo, conhecimento e estratégias de aprendizagem. Aprender, para Pozo (2002), implica ter motivos, sejam

² Juan Ignacio Pozo é especialista em Psicologia da Aprendizagem e catedrático de Psicologia Básica na Universidade Autônoma de Madri (Espanha). É pesquisador construtivista, focado em diversos

eles extrínsecos ou intrínsecos. A primeira forma acontece quando o “motivo da aprendizagem não é o que se aprende, mas as consequências de tê-lo aprendido” (POZO, 2002, p.139). Em seus estudos, Pozo faz uma distinção entre a aprendizagem implícita e a explícita.

A aprendizagem implícita é ligada aos automatismos, tendendo a validar uma ideia de aprendizagem que dispensa a compreensão. É a aprendizagem decorrente de processos não conscientes, isto é, uma aprendizagem que acontece, mas a pessoa não sabe o que sabe ou não sabe explicar aquilo que sabe ou o que aprendeu. Já a aprendizagem explícita é aquela em que o aprendiz, de forma consciente, sabe explicar o que aprendeu, ou seja, tem clareza em relação ao seu processo de aprendizagem. (POZO, 2002, p.56-57)

A aprendizagem, tanto a explícita quanto a implícita, pode ser analisada a partir de três componentes básicos, descritos a seguir:

1. Os resultados da aprendizagem – Também chamados de conteúdo, consistem no que se aprende, ou seja, o que muda como consequência da aprendizagem a partir das características anteriores (por exemplo, as propriedades que definem um triângulo isósceles ou as emoções associadas ao cheiro da grama recém-aparada).
2. Os processos de aprendizagem – Como se produzem essas mudanças, mediante que mecanismos cognitivos; referem-se à atividade mental da pessoa que está aprendendo, que torna possíveis essas mudanças (a atenção às características relevantes dos triângulos e a diferenciação conceitual, ou meramente perceptiva, entre eles, ou a associação entre esse cheiro e certas experiências vividas em sua presença).
3. As condições de aprendizagem – O tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem (por exemplo, o ensino deliberado das propriedades dos triângulos mediante uma exposição teórica seguida da realização de exercícios ou problemas, ou a ocorrência repetida de uma resposta, como a leitura arrebatada de O terceiro livro das ondas de Neruda, na presença de um determinado estímulo, como o cheiro da grama recém-aparada). (POZO, 2002, p.67-68)

Considerando a aprendizagem implícita, a explícita e os componentes básicos, para facilitar o planejamento de situações educacionais, Pozzo (2002, p.71) propõe classificar os conteúdos escolares em três grandes grupos:

- A) Conceitos e Fatos;
- B) Procedimentos;
- C) Atitudes, Normas e Valores.

domínios do conhecimento, como história, geografia, ciências, gramática e, em especial, em estratégias cognitivas de aprendizagem. Tem publicado muitos documentos, artigos e livros, que, em maioria, estão relacionados diretamente à aprendizagem.

Corroborando a classificação acima apresentada, Masetto (2010) conceitua o processo de aprendizagem como:

Um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abrangendo minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes ou valores. (MASETTO, 2010, p.27-31)

Organizar os objetivos de aprendizagem em “grandes grupos” (POZZO, 2002) ou “grandes áreas” (MASETTO, 2010) colabora com um processo de compreensão, planejamento e avaliação educacional adequados ao processo de desenvolvimento do aluno. A aprendizagem depende do bom funcionamento de processos auxiliares. Eles são capazes, segundo Pozo (2002) de contribuir para um resultado sólido.

1. A motivação – Visto que maior parte das aprendizagens, em especial as explícitas, requer uma prática contínua, que por sua vez demanda um esforço, e o aluno deve ter algum motivo para se esforçar [...]. A falta de motivação costuma ser um dos motivos da deterioração da aprendizagem, principalmente em situações de educação formal, por isso é importante conhecer as condições que favorecem o processo de motivação de alunos e professores.
2. A Atenção – Dada a capacidade limitada da nossa memória de trabalho, [...] é preciso selecionar e destacar bem a informação que o aluno deve considerar, mas também é preciso haver gestão ou controle eficaz dos recursos cognitivos disponíveis, conseguindo que certas tarefas deixem de consumir atenção por processos de automatização e incrementando a capacidade funcional da memória de trabalho.
3. A recuperação e a transferência das representações – presentes na memória como consequência das aprendizagens anteriores. [...] É preciso planejar as situações de aprendizagem tendo em mente como, onde e quando o aluno deve recuperar o que aprendeu. [...] Quanto mais compreendermos o que fazemos, quanto mais consciência tenhamos de nossos conhecimentos, mais provável será que recorramos a eles em novas situações, [...] relacionando-os com outras.
4. A consciência – [...] o próprio aluno, de maneira progressiva, acaba exercendo o controle de seus processos, utilizando-os de forma estratégica, mediante uma tomada de consciência dos resultados que espera da sua aprendizagem, dos processos mediante os quais pode alcançá-los e das condições mais adequadas para pôr em marcha esses processos. (POZO, 2002, p.88-89)

Atualmente, “na nova cultura da aprendizagem, já não se trata de adquirir conhecimentos verdadeiros absolutos, mas sim de relativizar e integrar esses saberes divididos” (POZO, 2002, p.29-30) e proporcionar ao aluno uma atitude questionadora durante o processo de aprender.

Masetto (2010) propõe uma reflexão aos docentes, seguindo a compreensão de aprendizagem, sobre três pontos ao planejar a aula como ambiente de aprendizagem do aluno.

O que acontece conosco em nossa vida cotidiana quando dizemos que aprendemos alguma coisa?
Qual é a condição básica para qualquer aprendizagem?
Quando a aprendizagem se torna significativa? (MASETTO, 2010, p.33-34)

Nessa perspectiva, professores e alunos são sujeitos da aprendizagem. Entende-se que não cabe apenas ao aluno aprender. Ao ensinar, o professor vivencia seus momentos de aprendiz, pois está em constante movimento de construção e reconstrução de seus saberes.

1.3 A aprendizagem de jovens e adultos

O adulto vivencia, segundo Knowles³ (2009), uma aprendizagem andragógica, um modelo processual que diferencia do modelo conteudista que visa a transmissão de informações e procedimentos. Assim,

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo [...] O professor andragógico [...] prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os seguintes elementos:

1. preparar o aprendiz;
2. estabelecer um clima que leva à aprendizagem;
3. criar um mecanismo para o planejamento mútuo;
4. diagnosticar as necessidades para a aprendizagem;
5. formular os objetivos do programa (o conteúdo) que atenderão a essas necessidades;
6. desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem;
7. conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
8. avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Trata-se de um modelo de processo no sentido de que “o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidade. (KNOWLES, 2009, p.122).

Andragogia⁴, criada pelo educador Malcom Knowles, é uma estratégia de ensino para adultos. Knowles é apresentado como o pai da Andragogia por entender que, diferente das crianças, os adultos são aprendentes que já possuem experiência, portanto, buscam adquirir conhecimentos que contribuam em suas vidas e que realmente

³³ Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) é considerado a figura central na educação de adultos nos Estados Unidos, tendo exercido enorme influência na segunda metade do século XX. Diretor da *American Adult Education Association*, defendia uma mudança de orientação nas ações educacionais voltadas aos adultos: da noção de “educar pessoas” para “ajudá-las a aprender”. (KNOWLES, 1998)

⁴ O termo andragogia provém do grego andros = adulto + agogos = guiar, conduzir, educar.

utilizem em seu cotidiano tendo aplicabilidade no seu dia a dia. A andragogia busca desenvolver junto aos adultos o respeito a sua independência e autogestão em um ambiente próprio. A relação com o professor também é diferente na andragogia. O aluno e o professor são indivíduos na mesma faixa etária e, acredita-se, têm a mesma experiência de vida, ou seja, ambos possuem um conjunto de informações provenientes da história de vida, acumulados durante a vivência, a atuação no mundo do trabalho, nas relações pessoais e familiares.

A relação andragógica se estabelece entre duas pessoas que estão interessadas em alcançar alguns objetivos comuns e que poderão consegui-lo mais facilmente se trabalharem em conjunto, com conhecimento dos personagens entre si, respeito mútuo, com diálogo, integrando forças de modo corresponsável e parceiro. Esta relação poderá acelerar o processo de maturidade dos alunos permitindo-lhes um processo evolutivo em direção à idade adulta. (MASETTO, 2018, p.165-166)

A educação de adultos, pensada pelo princípio da Andragogia, é um processo por meio do qual os aprendizes se tornam conscientes da aprendizagem e da experiência significativa que ela realiza em sua vida. “Aprendizagem Significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão)” (MASETTO, 2010, p.34).

O adulto, participante do processo, se torna consciente de sua experiência e a avalia de uma forma mais clara e objetiva. Entende-se que o adulto não começa a estudar por "disciplinas" na esperança de que algum dia essas informações sejam úteis. Pelo contrário, ele começa pelas situações que vivencia e por problemas que ocorrem no seu dia a dia. Na andragogia, são utilizados dados e informações das diversas esferas do conhecimento, não para fins de acumulação, mas para solucionar problemas.

O professor tem uma nova função: é aquele que auxilia no caminho e participa da aprendizagem de acordo com a vitalidade e a relevância de seus fatos e experiências.

São os humildes que se tornam bons professores de adultos. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. (KNOWLES, 2009, p.51-52)

Uma das principais diferenças entre o modelo pedagógico e andragógico é encontrada no próprio processo de aprendizagem. A seguir, as premissas do processo de aprendizagem do modelo andragógico, segundo Knowles (2009).

1. A necessidade de saber. Os adultos aprendentes precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. A andragogia apresenta a ideia de que quando os adultos decidem aprender algo sozinhos, investem energia considerável para investigar os benefícios que serão obtidos com essa aprendizagem e as consequências negativas de não a aprender. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), apresenta um processo para o que ele chamou de "conscientização" dos trabalhadores rurais, o qual é abordado por Knowles como pela necessidade de saber por que é importante aprender.

2. O autoconceito do aprendiz. Os adultos possuem um autoconceito por serem responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogerir. Quando os educadores de adultos se conscientizam dessa situação e não veem o adulto como um aprendiz "submisso" ao conteúdo ou à experiência escolar, criam experiências de aprendizagem que favoreçam a transição de aprendizes dependentes do professor como o centro do processo para aprendizes autogeridos.

3. O papel das experiências dos aprendizes. Para as crianças a experiência é algo que acontece a elas. Para os adultos, a experiência é quem eles são, portanto, a quantidade e tipos de experiências de um adulto é o que reflete na composição do papel das aprendizagens da sala de aula. A sala de aula do adulto será mais heterogênea (em termos de formação, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos) do que a de um grupo de crianças. Portanto, na educação de adultos, coloca-se mais ênfase na individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem. Os recursos e técnicas estão presentes nos próprios aprendizes quando utilizam suas experiências como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, estudos de caso e métodos de laboratório ao invés das aulas expositivas ou técnicas de transmissão de conteúdo. O compartilhamento de vivências e aprendizagem, através de atividades de ajuda aos colegas, também é um recurso de muito valor para o desenvolvimento do adulto em seu processo de conhecimento.

4. Prontidão para aprender. Os adultos, de acordo com as circunstâncias e necessidade da vida, ficam prontos para aprender as coisas que têm de saber e para as quais precisam se tornar capazes de realizar, pois precisam enfrentar as situações

da vida real. A "prontidão para aprender" está relacionada à passagem de um estágio da vida para o próximo e às tarefas implicadas a eles. A principal característica desse ponto é unir as experiências de aprendizagem com essas tarefas de desenvolvimento.

5.Orientação para a aprendizagem. O processo de aquisição do conhecimento tem como diferença as crianças dos jovens e adultos. A orientação pela perspectiva andragógica se inicia com temas centrados na vida, na tarefa ou problema quanto ao desenvolvimento da aprendizagem. O adulto assimila novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situações da vida real. Portanto, verifica-se a importância de elaborar novos currículos em torno de situações da vida comum e da aquisição de estratégias de enfrentamento do adulto.

6.Motivação. Seguindo o pensamento de Knowles, os adultos respondem a fatores motivacionais externos (como: melhores empregos, promoções e salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas, ou seja, o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida. Importante compreender qual o fator de motivação do adulto para o sucesso da aprendizagem e conseguir auxiliá-lo para clarear e conhecer melhor esse fator externo ou interno de motivação pessoal.

No modelo de educação andragógico, os alunos participam das diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo.

A metodologia é voltada para a participação ativa dos alunos com uma organização curricular flexível, visando atender às especificidades de cada adulto.

O docente, envolvido nesse modelo, necessita conhecer o desenvolvimento e as necessidades de diferentes faixas etárias com as quais vai lidar. O professor é considerado um facilitador e, como tal, sua relação com os alunos é horizontal, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração, a confiança, o conforto, a informalidade, garantindo, assim, que o aluno se sinta seguro e confiante, propiciando um clima propício para a aprendizagem. (NOFFS; REZENDE, 2011, p.7)

Noffs e Rezende (2011), em seus estudos, corroborando a ciência da Andragogia, apresentam o modelo do ensino para adultos evidenciando aspectos onde há a participação do professor e do aluno como adultos aprendentes iguais.

Nesse processo, torna-se difícil distinguir quem aprende mais, se o professor ou o aluno, pois o aprendizado andragógico é caminho de duas vias e não um caminho de mão única, busca promover o aprendizado por meio da

experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação. (NOFFS; REZENDE, 2011, p.8).

A andragogia é uma proposta de educação com adultos, desenvolvida com o foco no processo de aprendizagem. Neste sentido, Noffs e Rezende (2011, p.8) propõem uma ordem para o desenvolvimento: “sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), (experimentação prática), conclusão (convergência) e compartilhamento (sedimentação).”

Figura 1 – Andragogia na prática



Fonte: Knowles (1998, p.159)

A Figura 1 apresenta a Andragogia na Prática, tendo, ao centro, os seis princípios fundamentais da aprendizagem do adulto, rodeados por outros fatores que afetam o processo de aprendizagem, tais como: as diferenças individuais, situacionais e objetivos e propósitos para a aprendizagem.

Andragogia, como observamos nos estudos de Knowles (2009), Noffs e Rezende (2011) e Masetto (2018), é um processo de desenvolvimento específico para adultos e pressupõe uma atenção ao aluno como protagonista. Para elucidar o foco de desenvolvimento do adulto, acreditamos na importância de apresentar diferenciações entre o processo de Andragogia e Pedagogia.

Abaixo, segue um quadro comparativo entre Andragogia e Pedagogia, a fim de facilitar observarmos as convergências.

Quadro 2 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
O ALUNO	É aprendiz e, como tal, depende do que o professor tem a ensinar.	É coautor e está mobilizado para a independência – autoaprendizagem.
PRONTIDÃO PARA APRENDER	O aluno aprende o que a sociedade espera que ele aprenda.	O aluno conhece suas necessidades e aprende aquilo que precisa aprender.
O PROFESSOR	O professor dirige o que deve ser aprendido, quando e como e testa se houve aprendizagem.	O professor incentiva e orienta o processo de aprendizagem do aluno, aprendendo junto com ele.
A EXPERIÊNCIA DO ALUNO	Tem pouco valor. O que conta é a experiência do professor e dos estudiosos da área.	Tem muito valor para o aprendiz.
CURRÍCULO	O currículo é padronizado, e os conteúdos são organizados pragmaticamente.	O currículo é organizado em função da aplicabilidade, e os conteúdos são organizados por objetivos.
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	Aquisição e domínio de temas/conteúdos que serão necessários para a aprendizagem.	Aprender o que tem significado, aplicabilidade e realmente fará diferença na vida.

MOTIVAÇÃO	Os incentivos são externos: notas, aprovação, entre outros.	Motivação interna, vontade de crescer e se aperfeiçoar. Realização pessoal.
METODOLOGIAS	Os métodos didáticos estão mais centrados na atuação do professor.	Experiências de Aprendizagem. Exemplos de estratégias: discussões, estudo de caso, resolução de problemas, entre outros.

Fonte: Gaeta e Masetto (2013, p.44-45)

Há diferenças relevantes entre a pedagogia e a andragogia, portanto, torna-se necessário aos professores e formadores de adultos a compreensão para que, de fato, o modelo andragógico de ensino possa ser incorporado ao processo de aprendizagem do adulto.

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais, aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências. (MASETTO, 2003, p.52)

Conscientizar-se da posição que o educador ocupa na construção do conhecimento para o adulto é preparar cenários próprios para que a aprendizagem aconteça como um processo cuidadoso, personalizado e significativo para o aprendente. Porém, a grande diferença é quando os cenários da sala de aula são ocupados por docentes que caminham na evolução dos seus saberes, contribuindo para a aquisição do conhecimento e do aprendizado pelo aluno.

1.4 “Cenários” para o aprendizado dos adultos

A Andragogia como possibilidade de inovação das aulas para obter os objetivos propostos pressupõe uma antecipação de ações em relação à concepção de cenário de aprendizagem, aula e o espaço da vivência com o outro. Como mencionam Noffs e Rezende (2011, p.7), “O diálogo é fundamental, já que pressupomos um professor facilitador e um aluno aprendiz, compartilhando o conhecimento de um com a experiência do outro.”

O professor, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, necessita de um estudo mais profundo de todos os aspectos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Há uma trilha de inovação: encontro de professores e alunos em busca de uma formação profissional em um cenário de aprendizagem.

Um palco, cenários, luzes, móveis, tapetes, portas de entrada e de saída, ponto eletrônico, música gravada ou ao vivo, diretor, equipe de atores, atrizes que ensaiam a apresentação dos seus papéis, entram e saem de cena, dramatizam, dialogam, discutem, choram, declamam, vivem seus papéis. Equipe de funcionários, locutores, texto escrito, memorizado, falado, dramatizado, ensaiado. Cenas diferentes umas das outras vão compondo uma trama de vida para os diversos personagens, compondo uma história. (MASETTO, 2018, p.155)

Pensar em cenários é desmembrar inúmeros aspectos que dinamizam e inovam as aulas: protagonistas, grupo, equipe; intencionalidades; espaços, ambientes e situações; tempos; recursos e tecnologias; relações e interações.

Aprender exige protagonistas, são eles: professores, alunos, funcionários e instituições parceiras. Cada um é responsável e imprescindível para o sucesso do ensino-aprendizagem. Dentre eles, professores planejam as situações de aprendizagem, vivenciam a mediação pedagógica, estabelecem parceria com os alunos nas atividades programadas e corresponsável pela formação dos profissionais. Já os alunos adultos são responsáveis e protagonistas de sua formação profissional, realizando-se em um processo pessoal e colaborativo de aprendizagem.

Todos os funcionários são protagonistas no atendimento aos alunos e professores e parceiros na infraestrutura contando com instituições parceiras que têm um papel em colaborar com as universidades visando uma formação mais ampla, quando proporciona estágios em diferentes contextos profissionais de formação.

Numa aula, os protagonistas são professores, alunos, funcionários e instituições parceiras. Professores, no plural, porque nos referimos à equipe de professores de um curso, que ao dar uma aula, estão desenvolvendo um plano de disciplina integrado com as demais disciplinas que compõem, em seu todo, um projeto pedagógico responsável e comprometido com a formação dos alunos. (MASETTO, 2018, p.156)

A Intencionalidade de todo o processo ocorrido é fundamental para garantir o aprendizado, sendo que intenção do processo de aprendizagem deve ser muito clara, ou seja, “colaborar com a formação de profissionais competentes e cidadãos que atendam às necessidades atuais da sociedade em que vão atuar” (MASETTO, 2018, p.157). Pensar e preparar “onde” acontece esse diálogo entre professor e adultos traz

momentos mais provocativos e um cenário capaz de engajar o aluno em seu processo de aprendizagem.

A inovação do tempo é favorecer o alcance dos objetivos por meio de conteúdo, metodologias, atividades – dentro e fora da sala de aula – e processo integrado de avaliação. É importante que o professor entenda como um espaço e tempo do aprendente. Na cultura em que vivemos, entende-se que a aula é um tempo e espaço do professor com o objetivo de passar a matéria e cumprir o programa.

Aula é uma atividade docente que é planejada e realizada pelo professor. Então, para que existe aula? Uma resposta clara, imediata e lógica: a aula é um tempo e um espaço para que o aluno possa aprender. A aula, como espaço de vivência com o outro traz, segundo Masetto (2018), propostas que apresentam a vivência como vida e realidade do adulto. A sala de aula precisa estar em consonância e integrada à realidade, ou seja, o propósito da sala de aula é receber a realidade, trabalhar com ela e encaminhar o aprendendo ao mundo enriquecido de conhecimento e ciência.

Onde um professor e um aluno se encontrarem e dialogarem sobre questões de aprendizagem ou formação, teremos uma aula [...]. Nesse contexto, encontramos os elementos essenciais de uma aula: diálogo sobre aprendizagem entre aluno e professor. (MASETTO, 2018, p.157)

O tempo identifica necessidades, expectativas e interesses do aluno. Já o espaço é o ambiente que, em conjunto, professor e aluno planejam o curso, traçam objetivos, negociam atividades, definem o processo de feedback e aprendizagem.

Os professores planejam as situações de aprendizagem, vivenciando uma atitude de mediação pedagógica, de parceria com os alunos nas atividades programadas e de corresponsabilidade pela formação [...] Os alunos, individualmente responsáveis por e protagonistas de sua formação [...], realizam-na com um processo de aprendizagem pessoal e colaborativo [...]. (MASETTO, 2018, p.156)

Aula é tempo e espaço do professor e aluno. Ambos precisam trabalhar para que o objetivo principal ocorra: a aprendizagem do aluno. Cada um tem papel importante em sua participação, as aulas e o aprendizado só ocorrem se aluno e professor se prepararem antes de sua realização.

Com efeito, se considerarmos professores e alunos vivenciando seus papéis – respectivamente, de mediação pedagógica e de protagonista de seu processo de aprendizagem-, assumindo o desafio de compreender, planejar e implantar as interações e integração entre protagonistas, a intencionalidade, os espaços e ambientes, as situações, os tempos, recursos e tecnologias em busca de objetivos de formação pessoal e profissional, certamente vislumbraremos uma nova aula. (MASETTO, 2018, p.162)

O adulto perceberá, ao final da aula, que seu esforço colaborou para seu aprendizado, e que saiu melhor do que entrou no processo de aprendizagem. Assim haverá uma melhor compreensão do mundo, da vida profissional, pessoal e social.

Em aula, de acordo com Masetto (2018) professor e aluno aprendem num processo de interação um com o outro, pois caminham juntos em muitos campos: de conhecimento e das informações; das interações pessoais e relacionamento pessoal e profissional; da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo, do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais; da ética e da honestidade intelectual e profissional; das responsabilidades cidadãs.

Essa “com-vivência” permite o desenvolvimento da maturidade, da autonomia dos aprendizes, da parceria e da corresponsabilidade no processo de aprendizagem. No caso do professor, será um convite para que “saia de trás da mesa” e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento. (MASETTO, 2018, p.162)

Juntamente com esse aspecto, o papel do professor resulta em ajudar na compreensão do significado da sala de aula como contribuição para voltar à realidade de “mãos cheias”. Porém, todo o processo de sala de aula envolve a complexidade, pois ela se esbarra na vida com surgimento de sentimentos e atitudes para serem trabalhados com as habilidades e competências. Assim, a aula é viva e real.

Todo esse processo do adulto não se dá isoladamente e sim na relação de corresponsabilidade no aprendizado entre professor, aluno e entre pares. A aula, segundo Masetto, é o momento do “com”, representada pela relação entre os adultos envolvidos: professor – aluno e aluno – aluno. Já o aspecto relacionado à vivência amplia essa relação sujeitos e os desafia a aprender a viver, trabalhar, a dialogar, a construir, a produzir conhecimento e a fazer ciência fora da sala de aula.

Essa com-vivência estimula a independência e organiza o ensino visando a autonomia intelectual do adulto. “Com-vivência permite o desenvolvimento da maturidade, da autonomia dos aprendizes, da parceria e da corresponsabilidade no processo de aprendizagem” (MASETTO, 2018, p.162).

A Andragogia se inicia pela experiência pessoal do aluno como recurso relevante para a aprendizagem, caminhando na centralização de problemas pessoais, profissionais e experiências significativas como motivadores internos de aprendizagem, ampliando formas interdisciplinares de interpretação e resolução de problemas. Assim, há

definição clara dos objetivos pretendidos ao aprendente, bem como a relação entre a aprendizagem de conteúdos e a necessidade deles para a vida pessoal e profissional. Todo esse processo evidencia-se em contínuos feedbacks.

Capítulo 2

Tertúlias Literárias, ação educativa para a aprendizagem de jovens e adultos.

Eu gostei porque lembrei que quando eu era adolescente eu era uma aluna muito esforçada mas tinha que ajudar meu pai na roça então tive que parar de estudar.

EU GOSTEI PORQUE ME FAZ LEMBRAR DE ME, DO MEU ESFORÇO, PARA TRABALHAR PARA PODER PAGAR A PERUA DA ESCOLA DO MEUS FILHO, E OUTRAS COISAS QUE NÓS MÃE FAZEMOS POR NOSSO FILHO.

Parágrafo 3

Minha mãe me abandonou quando eu mais precisei dela quando eu fiquei grávida do meu primeiro filho

2 TERTÚLIAS LITERÁRIAS – AÇÃO EDUCATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

“A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada.”
Ramón Flecha

A ação educativa Tertúlias Literárias⁵ tem uma base científica muito estruturada. Assim, este capítulo apresenta a origem e base científica de todo o processo educativo trilhado para desenvolver a aprendizagem do adulto por meio delas. Para iniciar o processo, devemos compreender a concepção de Comunidade de Aprendizagem criada por Ramon Flecha com a proposta de analisar e atuar com ações educativas para diminuir as desigualdades sociais.

Segundo Mello (2014, p.11), Comunidade de Aprendizagem é “um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade”. A proposta de Comunidades de Aprendizagens foi criada em Barcelona, Espanha, em 2003 e está sendo aplicada no Brasil e nos países da América Latina. No Brasil, as Comunidades de Aprendizagem são apoiadas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)⁶ da Universidade Federal de São Carlos. Iniciaram em 2003, nas escolas públicas do país, contando com toda a teoria e ensinamento que a pós-doutoranda Roseli Rodrigues de Mello aprofundou e vivenciou.

A ideia inicial baseia-se na transformação da Escola em Comunidades de Aprendizagens, com aspectos externos e internos, que tem o como objetivo a escola e sua importância na sociedade, sendo que, “a escola passa a ser o local onde se sonham e se pensam melhorias para a comunidade que envolve a escola e para o bairro onde ela está situada.” (MELLO, 2014, p.12)

⁵Segundo o dicionário Michaelis, Tertúlia é um substantivo feminino que significa: 1 Reunião familiar ou de amigos; 2 Reunião de pessoas com interesses literários e artísticos comuns ou 3 Pequena agremiação literária, menos numerosa que as academias e arcádias.

⁶ NIASE - O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa visa realizar ações de pesquisa, ensino e extensão, considerando as diferentes práticas sociais e educativas, com o objetivo de maior contribuição para a superação de exclusões sociais, educativas e culturais, sofridas por diferentes grupos. É um grupo multidisciplinar, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e pelo Prof. Dr. Paulo Eduardo Gomes Bento. Para maiores detalhes, consultar a página: <http://www.ufscar.br/niase/>.

Os princípios compartilhados das Comunidades de Aprendizagem baseiam-se no diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças. As bases teóricas para seu estudo, baseado em Habermas e Freire, foram utilizadas por Ramon Flecha para compor a teoria e a prática da proposta de Barcelona.

Toda a estruturação e o conceito das Comunidades de Aprendizagem⁷ contam com uma base científica muito sólida, desenvolvida ao longo de mais de 30 anos de pesquisa, e envolve uma equipe com cerca de 70 estudiosos de diferentes países e diversos campos do conhecimento.

2.1 Conceito e base científica

A base conceitual, desenvolvida pela Comissão Europeia justamente para identificar e analisar estratégias educacionais que superem desigualdades e melhorem os resultados de aprendizagem, está referendada pelas conclusões do Projeto Includ-ed⁸. Foi o único projeto de ciências econômicas, sociais e humanas selecionado pela Comissão Europeia entre os dez estudos de todas as áreas científicas que tiveram maior impacto nos últimos anos. Ele identificou um fator importantíssimo sobre as Atuações Educativas de Êxito: elas funcionam em qualquer contexto educacional e social. Ou seja, tem tudo para dar certo no Brasil. Na Europa, os resultados desse estudo, feito em 14 países, já foram incluídos nas diretrizes e recomendações do Parlamento Europeu para superar o abandono da escola e a desigualdade na educação.

Essa análise levou à identificação de uma série de Atuações Educativas de Êxito – as práticas que comprovadamente dão resultado na educação e que contam com o aval da comunidade científica internacional. A característica diferencial dessas Atuações

⁷ Comunidades de Aprendizagem é um projeto baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito voltadas para a transformação educacional e social, que começa na escola, mas integra tudo o que está ao seu redor.

⁸ Includ-ed é um projeto de pesquisa coordenado pelo CREA da Universidade de Barcelona para identificar Atuações de Êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política.

Educativas de Êxito é o fato de serem universais: já demonstraram que dão certo nos mais diversos contextos.

Apresenta-se um esquema de uma Escola que se torna Comunidade de Aprendizagem. É apoiada em três pilares: transformação do ambiente e seu entorno; atuações baseadas na aprendizagem dialógica e atuações educativas de êxito comprovada cientificamente.

Os princípios da aprendizagem dialógica, um dos pilares da transformação da comunidade de aprendizagem (Figura 2), são pré-requisitos para a mudança de comportamento individual e coletivo de um grupo escolar para Comunidades de Aprendizagem e suporte para as Ações Educativas que contemplam a estruturação do Ambiente das Comunidades de Aprendizagem.

Figura 2 – Pilares para a transformação da Escola em Comunidades de Aprendizagem



Fonte: Instituto Natura (2017)

O Quadro 3 traz explicações sobre as 7 atuações educativas de uma Comunidade de Aprendizagem, porém o êxito das ações educativas é baseado na concretização dos princípios da aprendizagem dialógica.

Quadro 3 – Atuações educativas de êxito

GRUPOS INTERATIVOS	Forma de organização da sala de aula identificada como aquela que proporciona os melhores resultados quanto à melhora da aprendizagem e à convivência. Dentro da sala de aula, formam-se grupos reduzidos de estudantes, agrupados de forma heterogênea quanto a níveis de aprendizagem, cultura, gênero, raça etc. Esse tipo de organização inclui todos os estudantes, que contam com o apoio de outros adultos, além do professor responsável pela aula, para mediar as interações. Isso possibilita atender às necessidades de todos, além de proporcionar igualdade de oportunidades e resultados, sem que seja preciso separar ou segregar os estudantes.
TERTÚLIAS DIALÓGICAS	Encontros de pessoas para dialogar que promove a construção coletiva de significado, bem como a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, e não a imposição.
BIBLIOTECA TUTORADA	Uma forma de extensão do tempo de aprendizagem que propõe a criação de espaços extraclasse nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários (professores, familiares e demais pessoas da comunidade). Pesquisas demonstram que essa ampliação do tempo de aprendizagem tem impacto importante na melhora dos resultados educativos. As atividades que acontecem na Biblioteca Tutorada são de caráter instrumental e de apoio às tarefas escolares, acelerando a aprendizagem de todos, especialmente dos estudantes com maiores necessidades educativas.
FORMAÇÃO DE FAMILIARES	Consiste na formação de familiares com o propósito de facilitar o estudo de conteúdos e habilidades elegidas por eles próprios e tendo como foco principal a formação instrumental.
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE	Forma de participação que se baseia no envolvimento das famílias, dos professores e de outras pessoas da comunidade nos espaços formativos e nas tomadas de decisões da escola sobre os aspectos que influenciam a aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de participação incide em questões fundamentais da vida escolar e gera um impacto significativo e importante na aprendizagem dos estudantes, uma vez que a aprendizagem depende muito mais do conjunto de interações que o estudante estabelece do que apenas daquelas que ele vivencia dentro da sala de aula. Além disso, a composição de diferentes agentes na aprendizagem fortalece as redes de solidariedade.
MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITO	Modelo de prevenção e resolução de conflitos baseado no diálogo como ferramenta para superar as desigualdades. Nesse modelo, a resolução do conflito se dá por meio do consenso entre todas as partes envolvidas, especialmente os estudantes, sobre as normas de convivência. Essas normas são elaboradas de forma colaborativa por toda a comunidade.
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA	Um processo profundo, rigoroso e ético de desenvolvimento profissional pelo qual passam os educadores que implementam Atuações Educativas de Êxito e ajudam a transformar suas escolas em Comunidades de Aprendizagem, oferecendo as melhores oportunidades para seus estudantes. Esses docentes se atualizam e debatem seus conhecimentos em relação às teorias e investigações educativas mais relevantes no cenário científico atual. Esse processo, pautado essencialmente no diálogo, envolve formação continuada de qualidade, considera evidências e resultados e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a comunidade científica internacional.

Fonte: Instituto Natura (2017, p.12-13)

2.2 Princípios da aprendizagem dialógica

As Comunidades de Aprendizagem estudo colaborativo para o desenvolvimento desta pesquisa, pois pensa e decide ações a serem realizadas na escola no âmbito da gestão, nas aprendizagens e nas interações. Para isso, apresenta-se um conceito elaborado por Ramon Flecha⁹:

Sua metodologia [referente às Tertúlias Literárias] baseia-se na aprendizagem dialógica, forma de aprendizagem como a que desenvolveu Paulo Freire em sua vida e obra pelo mundo e com as pessoas. Com base em teorias progressistas e desenvolvendo práticas comprometidas com a transformação social, educadoras e educadores e participantes de Tertúlias vêm construindo espaços democráticos de vida e de aprendizagem em muitos lugares. (MELLO; FLECHA, 2005. p.29 -33)

A apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica serve como pré-requisito para a transformação da sala de aula em Comunidade de Aprendizagem, preparando espaço, tempo e todos os envolvidos para a vivência com as Tertúlias Literárias, objeto pesquisado neste estudo. Apresenta-se uma síntese da visão de Adriana Aubert *et al.* (2020) sobre os princípios da aprendizagem dialógica.

A Aprendizagem Dialógica é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas, e que são direcionadas a *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A Aprendizagem Dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental* favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT *et al.*, 2020, p.137)

O diálogo igualitário convida os participantes para compreenderem e comportarem-se da seguinte maneira: “As falas e as proposições de cada participante em uma situação

⁹ Ramon Flecha, segundo suas referências bibliográficas em Comunidades de Aprendizagem.com, é um dos fundadores do projeto Comunidade de Aprendizagens que identificou as Atuações Educativas de Êxito que fundamentam a prática de Comunidades de Aprendizagens nas escolas. Atualmente, no século XXI, junto aos outros pesquisadores do Centro Especial de Pesquisa em Teorias e Práticas Superadoras da Desigualdade (CREA), da Universidade de Barcelona, ele segue incansável no objetivo de promover uma Educação baseada em evidências científicas. Nasceu em 1952. Trabalhou com Paulo Freire por mais de vinte anos. É responsável pela criação cultural de encontros literários dialógicos, que é conhecida como uma das inovações pedagógicas relevantes no campo da pedagogia crítica internacional. Em 1991, fundou o centro de pesquisa CREA na Universidade de Barcelona. Atualmente, o centro se tornou uma rede de pesquisadores de diferentes universidades, sendo a base da transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem - A Escola como Comunidades de Aprendizagem.

[...] serão tomadas por seus argumentos e não pela posição que ocupa os falantes. Isto significa que o poder está na argumentação que fazem os sujeitos” (MELLO, 2014, p.44).

Ao se estabelecer essa proposta de argumentação nas escolas, as pessoas são entendidas como fonte inesgotáveis de conhecimentos, na diversidade de suas origens, experiências de vida e saberes. O consenso se estabelecerá como base nos argumentos das palavras e a coerência no que se diz e no que se faz. “O que o homem fala e escreve e como fala e escreve, tudo é expressão objetiva de seu espírito. Por isto, pode o espírito refazer o feito, neste redescobrimdo o processo que o faz e refaz”. (FREIRE, 2019, p.16). Considerando o poder da argumentação de Ramon Flecha e a veracidade da palavra trazida por Paulo Freire, estabelecemos uma nova forma de pensar o diálogo como uma exigência existencial e não apenas como depósito de ideias, de um sujeito sobre o outro, ou tampouco uma simples troca de ideias a serem manuseadas pelos outros. “O diálogo é um ato de criação [...] que assume o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e humilhação pessoal. Significa buscar coerência entre o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 2019, p.22).

A comunicação que o diálogo produz não pode se reduzir à conversação, ela deverá ir além, formando um mecanismo de coordenação da ação, sendo uma ação comunicativa. Esta busca um entendimento sobre alguma problemática no mundo, orienta a ação de cada sujeito e parte para uma possível superação, sendo, ao mesmo tempo, linguagem e ação. A interpretação descaracteriza o monopólio da palavra, a qual tem a tarefa de incluir, em si mesma, a percepção que o outro faz diante da situação. Os consensos, segundo Habermas, são sempre provisórios e necessitam ser revisitados nas interações e comunicação entre os sujeitos. “O princípio de diálogo igualitário implica tomada de posição no mundo recusando lugares de privilégios, bem como a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam” (MELLO, 2014, p.48). A legitimação do diálogo igualitário implica sujeitos que se comprometem com a transformação do mundo através do diálogo que busca a interlocução como um entendimento de cada sujeito perante o objetivo comum. Neste sentido, o diálogo igualitário depende da compreensão de que “todas as pessoas são inteligentes e que a inteligência de cada pessoa se faz a partir do corpo e da experiência de vida que cada um tem” (MELLO, 2014, p.48). Portanto, quanto

maior a diversidade de sujeitos envolvidos para a criação de alternativas, melhor será a qualidade do aprendizado que garanta o convívio e o respeito mútuo.

O princípio da Inteligência Cultural, elaborado por Ramon Flecha, desconstrói o conhecimento acadêmico como o único saber válido e aceito como fator determinante de construção da inteligência. Neste sentido, “Inteligência cultural, pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos, nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupo e culturas” (MELLO, 2014, p.52).

Segundo Ramon Flecha, o princípio da Inteligência Cultural parte do pressuposto que os sujeitos se formam na relação com todas as outras pessoas com quem interage ao longo de sua história de vida, orientando a educação na garantia de um processo de máxima qualidade, pois, “se alguém não está aprendendo algo, é necessário analisar a situação de interação na qual está inserido e nela interferir intensificando e diversificando interações para que a aprendizagem seja favorecida” (MELLO, 2014, p.52).

A habilidade que os sujeitos possuem de ação em diferentes contextos e de transposição de conhecimentos para novas vivências, aprendendo a se movimentar, argumentar e comportar-se no meio, entende-se, segundo Flecha, por Inteligência Cultural. Flecha apresenta três passos para o processo de transposição das habilidades e capacidades desenvolvidas em outros contextos para o espaço acadêmico:

A autoconfiança interativa, que envolveria o reconhecimento por parte do grupo durante o encontro [...], a transferência cultural, que estaria na utilização das conversas informais, desenvolvidas em outros espaços, também no encontro escolar e a criatividade dialógica, que se dá pela constatação do aprendizado gerado pelas manifestações das pessoas participantes. (MELLO, 2014, p.54).

A inteligência cultural permite que se estabeleça para todos os participantes e envolvidos no processo de aprendizagem “altas expectativas”, pois acredita-se que todas as pessoas têm capacidades de aprender e ensinar. Freire corrobora esse pensamento e apresenta um sujeito com desejos e predisposições para aprender cada vez mais, transformando-se interna e externamente, juntamente com o outro numa perspectiva integral.

Nesse sentido, a diversificação das pessoas adultas na escola contribui significativamente para essa conexão. Essas pessoas permitem a alternância

entre o discurso especializado de cada ciência ensinada na escola e o discurso de vida cotidiana. [...] Precisamos assim, aumentar e diversificar as inteligências adultas nas salas de aula. (AUBERT *et al.*, 2020, p.154)

A aprendizagem dialógica acontece com base no diálogo, consenso possível e trabalho coletivo. Ramon Flecha, inspirado nas obras de Paulo Freire, reconhece a escola como base importante de reprodução cultural e transformação da sociedade. A escola, quando assume o papel social de participação de todos, diálogos horizontais e um respeito à diversidade, caminha para uma maneira mais igualitária e consensual do rumo de nossas ações. A ação e comunicação estão a serviço da transformação, segundo Ramon Flecha, “É nessa perspectiva que a transformação é princípio constitutivo da aprendizagem dialógica, articulando-se ao princípio de diálogo igualitário a ao de inteligência cultural.” (MELLO, 2014, p.60)

Dialogar igualitariamente acreditando na inteligência cultural do sujeito possibilita a transformação de si, do meio e do outro com ações de responsabilidade social. Paulo Freire colabora com a visão de Ramon Flecha para a transformação, apresentando o método da conscientização, o qual se refere a uma prática pedagógica que dá a oportunidade de o homem se re-descobrir, através da retomada reflexiva do próprio processo de descoberta, manifestação e configuração, alinhado pela ação reflexiva, garantindo a transformação, sendo assim, “[...] mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamado a assumir o seu papel” (FREIRE, 2019, p.20).

O princípio da dimensão instrumental da aprendizagem nos convida, num primeiro momento, ao acesso aos conhecimentos acadêmicos e às habilidades em selecioná-los, analisá-los, criticá-los, transformá-los como pré-requisito para a proteção, movimento e ação do sujeito na sociedade. Porém, Flecha apresenta três grupos que são considerados por ele “muros antidialógicos”: os culturais, os sociais e os pessoais.

Os culturais, ou seja, aqueles que desqualificariam a maioria da população por considerá-la incapaz de se comunicar por meio dos saberes dominantes [...]. Os sociais, que excluem muitos grupos da avaliação e da produção de conhecimentos considerados importantes [...]. Os pessoais, que impedem que muitas pessoas usufruam da riqueza de seu entorno cultural porque suas histórias vão sendo compostas do cultivo que diversos setores sociais [...] fazem da crença de que são elas as vítimas das desigualdades, as responsáveis pelo próprio fracasso. (MELLO, 2014, p.61)

Os muros, segundo Flecha, são quebrados com uma aprendizagem significativa. Ausubel¹⁰ foi o criador do conceito de aprendizagem significativa, a ideia de novos aprendizados para o aluno, com significado profundo. Quatro condições são necessárias, e deverão ser observadas:

[...] se as novas informações se relacionam com as ideias básicas relevantes à sua estrutura cognitiva, se a interação entre significados potencialmente novos e ideias básicas relevantes à estrutura cognitiva der origem a significados reais e psicológicos, se existir, no educando, uma disposição para este tipo de aprendizagem; e finalmente, se o material a ele apresentado for potencialmente significativo. (MELLO, 2014, p.62)

O papel mais importante para que toda a aprendizagem se torne significativa é a elaboração e validação dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento de uma nova aprendizagem. A pesquisa atual utilizará este princípio para fundamentar o aprendizado significativo do aluno e não para a manutenção da discriminação ou promoção de desigualdades educativas, como é feito atualmente no Brasil, utilizando a mesma teoria com a ideia de “afinal não é preciso que todos saibam o mesmo conteúdo, cada um vai aprender de acordo com suas capacidades.” (MELLO, 2014, p.63). Portanto, o conhecimento prévio, neste estudo, é imprescindível para a contextualização da realidade do aluno e não como limitador de aprendizagem.

As Comunidades de Aprendizagem têm como ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno os conhecimentos prévios, porém o ponto de chegada será o mesmo para todos os estudantes envolvidos no processo. A aprendizagem instrumental, enquanto direito social, deve garantir o domínio de instrumentos de inserção e luta na sociedade atual.

A escola, responsável pelo desenvolvimento do aluno, deve apresentar instrumentos necessários para que ele atue na vida de uma forma autônoma e emancipadora.

A seleção e o processamento de informações, dimensão instrumental, só ocorrem pelo diálogo, pois fomentam-se reflexões de todo o processo criando estruturas de informações, mais assertivas, mobilizando a postura crítica e reflexiva de cada ação. Nas Comunidades de aprendizagem os elementos fundamentais são focalizados, mas

¹⁰ David Paul Ausubel, nasceu em 25 de outubro 1918 em Nova Iorque e faleceu em 9 de julho de 2008. Foi um psicólogo da educação norte americano. Criador do conceito aprendizagem significativa, ou seja, o processo de ensino – aprendizagem necessita fazer algum sentido para o aprendiz e, nesse caminho, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno.

os objetivos, conteúdos e estratégias são consensuais, formados pelo diálogo. Neste sentido, “a dimensão instrumental da aprendizagem dialógica propõe o diálogo igualitário no campo que se vai ensinar e aprender” (MELLO, 2014, p.65). Todos os envolvidos no processo adquirem habilidades de reflexão-ação e protagonismo do seu aprendizado.

Caminhando no pensamento reflexivo, nada ocorre se não houver a criação de sentido para a vida do sujeito. A aprendizagem dialógica caminha entre a comunicação efetiva, de forma que a intenção é que o outro entenda e as pretensões de poder sejam substituídas pelas de validade, através da argumentação. A capacidade de comunicar e dialogar, segundo Flecha, garante uma descoberta do sentido da própria vida e permite construir coletivamente objetivos comuns a serem alcançados, atribuindo-se valores e princípios.

Quando o aprendiz é convidado a uma aprendizagem dialógica, respeitada por todos os seus princípios, a criação de sentidos pelas pessoas e pelo grupo garante uma forma crítica de fazer escolhas. O espaço para a palavra, a comunicação pessoa-pessoa, desenvolvida no ambiente escolar, atrelam o diálogo pedagógico ao diálogo cotidiano, fortalecendo a colaboração, enriquecimento mútuo, partilha de palavras e criação de sentido global.

Na aprendizagem dialógica o princípio de criação de sentido é uma aposta na capacidade das pessoas de escolherem estabelecer diálogo igualitário, pautado na inteligência cultural, voltado para a transformação pessoal e do contexto, apropriando-se da dimensão instrumental dos conhecimentos. (MELLO, 2014, p.68)

O espaço escolar é um lugar no qual é possível sonhar, viver solidariamente e projetar um futuro de vida. Os indivíduos compõem uma consciência coletiva. O ser humano é coletivo, porém “A crítica pela crítica, assim como a cultura da queixa, não transforma nada e não é solidária. A solidariedade real é a que supera o nível do discurso a alcança a ação” (AUBERT *et al.*, 2020, p.185).

Habermas apresenta a ideia de que Solidariedade “refere-se ao fato de que a produção cultural, a integração social e a socialização abandonam os fundamentos sacros e se assentam sobre a comunicação linguística e sobre a ação orientada ao entendimento.” (MELLO, 2014, p.70). Quando o diálogo assume questões centrais, a linguagem serve para a produção de um acordo racionalmente motivado pelo grupo.

A solidariedade é a ligação que mantém as pessoas conectadas ao pertencimento do mesmo mundo social. A ação comunicativa e o diálogo dependem da solidariedade social para se estabelecer. Segundo Flecha, “A solidariedade, portanto, transforma-se num elemento de aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa a pessoa, como de pessoas com a solidarização com os grupos em situação de exclusão social” (MELLO, 2014, p.71).

Solidarizar-se é entender e lutar pelos seus direitos e dos demais, numa proteção social que acredita que a diferença também é um direito a ser exercido.

Por fim, o último princípio das comunidades de aprendizagem é a igualdade de diferenças que permeia o direito de viver plenamente a diversidade cultural e as escolhas pessoais, sendo a diversidade uma fonte de conhecimento.

A escola vem cumprindo, por toda a história, um papel homogeneizador, atuando fortemente para a perpetuação de hierarquias entre culturas e etnias. “Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, domina e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.” (MELLO, 2014, p.74). O conhecimento é a grande força da desigualdade pois o mundo contemporâneo manipula o sujeito pela falta de discernimento, autoridade para falar de sucessos e fracassos e assumindo o controle da vida do outro.

O princípio de igualdades de diferenças, atrelado a aprendizagem dialógica, “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, proteção social se homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais” (MELLO, 2014, p.74).

Pensar no âmbito das individualidades é trabalhar com o conceito de diferença, validando as escolhas que os indivíduos fazem em suas vidas, sejam em ideias amorosas, religiosas, corporais entre outras. O princípio da igualdade de diferenças é a busca de direitos e proteção. Esse princípio é guiado pelos diálogos e ações de quem os pratica.

É por meio da aprendizagem dialógica que a pessoa constrói compreensões sobre a vida e o mundo, refletindo sobre sua cultura e o modo de vida do outro, podendo

escolher com liberdade o caminho a ser percorrido. Assim, o senso de respeito é desenvolvido pelo diálogo e processo de conhecimento das diferenças.

Ao se propor que por meio da inteligência cultural cada pessoa participe do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação da escola e de seu entorno, para que todos tenham acesso à dimensão instrumental do conhecimento, criando novos sentidos para a vida de cada um e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem de exclusão social, busca-se igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir nossas diferenças.(MELLO, 2014, p.78)

O reconhecimento da diversidade como riqueza humana e fonte de conhecimento finaliza o ciclo dos princípios da aprendizagem dialógica, garantindo o desenvolvimento de poder para decisões da própria vida e reconstrução em um mundo melhor.

2.3 Tertúlia Literária – atuação de aprendizagem para a EJA

Atuações Educativas de Êxito são práticas, de acordo com Includ-ed, que efetivamente aumentam o desempenho acadêmico e melhoram a convivência e as atitudes solidárias em todas as escolas observadas. Includ-ed foi o único projeto de ciências econômicas, sociais e humanas selecionado pela Comissão Europeia que teve maior impacto nos últimos anos. Ele identificou um fator importantíssimo sobre as Atuações Educativas de Êxito: elas funcionam em qualquer contexto educacional e social.

De acordo com as evidências, dentre as Atuações Educativas de Êxito que devem fazer parte das Comunidades de Aprendizagem, destacamos as Tertúlias Literárias, que se desenvolvem com o compartilhamento – mediante o respeito mútuo a quem tem a vez da palavra – de trechos que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão, trazidos por cada participante. Isso gera uma sintonia enriquecedora, que permite um aprofundamento na matéria e promove a construção de novos conhecimentos. Nas sessões, um dos participantes assume o papel de moderador, com a ideia de favorecer a participação igualitária de todos. Mas, tertúlias o que são?

Encontro de pessoas para dialogar a partir de uma obra clássica, que promove a construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os

participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, em vez da imposição. (INSTITUTO NATURA, 2017, p.65)

As Tertúlias perpassam por muitas áreas, mas as mais comuns são as Tertúlias Literárias, nas quais as pessoas se reúnem para dialogar e compartilhar sobre um livro da literatura clássica universal. A opção é pelos clássicos, porque essas obras abordam as questões mais centrais da vida das pessoas, por isso permanecem por tanto tempo, e porque isso rompe com as barreiras elitistas culturais, que têm considerado a literatura clássica um patrimônio de determinados grupos sociais. Democratiza-se, assim, o acesso à cultura para todas as pessoas.

As Tertúlias Literárias têm demonstrado que aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e a compreensão de texto. Ao mesmo tempo, é um exercício de respeito, de escuta igualitária, que transforma o contexto das pessoas e cria sentido. Nos encontros, os participantes compartilham a leitura de obras clássicas da literatura, de autores como Luís Fernando Veríssimo e Guimarães Rosa. Ao participar de um diálogo sobre a literatura, os participantes aprofundam seu entendimento da língua portuguesa falada e escrita e se envolvem em debates sobre sua própria experiência de vida.

Figura 3 – Processo dialógico de leitura



Fonte: Instituto Natura (2017, p.67)

Paulo Freire (1991) apresenta a aprendizagem da leitura como um diálogo aberto sobre o mundo e com o mundo, afirmando que o ato de ler depende de muitos elementos e não pode se reduzir a uma atividade mecânica e descontextualizada. As Tertúlias são uma forma de ler clássicos da literatura junto com outras pessoas, o que ajuda a resgatar o prazer de ler.

Acontecem da seguinte forma: o grupo que irá participar da Tertúlia decide conjuntamente o livro que será lido. Durante a semana, todos leem o capítulo que foi combinado e cada um seleciona um trecho que tiver chamado mais a atenção; no momento da Tertúlia uma pessoa do grupo ocupa o lugar de moderador, o qual não precisa ser especialista em literatura ou possuir alto nível acadêmico, pode ser qualquer um dos participantes, desde que consiga exercer o diálogo igualitário, um dos princípios da Aprendizagem Dialógica.

O moderador tem como responsabilidade a organização do turno de palavras, momento no qual os trechos selecionados pelos participantes são lidos e comentados. Todos os participantes que desejarem podem comentar, sempre respeitando a sua vez de falar; durante o turno de palavras, o diálogo e os debates entre diferentes opiniões acontecem através dos argumentos apresentados e todos aprendem uns com os outros, incluindo o mediador.

É importante compreender a diferença entre a Tertúlia Literária e uma Roda de Conversa. Para tal, o Quadro 4 apresenta um comparativo entre o que são ou não Tertúlias.

Quadro 4 – Quadro comparativo sobre Tertúlias

O QUE É	O QUE NÃO É
1. Encontro baseado na leitura dialógica, que envolve um processo de leitura e interpretação coletiva, em um contexto no qual são valorizados os argumentos dos participantes sobre as obras clássicas apreciadas. Através desse procedimento dialógico, cada pessoa no grupo dá um novo sentido às obras e alcança compreensões muito profundas e críticas, que, sozinha, ela teria mais dificuldade de obter. 2. Leitura e apreciação coletiva de obras clássicas universais, escolhidas de comum acordo. 3. Exercício de leitura dialógica no qual a compreensão das obras se produz através de um processo de interpretação coletiva, mediado por qualquer pessoa do grupo - que, nessa função, tem o papel de favorecer o diálogo igualitário entre todos os participantes. 4. Prática em que predomina o diálogo igualitário, promovendo o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade. 5. Pode ser realizada com familiares, membros da comunidade, professores, voluntários e estudantes de qualquer faixa etária e nível de ensino.	1. Reunião formativa sobre algum tema de interesse na qual um especialista transmite o conhecimento. 2. Leitura e apreciação de diferentes obras clássicas escolhidas de acordo com a classe econômica e a situação acadêmica dos participantes. 3. Exercício de apreciação e leitura coletiva em que predominam as interpretações e a compreensão das pessoas com maior status acadêmico, que monopolizam o debate ou impõem suas opiniões. 4. Prática formativa em que não há diálogo igualitário entre os participantes e, portanto, um ensina e os demais aprendem. 5. Requer participantes letrados, especialistas em um tema específico ou com alto nível cultural. 6. Encontro baseado na leitura dialógica para conversar sobre obras contemporâneas.

Fonte: Instituto Natura (2017, p.80)

A Tertúlia Literária utilizada como ação educativa para a aprendizagem de jovens e adultos é uma proposta de grande relevância para o processo de conhecimento do aluno, porém, é preciso ressaltar a importância de conhecer as especificidades da aprendizagem do adulto. A Tertúlia Literária como ação em sala de aula pressupõe uma formação docente adequada que compreenda a importância do percurso da experiência do adulto como ponto de partida para aprendizado.

Capítulo 3

Formação do Professor para atuar com Tertúlias
Literárias na aprendizagem de Jovens e Adultos.

Eu gostei porque lembrei um namorado
que eu tinha quando eu falei que não dava
mais ele chorou, eu pedir Tati e nem olha
para trás, até hoje eu penso não devemos agir assim.

Eu não gostei porque ao ler este parágrafo lembrei
que quando era criança não tinha brinquedo para
brincar, não tinha roupa e nem calçado, só coisas
usadas que ganhávamos.

Eu gostei lembrei quando éramos criança éramos
em onze irmãos meus pais não tinha condições
de dar sapatos novos quando eu ganhei uma
sandália da minha mãe nem queria usar para não sujar.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR COM TERTÚLIAS LITERÁRIAS NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

“Já não sou mais escritora ou diretora, sou uma simples parte que abre portas para alguém entrar, oferece sua experiência e contribui com o todo, acolhendo pessoas e possibilidades no livro de minha vida.”
Silmara Rascalha Casadei

Conhecer a aprendizagem do adulto e suas especificidades e realizar as etapas propostas pela Tertúlia Literária requer um professor com diferentes saberes e um currículo que se atente para essa ação que evidencia a experiência de jovens e adultos, como ponto de partida do processo de aprendizagem.

Na escola, ao se falar de processo de ensino, a figura do professor se torna indispensável. Segundo Noffs (2003, p.71), “[...] o modo de lidar com mediações gera o aprender, sendo assim, importante apresentar o percurso da formação integral do educador para os tempos atuais.”

“Ser professor” no mundo de hoje, aquele que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações, elabora, interpreta e reinterpreta o mundo. [...] “as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.” (FELDMANN, 2009, p.71)

A formação dos professores aborda o fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos e as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Feldmann (2009) apresenta questões para formar professores no mundo atual, sendo defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos.

Após essas Inquietações, há um desafio para pensar a formação do docente para a EJA: “Quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor que atua na EJA da escola brasileira e como pensar sua formação?”

Pensar em educação é sobretudo pensar em convivência, esta permeada por valores da sociedade, pelo respeito ao outro, às diferenças de crenças, etnias, gêneros e religiões. O trabalho docente pensa num espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas.

O que caracteriza uma escola é a forma particular de existir. É compreendida como um intercruzamento de diferentes culturas, expresso em significados, valores sentimentos, costumes e rituais. A ação dos professores é refletir sobre suas intenções, crenças e valores validando as condições concretas de realização do seu trabalho, que influenciam fortemente as práticas cotidianas na escola. A escola é concebida, segundo Feldmann (2009, p.79):

[...] como espaço de construção dinâmico que, associado à ideia do humano, permeia o fazer educativo. Não nascemos humanos, mas nos tornamos assim na prática social da qual a escola faz parte, humanizando-nos uns aos outros por meio das relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Na escola há o existir, a existência humana. Esse processo histórico e social chamado Educação é corporificado na relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, estão articulados os fazeres na e da escola, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

Contudo, o ato de ensino e aprendizagem é coletivo. A escola capacita as pessoas para o exercício da cidadania, é um lugar de direitos que se entrelaça com direitos políticos e econômicos das pessoas. O compromisso da escola é sempre com a produção do conhecimento, respeitando como eixo central a formação cidadã dos sujeitos.

A formação do professor traz a ideia de processo – *continuum* – estabelecendo um fio condutor que garante a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão promove os nexos entre o processo de formação. O conceito de reflexão, segundo Schön (2000), envolve: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A formação inicial reconhece a disciplina fundamental ou ciência básica, ciência aplicada e formação de habilidades e atitudes, seguindo para uma formação continuada que tem como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Inspirados na retórica do capital humano e da pedagogia crítica, Feldmann (2009) apresenta o perfil do docente desejado ou eficaz, caracterizado como um sujeito

polivalente, profissional competente, agente de mudanças, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador que:

- Domina os saberes;
- Provoca e facilita aprendizagens;
- Adequa currículo e conteúdo ao contexto do aluno;
- Compreende a cultura local;
- Desenvolve a pedagogia ativa e do diálogo;
- Trabalha e aprende na equipe;
- Investiga como seus alunos aprendem;
- Reflete, critica, inicia ideias e participa da elaboração do PPP da escola;
- Reflete seu papel e sua prática;
- Assume o conhecimento ético;
- Detecta possíveis problemas;
- Ajuda os alunos no desenvolvimento de habilidades, competências e valores;
- É responsável por pensar na Transdisciplinaridade – além da instituição escolar;
- Aceita-se como aprendiz permanente;
- Forma e informa-se continuamente;
- Engaja a comunidade escolar e os pais na vida pedagógica dos alunos;
- Atento aos problemas da Comunidade e é percebido, ao mesmo tempo, como amigo e modelo.

Segundo a autora, construir uma escola diferente implica um compromisso com a formação docente, norteador as políticas públicas nos aspectos:

- Docentes como sujeitos e não como beneficiários;
- Visão estratégica e visão a longo prazo;
- Articulação da formação inicial e formação em serviço;
- Recuperação da prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão;
- Articulação de pontos de partida e pontos de chegada;
- Um sistema de formação docente ao mesmo tempo unificado e diversificado;
- Formação mais que treinamento.

O conhecimento, de acordo com Feldmann (2009), se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam. O conhecimento docente também se constrói com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós, contribuindo para o desenvolvimento dos saberes docentes para atuação com jovens e adultos.

3.1 Saberes docentes – um “novo” profissional para tertuliar

Na experiência de educação, de um modo geral, dialogando com os relatos de vida, a aula tradicional¹¹ era tida como espaço para transmissão de conhecimentos, focada na memorização – enfoque na aprendizagem do conteúdo. A preocupação do professor era somente em ampliar conhecimentos sobre a área, sem estabelecer muita conexão com a prática já desenvolvida. Este não planejava e pensava em aspectos afetivo-emocionais, em desenvolvimento de atitudes e valores e tampouco no desenvolvimento de habilidades profissionais. A formação do professor que leciona para jovens e adultos não se preocupa em desenvolver esses saberes.

A formação docente, integral, que prepara o professor para o trabalho com jovens e adultos pressupõe uma clareza dos objetivos do processo de aprendizagem de maneira mais sistemática para o professor e para o aluno, articulando a formação dos saberes teóricos com a formação para o mundo do trabalho por meio de estágios, aulas práticas, ampliação da diversidade cultural. Precisamos pensar em duas questões que se relacionam: os aspectos do aprendizado como objetivos a serem alcançados e os saberes docentes.

Segundo Masetto (2010), para a formação integral, precisamos considerar quatro aspectos na aprendizagem: do conhecimento; afetiva e emocional; referentes às habilidades humanas e profissionais; e de atitudes e valores. Não é possível formar um profissional competente com foco apenas em sua área do conhecimento.

O professor precisa ter o conceito de aprendizagem de jovens e adultos e suas especificidades como teoria e prática docente, refletir a educação como proposta coletiva e planejar e executar a aula para a aprendizagem dos alunos, considerando a aprendizagem significativa “Aquele que envolve o aluno como pessoa, como um todo” (MASETTO, 2010, p.34). Porém, não é uma tarefa fácil! A formação do professor precisa estar respaldada em saberes docentes que ultrapassam os conhecimentos técnicos e de conteúdo. Os saberes docentes são divididos, segundo Nogueira (2020 p.8), em: Práticos, Humanos, Didático-Pedagógicos e Científicos.

¹¹ Modelo da Pedagogia Tradicional é quando a relação privilegiada fica entre o professor e o saber; e assim o aluno aceita o lugar do morto, sai da situação pedagógica e se nega a entrar nela. (ABREU SOUZA, 2011, p.68)

Cada saber docente possui suas evidências, as quais apresentamos resumidamente:

- ✓ Saberes Práticos: o professor com mais tempo de experiência com sala de aula e mercado de trabalho está mais habilitado para enfrentar ações inesperadas e desafios;
- ✓ Saberes Humanos: estão relacionados à capacidade de observação e condução das questões além do conteúdo, entendendo de certa forma as necessidades, urgências e contexto de cada estudante;
- ✓ Saberes didático-pedagógicos: estão relacionados ao estudo e à compreensão da área de educação e suas diversas estratégias possíveis para a sala de aula;
- ✓ Saberes científicos: saber orientar, interpretar e conduzir os alunos a empreender a pesquisa e o desenvolvimento do espírito crítico.

Mas, uma das formas de apropriação do saber docente e como relacioná-la aos teóricos da educação nacional e mundial que inspiram a formação da Docência, o Quadro 5 apresenta o autor e os saberes docentes que mais se relacionam ou relacionavam à forma de compreensão da educação e do espaço como apropriação do conhecimento.

Quadro 5 – Dimensão dos saberes docentes e seus autores

Autores	Saberes			
	Práticos	Humanos	Técnico--científicos	Didático--pedagógicos
Shulman (1986, ⁹ 1987, ¹⁰ 2005 ¹¹)		X	X	X
Garcia (1992) ¹²		X	X	X
Freire (2000) ¹³		X	X	X
Pimenta (1998) ¹⁴	X		X	X
Pimenta e Anastasiou (2002) ¹⁵	X		X	X
Gauthier <i>et al.</i> (1998) ¹⁶	X			X
Tardif (2000, ¹⁷ 2003 ¹⁸)	X			X
Cunha (2004) ¹⁹		X		X
Masetto (1998) ²⁰		X	X	X
Braslavsky (1999) ²¹			X	
Perrenoud (2000) ²²		X	X	X
Zabalza (2006) ²³		X	X	X

Fonte: Nogueira (2020, p.9)

Para a docência contemporânea é necessária a apropriação de novos modos de ensinar e compreender os caminhos de aprendizagem. Trata-se de ir além dos métodos e atitudes tradicionais, em ações pensadas estrategicamente e conscientemente para a aprendizagem do aluno. Contudo, a formação do professor torna-se mais ampla na articulação de conhecimento resultante em ações afetivas, mais flexíveis e autônomas, possibilitando a resolução de problemas, superação de crises e uma reestruturação curricular para a aprendizagem do adulto.

Masetto (2020) traz ideias de práticas pedagógicas que colaboram para aprendizagem a partir da relação entre os adultos – professor e aluno –, sujeitos envolvidos que participam do desenvolvimento desse processo.

- a) Construção em parceria com seus alunos do planejamento de sua disciplina com muita clareza sobre:
 - Os objetivos de formação estabelecidos pelo projeto pedagógico;
 - A relevância e atualidade dos conteúdos relacionados à sua profissão que serão aprendidos;
 - As metodologias ativas que serão usadas durante o curso, visando desenvolver o interesse e a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem;
 - Um processo de avaliação que colabore com a aprendizagem dos alunos através de feedbacks contínuos que permitam corrigir erros e incentivar o alcance dos objetivos propostos.
- b) O Professor planejar e realizar o primeiro encontro com os alunos que vão iniciar sua disciplina com as seguintes características:
 - Criar um clima de diálogo com os alunos para dar-se a conhecer e conhecer os alunos suas expectativas e interesses (ou desinteresses) pela disciplina e pela sua profissão;
 - Dialogar sobre o plano de trabalho com grande preocupação que os alunos descubram o significado de cursar aquela disciplina e tenham muita clareza sobre o que irão aprender, quais os objetivos de formação que vão desenvolver;
 - Combinar como será a dinâmica das aulas com uso de técnicas que, variadas, incentivarão a participação dos alunos e integração do grupo para aprenderem a trabalhar em equipe, além de atenderem a diversos estilos de aprendizagem dos alunos;
 - Dialogar com os alunos ajudando-os a compreender uma proposta de avaliação que estará voltada não para provas e notas, mas para que o aluno aprenda com seus erros, avance em direção aos objetivos que deve aprender, através de feedbacks (informações) contínuos, oferecidos sobre as atividades programadas para o tempo em aula e o tempo fora de sala de aula, que o orientem sempre para a aprendizagem.
- c) Professor e alunos devem cor-responsavelmente colocarem em ação o plano combinado, acompanhando – o em sua realização através de um sistema de avaliação que permita conhecer o desempenho do aluno, o desempenho do professor e a adequação do plano durante sua realização. Uma parada no meio do semestre é altamente aconselhável para possíveis correções de rota durante o processo. (MASETTO, 2020, p.37-38)

3.2 Currículo – uma nova concepção curricular

A escola, instituição responsável pela formação e transformação do indivíduo, é um lugar para pensar sobre o impacto do currículo na vida dos alunos. Atentar-se para tal situação é respeitar a concepção de ser humano em sua totalidade, atribuindo seus direitos ao conhecimento integral. Assim, o currículo¹² tem uma concepção polissêmica contemplando as dimensões: cultural, social, prática, histórica e política. Abramowicz e Albuquerque (2006) em suas pesquisas corroboram o pensamento “Creio que só no diálogo é que poderemos garantir um real aperfeiçoamento em um profundo e amplo processo de desenvolvimento pessoal e profissional.”

Nessa concepção multifacetada o currículo é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico território contestado onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, dando lugar a um multiculturalismo. (ABRAMOWICZ; ALBUQUERQUE, 2006, p.18)

Considerando todas as instituições brasileiras, escolas básicas de educação infantil, fundamental, médio e EJA, é importante compreender a concepção de um currículo no espaço escolar, tendo clareza de que o currículo não é somente o documento impresso, é um complexo conjunto de relações sociais de determinado momento histórico (APPLE, 2006).

Conceituar ideias curriculares é de extrema importância a fim de compreender a formação cognitiva, ideológica, cultural, filosófica e demais objetivos educacionais que uma escola quer alcançar. Nesse contexto, o currículo é uma práxis, não um objeto estático, consiste em um norte que orienta a relação entre teoria e prática. Sacristán (2000, p.15-16) ressalta que:

[currículo] é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determina que a instituição tem que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

¹² Currículo escolar é conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. (MENEZES, 2001)

Nesse sentido, o currículo deve ser pluricultural, estratégico e diversificado. Feldmann (2009) corrobora a concepção de currículo entendida como construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes, desconsiderando um pensamento positivista da educação no qual o foco não é o produto alcançado e sim o processo formativo do ser humano.

Contudo, pensamos na seguinte questão: Será que as vozes dos principais atores sociais da escola (professores providos de saberes docentes e alunos, jovens e adultos) são ouvidas, requisitadas, analisadas, ponderadas e contribuem para a construção do currículo, favorecendo a descentralização e autonomia?

O Currículo, na educação brasileira, muitas vezes não é pensado, estudado, elaborado ou até mesmo questionado, pois não é visto como documento de poder ou domínio social, sendo assim, para Silva (1996), o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Conforme Moreira e Silva (1997, p.28), "o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funciona como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão". Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais e estrutura curricular que a instituição assume, contribui ou não para uma proposta de aprendizagem do adulto por meio das tertúlias literárias. A mudança de concepção curricular, rompendo o modelo tradicional formatado desde a matriz cristã que corresponde a uma educação pautada na aprendizagem como o ato de reproduzir conteúdo e uma formação docente adequada tida como proposta secundária. Cabe pensarmos juntos, a partir das especificidades de alunos jovens e adultos, do professor e seus saberes docentes, das Tertúlias Literárias como meio para alcançar uma aprendizagem relevante nas aulas da EJA, um novo formato curricular que contribua para as Metas da EJA no Brasil.

Para facilitar a visualização do que é um currículo, apresentam-se abaixo duas obras de arte, renomadas e de um grande valor afetivo para a pesquisadora (de Mondrian e de Kandinsky) que somente serão utilizadas como apoio visual através de sua imagem, não havendo julgamento da composição de traços, cores e artistas. Para

conversar com a imagem das obras de arte apresentamos duas concepções, segundo Abramowicz e Albuquerque (2006): currículo tradicional e currículo inovador. A concepção do currículo tradicional é caracterizada por ser desconexo com a realidade do adulto e que não considera as suas vivências e experiências de vida. Já o currículo inovador é uma proposta mais dinâmica e que considera a realidade e experiências do adulto que nele se encontra e utiliza diferentes ações educativas, dentre elas, Tertúlias Literárias para objetivar a aprendizagem.

3.2.1 Imagens da arte para pensar o currículo

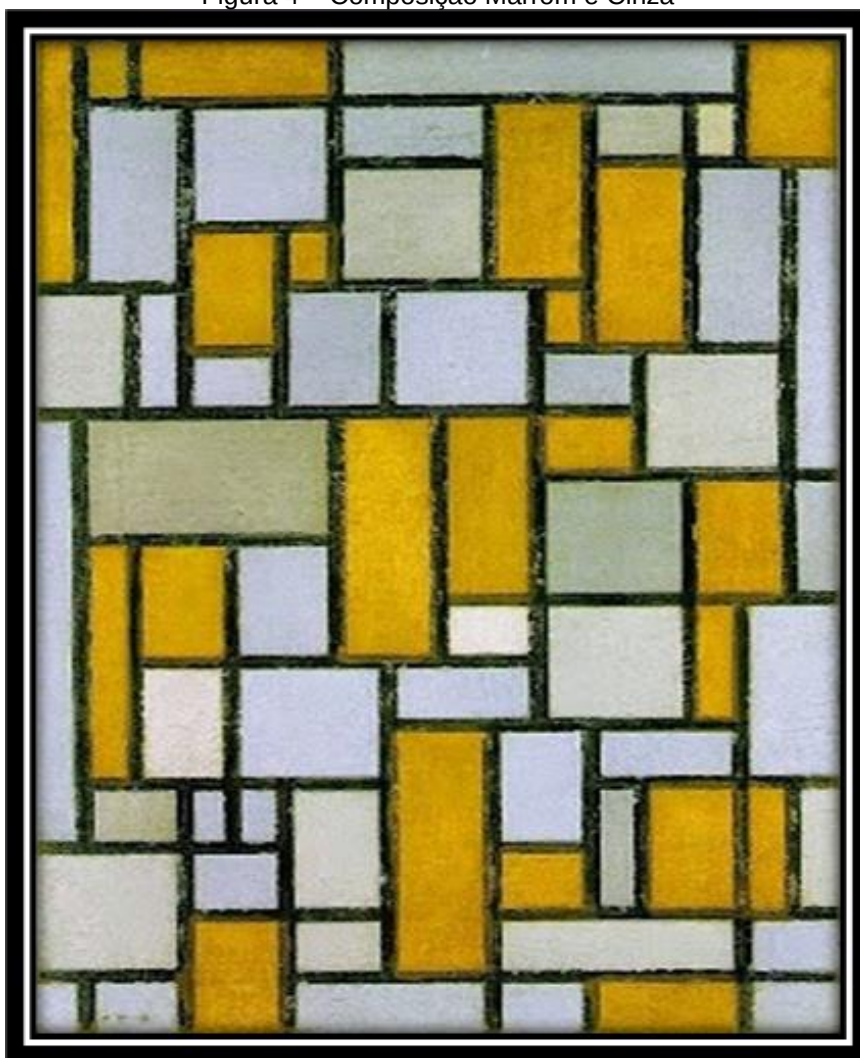
É no currículo escolar que se consolidam questões explícitas e implícitas de uma Instituição de Ensino. Portanto, acreditamos que o currículo precisa ser presente nas relações e nas atividades diárias da instituição, buscando, aos poucos, de uma forma consciente, adaptá-lo, redesenhá-lo, revisitá-lo em todos os seus aspectos gerais e específicos. Cada instituição precisa compor o desenho do seu currículo, pensado numa proposta concreta, visual e artística. Este entende-se como uma “obra de arte” que está sendo desenhada, exclusiva de cada espaço escolar, onde os rabiscos, desenhos, cores, enfim, todo o conjunto de uma composição artística, deve ser adequado, vivenciado e construído com todos os envolvidos.

A atual pesquisa busca articular e representar o processo de mudança da concepção curricular para a aprendizagem do adulto por meio das tertúlias.

A primeira imagem é de Piet Mondrian (Figura 5). Ele foi um pintor da arte abstrata. Escolhemos a composição da obra “Composição em Marrom e Cinza”¹³, realizada em 1918.

¹³ Obra de Arte: Composição Marrom e Cinza; Artista: Piet Mondrian; Criação: 1918; Gêneros: Arte Abstrata; Materiais: Tinta à óleo; Imagem e dados retirados: [Composition with Gray and Light Brown, 1918 - Piet Mondrian - WikiArt.org](https://www.wikiart.org/en/Piet-Mondrian/Composition-with-Gray-and-Light-Brown-1918)

Figura 4 – Composição Marrom e Cinza



Fonte: [Composition with Gray and Light Brown, 1918 - Piet Mondrian - WikiArt.org](https://www.wikiart.org/en/Piet-Mondrian/Composition-with-Gray-and-Light-Brown-1918)

A obra de Mondrian, apenas pela observação, traz evidências de figuras geométricas organizadas em blocos, alinhados e delimitados por linhas que visivelmente as separam. Pode-se associar o desenho que Mondrian apresenta ao currículo tradicional que, segundo Abramowicz e Albuquerque (2006), apresenta disciplinas isoladas, sem ligações, sem possibilidade de conexões entre elas. As cores, umas com maior destaque e outras mais brandas, podem representar a imagem das disciplinas, sendo que na concepção tradicional de currículo há diferenciação da importância dos conhecimentos, acarretando disciplinas mais importantes e valorizadas e outras que são apenas incluídas por obrigatoriedade.

As impressões visuais referentes à imagem da obra de Mondrian apresentam aspectos fixos e cada bloco tem seu espaço. Relacionando à concepção tradicional

curricular, não há espaço para movimentos e criatividade. Ivor Goodson (2013, p.15) apresenta em suas teorias o seguinte pensamento: “Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea, ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los.” Neste sentido, o currículo tradicional se reduz a uma lista de conteúdos desconexos com a realidade e com o ser que nela habita, transformando o contexto escolar em um ambiente sem sentido e distante de mudanças sociais.

Para seguir com as concepções curriculares, apresentamos o artista russo Wassily Kandinsky. Com seu da arte abstrata-russa, adquiriu a nacionalidade alemã em 1928 e a francesa em 1939. A imagem chama-se: “Improvisação 26”¹⁴, de 1926 (Figura 6).

Figura 5 – Improvisação 26



Fonte: Improvisation 26 (Rowing) - Wassily Kandinsky — Google Arts & Culture

¹⁴ Obra de Arte: Improvisação 26; Artista: Wassily Kandinsky; Criação: 1912; Gênero: Arte abstrata; Materiais: Lona, Tinta a óleo; Imagem e dados retirados: Improvisation 26 (Rowing) - Wassily Kandinsky — Google Arts & Culture

A obra de Kandinsky, sem julgamento ou avaliação do trabalho, foi escolhida para ilustrar um novo formato curricular: Inovador e Construtivo. Observando a imagem podemos identificar diferentes movimentos de linhas, cores e sobreposições dos elementos. Para facilitar a concepção visual de um currículo inovador, a imagem Improvisação corrobora essa questão de autonomia do currículo que, segundo Ivor Goodson (2013), para o contexto da escola e dos aprendentes que estão inseridos, habilidosamente, desenvolve uma identidade para a história de projeto daquela Instituição de Ensino.

O movimento para a concepção de um currículo inovador assemelha-se à imagem das linhas, cores e composição de Kandinsky, as quais são compostas por tamanhos, espessuras, características e especificidades diferentes. De acordo com Mére Abramowicz e Albuquerque (2006, p.18), “O diálogo se constitui na mediação privilegiada na construção compartilhada de currículo.”

Caminhando nos pensamentos de Abramowicz e Albuquerque (2006) sobre a aprendizagem integrada à fala, acredita-se que o diálogo permite aprender a criticar, aprender a organizar, aprender a aprender, criando currículo. Podemos intuir que as diferentes composições permitidas na obra podem representar em imagens os pensamentos, as pessoas que convergem, criam harmonia e equilíbrio para a composição do currículo mais adequado àquele ambiente de aprendizagem.

Esse processo de repensar o currículo adequado à aprendizagem de jovens e adultos, segundo Apple (2006), interrompe o processo de policiamento e manutenção do poder na sociedade.

Essa ação de “policiamento”, que traz consigo o poder de declarar o que é ou não matéria de pesquisa legítima ou o que é ou não uma abordagem legítima para entendê-la. [...] A decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem o poder da sociedade. (APPLE, 2006, p.37)

A relação entre as obras de arte e o currículo resultou em uma forma de simbolizar a importância do pensamento e ação do curricularista. Entendendo o currículo como um organismo vivo, que é resultado de um controle social, os responsáveis em elaborá-lo têm a missão de conhecer, estudar e desconstruir o currículo como poder de desigualdade social, buscando a possibilidade do “conhecimento para todos”. Para isso a importância do conhecimento da aprendizagem do adulto, saberes docentes,

ações que colaboram para uma prática efetiva em sala de aula rompendo com a desigualdade social por meio de uma nova proposta curricular.

Capítulo 4

Estudo Exploratório - Ação da Tertúlia Literária na Aprendizagem do Jovem e Adulto

Eu gostei porque mesmo com muitas dificuldades eu e minhas irmãs brincava muito, montava ensima de um fumento que meu pai tinha era muito divertido.

EU NÃO GOSTEI PORQUE, EU TAMBÉM JÁ VIVI ESTA MESMA EXPERIÊNCIA, POR NÃO TER CONDIÇÕES NEM DE COMPRAR UM SAPATO, NEM O MAIS BARATO, PORQUE ERA EM 14 IRMÃOS, POR ISSO, NEM UM DE NOS, TIVERAM O PRIVILÉGIO DE USAR UM SAPATO NEM UMA ROUPA NOVA.

Eu me lembro muito bem que uma noite fui falar namor para uma menina ela me contou sobre a festa, fui quando eu cheguei lá ela já estava com outros.

4 AÇÃO DA TERTÚLIA LITERÁRIA NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS – ESTUDO EXPLORATÓRIO

“O sujeito da experiência necessita reviver o vivido, numa ação de resgate que exige distanciamentos e afirmações, o que fortalece posicionamentos no percurso das construções das experiências. Nelas nos deparamos com pessoas que são referências, o outro que nos afeta e que contribui para formações de ideias, posicionamentos e escolhas.”
Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Este capítulo apresenta um estudo exploratório, baseado na experiência em sala de aula com jovens e adultos, evidenciando como as Tertúlias Literárias contribuíram para sua aprendizagem. No primeiro momento conheceremos o local da pesquisa, um breve histórico do Projeto Social “Escola da Comunidade”, mantida pelo Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS). Sequencialmente apresentaremos a turma da EJA, jovens e adultos que participam do projeto do colégio e participantes do estudo exploratório – Tertúlias Literárias. Seguindo, o foco será direcionado aos docentes atuantes na EJA do projeto da Escola da Comunidade. Por fim, a integração entre EJA, docentes e aprendizagens se consolidam nas Tertúlias Literárias em sala de aula que serão apresentadas nas evidências (gráficos, registros, imagens), enfim, aprendizados construídos durante a ação educativa.

4.1 O projeto social da Escola da Comunidade

A Escola da Comunidade é mantida pela Fundação Visconde de Porto Seguro¹⁵ há 54 anos e atende crianças carentes da Comunidade de Paraisópolis. A educação, dados apresentados no documento oficial do colégio, é a base para o desenvolvimento e a transformação de qualquer sociedade. Esse projeto social

¹⁵ O Colégio Visconde de Porto Seguro, nome fantasia da Fundação Visconde de Porto Seguro, é uma entidade educacional sem fins lucrativos, que tem por finalidade atuar, desenvolver, incentivar e promover a educação, a cultura e a assistência social, conforme o artigo 3º de seu Estatuto Social. Foi fundado pela comunidade alemã em 1878. Atualmente, possui sete campus que são divididos localizados nos bairros: Morumbi, Panamby, Vila Andrade e Valinhos, todos do Estado de São Paulo.

nasceu dentro do Colégio Visconde de Porto Seguro, em 1966, quando não era habitual falar sobre responsabilidade social e havia poucas ações realmente efetivas nessa área. O Dr. Turelli, diretor do CVPS na época, fez a proposta: dar aulas gratuitas para os filhos de operários e trabalhadores que não tinham acesso a um ensino de qualidade, muitos nem conseguiam ingressar no ensino regular público. Os professores aceitaram a proposta e todos entenderam que precisavam ajudar. E assim foi criada a Escola Gratuita, que começou com 36 crianças do 1º ano da Educação Básica, no período da tarde, e 32 alunos do 1º ano de alfabetização de adultos, no período noturno, no prédio instalado na Praça Franklin Roosevelt, no centro de São Paulo.

Em 2001, já instalada no Campus Morumbi, a Escola Gratuita passou a se chamar Escola da Comunidade, recebendo crianças e jovens das comunidades de Paraisópolis e Vila Andrade, por meio do intenso trabalho realizado pela Fundação Visconde de Porto Seguro, entidade sem fins lucrativos que desenvolve atividades educacionais, sociais e culturais voltadas para os alunos pagantes e bolsistas de baixa renda. De acordo com Medida Provisória de 1997, artigo 12, colocando-se à disposição da população, a Instituição que se apresentar “sem fins lucrativos” terá imunidade tributária.

De acordo com o artigo 12, caput, da Medida Provisória 1.602/1997, convertida em lei 9.532/97, considera-se imune a instituição de educação ou de assistência social que preste os serviços para os quais houver sido instituída e os coloque à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. O primeiro requisito para o reconhecimento da imunidade é constitucional, qual seja, que a instituição de ensino seja “sem fins lucrativos”. (MACHADO, 2007, p.6)

Em consonância, deve cumprir algumas obrigações legais, tais como a oferta de uma bolsa integral de estudo para cada cinco alunos pagantes, além de subsidiar alimentação – trabalho supervisionado pelas nutricionistas do Colégio –, uniforme e material escolar aos bolsistas. Os benefícios são concedidos por meio da EC, projeto que tem transformado realidades, formando cidadãos capazes de fazer do mundo um lugar melhor – missão primordial do CVPS.

Atualmente, são oferecidas cerca de 1.400 bolsas de estudo integrais, divididas entre Educação Básica para alunos de 5 a 17 anos, Educação para Jovens e Adultos (EJA) e o Curso de Artesanato.

Figura 6 – Nova Escola da Comunidade



Fonte: Acervo da autora

Em 2020, ampliou-se a Escola da Comunidade com a inauguração do seu Prédio Exclusivo (Figura 7), que recebe somente os alunos bolsistas da Comunidade (entorno: Paraísopolis e Vila Andrade). O currículo é desenhado com as disciplinas alinhadas à LDB e BNCC com Inglês, Alemão, Educação Financeira, Educação Digital e Acesso às Plataformas Digitais Gratuitas com Dados das Operados – Oi, Tim, Vivo e Claro. Os uniformes, materiais e lanches diários são oferecidos gratuitamente para todos os alunos da Escola da Comunidade.

4.2 Jovens e adultos do projeto social da Escola da Comunidade

A proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico¹⁶ (PPP) da Escola da Comunidade em relação aos jovens e adultos destaca a importância da família no processo de formação e aprendizagem de seus alunos, sendo assim, o Projeto investe, desde 1966, em programas educativos para adultos. Em 2020, contamos com 200 estudantes frequentando as aulas da EJA no período noturno (Figura 8). São

¹⁶ O Projeto Político Pedagógico nasceu após a Constituição de 88, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. Esse projeto é o referencial de qualquer instituição de ensino. De acordo com a LDB 9394/96, o artigo 12 diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

adultos imigrantes que não tiveram estudo na idade cronológica adequada e buscam uma oportunidade de retorno ao ambiente escolar.

Figura 7 – Grupo de EJA



Fonte: Acervo da autora

Segundo Gohn (2010), 80% da população local da Comunidade de Paraisópolis é de origem nordestina, sendo que grande parte foi trabalhar na indústria de construção civil e atualmente muitos são faxineiros e porteiros nos condomínios de luxo da região. Suas mulheres e filhas também trabalham como empregadas domésticas no bairro do Morumbi. Provenientes do Norte e Nordeste, vieram em busca de uma melhor oportunidade de trabalho e estudo e possuem residência na Comunidade de Paraisópolis.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência,

que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p.59)

Iniciar o ano letivo conhecendo o grupo e as particularidades de todos facilita a aproximação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-aprendizado. Favorecer o contato dos colegas de sala, através da história de vida, estabelece vínculos mais consistentes capazes de respeitar o outro em sua palavra e argumento. O adulto da EJA, referenciado na pesquisa atual, é oriundo da Comunidade de Paraisópolis¹⁷, trabalhador integral, arrimo de família e que tem como meta de vida concluir os estudos.

Assim Paulinho ia ensinando a ler e a escrever novas histórias na vida das pessoas que não tinham tido a chance de estudar na infância e na juventude. *“Não deixe que o medo paralise você!”* – assim nos deixou escrito. [...]. Com essa possibilidade cinco milhões de analfabetos seriam alfabetizados e ainda poderiam discutir sobre o Brasil em que viviam para tentar transformá-lo em um país que oferecesse mais dignidade. (CASA DEI, 2014, p.56)

As salas de aula da EJA do Projeto Escola da Comunidade recebem 41 alunos, com idades de 18 a 75 anos, de toda a Comunidade de Paraisópolis. Todo o processo de vínculo com o aluno se dá desde o primeiro encontro. Os alunos retratados na Figura 9 são participantes desta pesquisa sobre Tertúlias Literárias e Aprendizagem de Adultos. A maioria alfabetizou-se no projeto da Escola da Comunidade, porém apresentava dificuldade para a utilização da leitura e escrita como ação crítica em seu espaço social. Assim, em consenso, houve a proposta de desenvolvimento da Tertúlia Literária para a turma apresentada na foto com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem dialógica centrada nas especificidades e necessidades do adulto.

¹⁷Paraisópolis, de acordo com IBGE (2010) é considerada a segunda maior favela da cidade de São Paulo, segundo o Censo 2010 composta por 44.982 pessoas (Paraisópolis: 42.831, Jardim Colombo: 1.246 e Porto Seguro: 905) e 14.410 imóveis (Paraisópolis: 13.803, Jardim Colombo: 360 e Porto Seguro: 247)³, além de uma rede de instituições civis que atuam em projetos sociais na favela.

Figura 8 – Turma da pesquisa de Tertúlias Literárias



Fonte: Acervo da autora

Chegando ao Colégio, em seu primeiro momento, definem a sala que irão seguir, de acordo com suas habilidades e competências verificadas em um teste inicial. Complementando o teste, inicia-se uma conversa informal para a compreensão da especificidade do adulto e de sua história de vida.

Todas as histórias relatadas são utilizadas como documentação para o registro e processo de aprendizagem no percurso do aluno em sala de aula. Entender seu universo cultural facilitará o processo de aquisição do conhecimento.

Minha fala [...] estava acrescida de um significado que antes não tinha. Era, no momento [...] em que a comunhão não era apenas a de homens e de mulheres e de deuses e ancestrais, mas também a comunhão com as diferentes expressões de vida. O universo da comunhão abrangia as árvores, os bichos, os pássaros, a terra mesma, os rios, os mares. A vida em plenitude. (FREIRE, 1992, p.15)

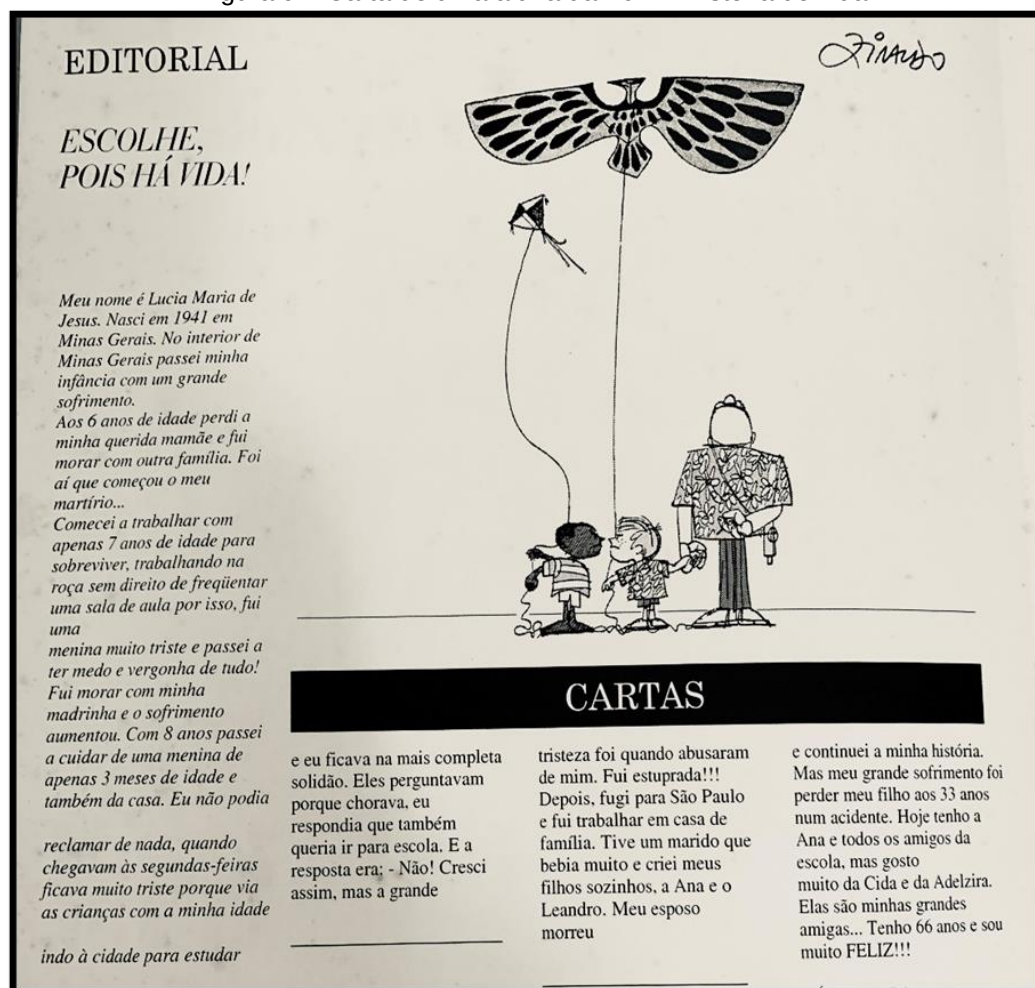
As histórias de vida são parte importante da aprendizagem do adulto, pois há muita bagagem cultural trazida para a sala de aula pelo tempo vivido. Elas estão presentes na sala de aula por meio de cartas, poemas, músicas, enfim, diferentes textos.

A condução da Professora Marisa fortaleceu o registro do Memorial como ferramenta que possibilitou refletir sobre o meu ser e o meu fazer. Resignificou para mim o valor do outro sobre o meu registro. O estabelecimento do diálogo desencadeado pela ação dessa Professora e

concretizado pelas anotações em todos os memoriais, a exposição (anônima) dos recortes para o grupo de alunos, para o coletivo do processo identitário de cada aluno, foram suas marcas compartilhadas para que pudéssemos construir um caminho consciente e transformador, distanciados de nós mesmos, mas acrescidos por e em nós. (ABREU SOUZA, 2011, p.15)

Para entender o aluno da EJA, é importante conhecer sua história e suas memórias. Um exemplo pode ser visto na Figura 10, que mostra a carta de uma aluna da EJA contando sua história de vida em um jornal feito na escola.

Figura 9 – Carta de uma aluna da EJA – História de vida



Fonte: Acervo da autora

A importância de acompanhar a experiência do aluno nas aulas evidencia a aprendizagem significativa, que ganha marcas por atrelar às experiências vividas. Mas, como aproveitar todo esse repertório de vida para o aprendizado?

A experiência é um dos aspectos que mais nos singulariza e nos identifica. Legitimar a experiência nos fortalece, visto que a experiência não se adquire com prescrições dadas por alguém ou algo, a experiência se constrói

historicamente por meio de relações, reflexões, decisões e respostas únicas que estabelecemos com o mundo; experiência adquire-se em contextos variados previstos ou não, mas que nos tatua com marcas únicas e próprias. (ABREU SOUZA, 2011, p.72-73)

As histórias apresentam mensagens valiosas para a sala de aula e para o processo de ensino aprendizagem de cada aluno. Solidifica-se o trabalho e desenvolve o aprendizado do aluno por meio das histórias de vida – com as Tertúlias Literárias – e tornar ao processo de conhecimento significativo.

4.3 Professoras - dentro de - tantas histórias de vida

Participando de formações docentes, a Escola da Comunidade (EC) projeto Social do CVPS proporcionou aos professores o encontro com o Instituto Natura, o qual foi responsável por apresentar as Comunidades de Aprendizagem de Barcelona ao Brasil – como um projeto transformador social e educacional. Buscando a capacitação do grupo de professores, Rachel Braun – diretora do Projeto Social – convidou o Instituto para capacitar os professores do Projeto da Escola da Comunidade, vivenciando as Ações Pedagógicas, dentre elas, as Tertúlias Literárias (Figura 11).

Figura 10 – Docentes da Escola da Comunidade – EJA



Fonte: Acervo da autora

A escola tradicional não valida o espaço da experiência, por dicotomizar os aspectos ligados à construção do saber. A experiência estabelecida em um extremo é vista como matéria, corpo e, em outro extremo, o espiritual, a intelectualidade, como se um fosse construído em detrimento do outro. Nessa disputa antagônica entre experiência e conhecimento, a experiência fica desvalorizada por ser vista como um aspecto inferior ao aspecto teórico.

No desenvolvimento da formação permanente do professor a importância da dimensão da prática pedagógica deve estar integrada aos saberes da experiência, bem como deve aprofundar a conexão teórica que remete o professor a construir uma trajetória profissional consciente e crítica.

A formação contínua dos docentes é uma prática da Instituição de Ensino do CVPS, que reflete um compromisso para a educação de qualidade. O Ensino Fundamental I da EJA é estruturado com uma equipe de três docentes. Todas as professoras desenvolvem um trabalho de Tertúlias Literárias com o objetivo de auxiliar na aprendizagem do adulto. A Figura 12 apresenta a Equipe de Professoras do Fundamental I da EJA que trabalham com as Tertúlias Literárias em Sala de Aula.¹⁸

Figura 11 – Formação contínua dos docentes em Tertúlia Literária



Fonte: Acervo da autora

¹⁸ Professoras do Fundamental I da EJA: Esq. Vilma Gutierrez e Dir. Edelaine Ruzzante.

4.4 A Tertúlia Literária na sala de aula da EJA contribuindo para a aprendizagem

As pesquisas, os vídeos e os relatos fizeram parte de toda capacitação das professoras da EJA e contribuições de textos e literaturas alinharam a primeira etapa de todo o processo de ensino por meio das Tertúlias Literárias. De acordo com Mello (2014, p.131), Tertúlia Literária pode ser entendida como: “uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da aprendizagem dialógica relacionada a leitura de livros da literatura clássica universal.”

O segundo momento foi o contrato didático que estabelecemos com os alunos, explicando e exemplificando as Tertúlias Literárias, elucidando todo o percurso, as propostas de leitura e, por fim, um convite para realizá-las.

Muitas dúvidas e receios surgiram com o primeiro encontro da Tertúlia Literária. Porém as perguntas não eram somente dos alunos, mas também de nós, professores:

*“Quem falou, pode falar novamente?”
 “Só posso comentar na minha vez?”
 “E quem não preparou a leitura em casa, pode comentar?”
 “Quando eu comento um trecho da obra, sempre tenho que lembrar da minha vida?”
 “EU ENTENDI O PARÁGRAFO ou EU GOSTEI DO PARÁGRAFO, qual frase eu uso para começar a falar?”*

A grande aproximação dos professores e alunos com as Tertúlias Literárias se deu pelo processo da dúvida, em conhecer a ação pedagógica e como trabalhar as experiências de vida atreladas a ela, garantindo um conhecimento e desenvolvimento do aprendizado.

Com um embasamento teórico e estudos, todas as terças-feiras as salas de aulas da EJA estavam a TERTULIAR com autores da literatura universal.

Essa prática pode ser realizada com pessoas de qualquer faixa etária, uma vez que tanto o professor quanto um colega ou parente, pode ler para aqueles que ainda não têm domínio completo da leitura. Favorecer a participação de qualquer pessoa que tenha interesse, independentemente de sua formação acadêmica, e mesmo que sejam pessoas com pouquíssima ou nenhuma experiência leitora, ajuda a promover um intercâmbio enriquecedor, que estimula a construção de novos sentidos. (INSTITUTO NATURA, 2017, p.74)

A preparação para a Tertúlia Literária ocorria no início do ano. Todo o processo, desde a escolha do livro, o dia da semana e o tempo de duração das leituras eram decididos em grupo. Dentre todos os aspectos evidenciados em aula, o objetivo para a

aprendizagem era o ponto principal a ser trabalhado para a legitimação do conhecimento por meio das Tertúlias Literárias nas salas da EJA.

4.5 Tertuliando com Guimarães Rosa

Muitos autores foram escolhidos pelos alunos da EJA para serem lidos, mas a pesquisa atual com Tertúlia Literária apresenta o livro *No Longe dos Gerais*, de Nelson Cruz (Figura 12).

Figura 12 – Capa do livro *No Longe dos Gerais*



Fonte: Acervo da autora

Nessa obra, o autor apresenta anotações do escritor João Guimarães Rosa¹⁹ conduzindo uma boiada pelo interior de Minas Gerais. As evidências dessa viagem realizada por Guimarães Rosa foram registradas em cadernetinhas, utilizadas para a escrita das obras: *Corpo de baile* e *Grande Sertão - Veredas*, ambos de 1956. Assim, *Longe dos Gerais* é uma imersão em momentos deslumbrantes da vida de Guimarães Rosa.

¹⁹ João Guimarães Rosa, contista, novelista, romancista e diplomata, nasceu em Cordisburgo, MG, em 27 de junho de 1908, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 19 de novembro de 1967.

A valorização da experiência caminha na direção contrária da ideologia posta atualmente na sociedade, visto que destrói a coisificação do ser humano e fortalece sua personalidade, no sentido que experiência não se transfere não se controla e não se planeja; a experiência demanda uma ação do próprio sujeito e personaliza situações, fatos, e ideias, pois o sentido e o significado que cada sujeito estabelece com seu mundo difere em sua essência e percurso. (ABREU SOUZA, 2011, p.73)

Guimarães Rosa, por meio da escrita de Nelson Cruz em *No Longe dos Gerais*, apresenta uma leitura que entrelaça as experiências de vida dos alunos da sala da EJA. O clássico escolhido permitia a transposição da vida do autor brasileiro para a sala de aula, evidências observadas nas falas e comentários durante as Tertúlias. Essa aproximação com a literatura permitia caminhar pelo processo de aprendizagem daqueles adultos.

Mas, por que clássicos da literatura universal?

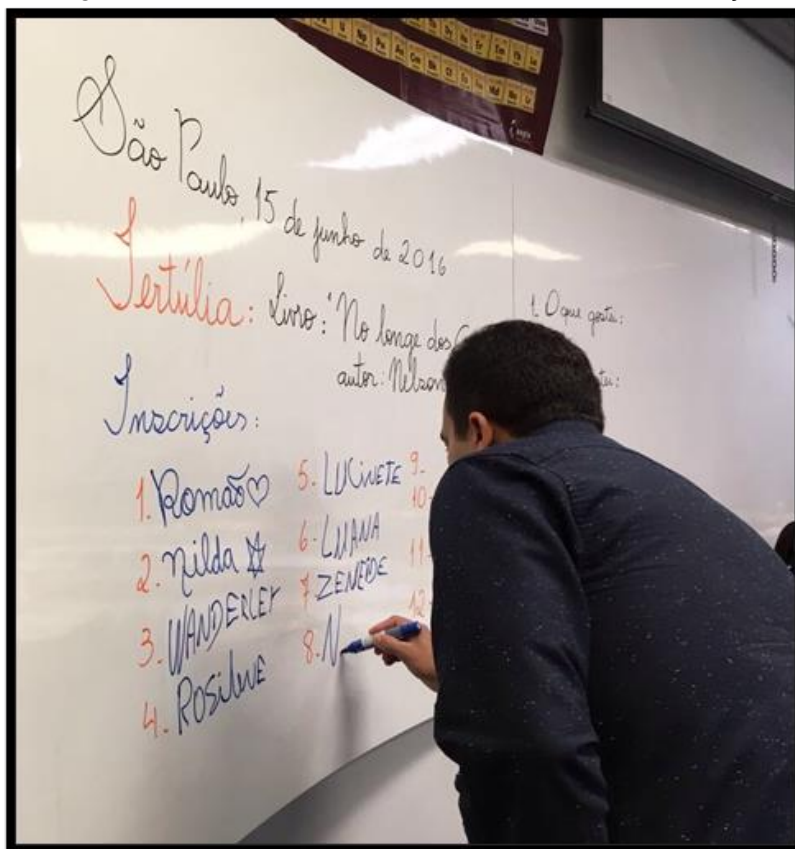
Quando se trata de clássicos da Literatura, apesar de não haver uma regra, costuma-se aceitar que romances clássicos devem ter sido escritos antes do século XX. Alguns traços marcantes também podem nos ajudar a identificá-los:

- Crítica Social e Política na Literatura Clássica - A literatura clássica serve para ensinar aos leitores algo a respeito de seu próprio mundo.
- Atemporalidade e Universalidade na Literatura Clássica - Isso significa que apesar de lidar com problemas sociais e/ou políticos do passado, um livro clássico possui um tema geral que continua sendo relevante para o mundo de hoje. A universalidade de um romance é outro fator que ajuda a torná-lo um clássico. Embora todo livro seja escrito em um lugar específico, seu enredo precisa ser significativo em qualquer país, sob influência de qualquer cultura, para ser considerado universal.
- Uso da Linguagem - Um livro que não for bem escrito não resistirá ao teste do tempo.
- Influência na Literatura Futura - Romances considerados clássicos têm grande influência na literatura. Qualquer bom escritor deve ter lido, relido e estudado os clássicos antes de embarcar em sua própria jornada literária. Por exemplo, o escritor moçambicano Mia Couto, afirma que sua obra é amplamente influenciada por algumas das obras de Guimarães Rosa; Proust, nascido em 1871, se reconhece influenciado por Balzac, nascido em 1799.
- Romance Clássico x Clássico Contemporâneo – É importante, também, distinguir romance clássico e clássico contemporâneo. Em primeiro lugar, para um livro ser considerado um clássico contemporâneo todas as características acima devem ser contempladas. Além disso, é preciso que tenham se passado pelo menos 40 anos de sua publicação. (INSTITUTO NATURA, 2017, p. 72-73)

Livro escolhido, páginas decididas e agora a preparação. Para uma melhor organização, tínhamos modelos de registro para o aluno realizar a escrita do seu comentário. Terça-feira, dia da Tertúlia Literária, a sala de aula organizada em círculo e um tempo de 30 minutos para revisitarem suas escritas e realizarem o lanche. Normalmente, o mediador era a figura da professora, porém a mesma só poderia falar

se realizasse a inscrição (Figura 13). Sua atividade como mediadora era organizar o turno de palavras e os comentários.

Figura 13 – Alunos durante as Tertúlias Literárias - Inscrição



Fonte: Acervo da autora

Primeiro momento da Tertúlia Literária, turno de palavras: o aluno se inscreve para fazer a leitura do trecho que mais gostou, posteriormente fazendo o comentário do trecho relacionando-o com alguma memória, história ou momentos da vida. Neste turno de palavras, as inscrições são feitas em ordem, seguindo uma lista. Somente o aluno inscrito é o que falará, independente do seu argumento. Na sequência, o segundo inscrito fará a leitura e argumentará.

Ao final dos argumentos, há inscrições para o turno de argumentação (segundo turno). O colega argumenta a ideia do outro. Porém, só falará quando chegar sua vez da lista e se estiver inscrito. A organização da Tertúlia Literária favorece a dinâmica da fala, da escuta e da argumentação (Figura 14).

Figura 14 – Alunos durante as Tertúlias Literárias - Argumentação



Fonte: Acervo da autora

Não há melhor ou pior argumentos e sim diferentes posições e opiniões e, para isso, precisa-se tertuliar. A transposição didática, apresentada por Neide Noffs (2016) compreende o valor didático da tertúlia.

Ensinar é permitir que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente, possa reelaborá-los, reinterpretá-los com base na sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo ao sujeito que aprende ser o descobridor, o inventor o agente de seu conhecimento. (NOFFS, 2016, p.77)

Essa sucessão de transformações que o saber se passa devido ao ato de tertuliar é característica da transposição didática. É exatamente a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, percurso que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos.

Segundo Noffs (2003, p.97), “o objeto de saber produzido pelo sábio (o cientista) ser objeto do saber escolar.” A transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: o saber sábio – é o saber científico, saber a ensinar – didática e prática de condução das aulas e saber ensinado – o saber aprendido pelo aluno mediante as adaptações e transposições necessárias.

As Tertúlias Literárias seguem um processo de desenvolvimento por etapas de execução sendo: preparação da leitura, primeiro turno de palavras, argumentação, segundo turno de palavras e fechamento. Porém, respeitando todo o processo e escolhendo a mesma leitura, os resultados e considerações são diferentes em cada grupo em que vivenciamos a ação literária.

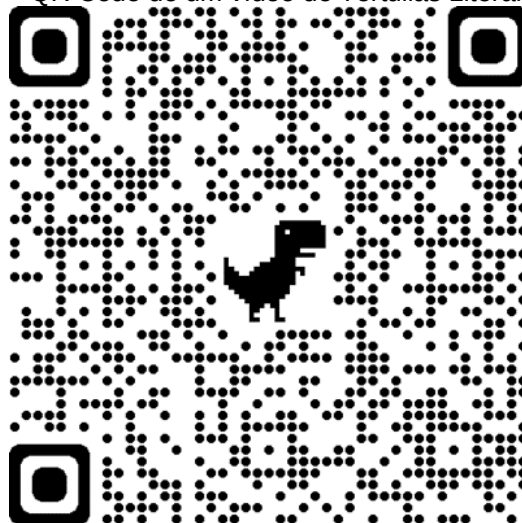
Para corroborar as etapas de execução, o projeto Comunidade de Aprendizagem (CREA) apresenta um passo a passo para o desenvolvimento das Tertúlias Literárias.

As Tertúlias Literárias podem ser realizadas em diversos ambientes (em clubes, centros comunitários, nas casas das pessoas, escolas etc.). Basicamente os passos são:

1. Dar acesso à obra que será motivo da Tertúlia a todos os participantes, orientando-os sobre escolher ao menos uma parte para comentar com o grupo. Isso deve ser feito com alguma antecedência do dia da Tertúlia: semanas, dias ou horas.
2. Organizar o espaço de modo a favorecer o diálogo igualitário, de preferência com todos sentados em círculo.
3. Abrir as inscrições e anotar em ordem os nomes de quem irá fazer algum destaque.
4. Dar início às falas seguindo a ordem das inscrições. A cada destaque feito, abrir inscrições para quem quiser comentar o destaque feito.
5. Encerrados os comentários sobre aquele destaque, passar a palavra à próxima pessoa inscrita e assim por diante, até que todos que queiram tenham se colocado.
6. Ao final, combinar a próxima Tertúlia (quando será, onde, qual será a obra e se for literatura, qual trecho será lido). (INSTITUTO NATURA, 2017, p.72)

O QRCode (Figura 15) apresenta uma prática de Tertúlia Literária vivenciada e editada por meio de vídeo por alunos da EJA. Por meio de um recurso visual, vídeo autoral, podemos corroborar com o trabalho da atual pesquisa.

Figura 15 – QR Code de um vídeo de Tertúlias Literárias na EJA



Fonte: Acervo da autora

4.6 Evidências da aprendizagem pelas Tertúlias Literárias

As Tertúlias Literárias, ação desenvolvida na EJA, apresentam um trabalho longo de adaptação e adequação das leituras, estudos e registros. Para isso, é importante trabalhar com evidências ao longo do Processo da Tertúlia. Destacamos alguns comentários feitos por diversos alunos:

“Agora me sinto mais segura para ler, perdi um pouco da vergonha e do medo.”

“Eu já consigo ler um pouco, já consigo entender, não tenho mais vergonha, consigo ler com os meus colegas [...]”

“Agora, já me sinto mais confiante para ler e participar, porque com o tempo, fui aprendendo e entendendo mais a tertúlia, dia após dia, mas ainda preciso aprender muito.”

“Eu sinto falta quando não tem tertúlia. Eu aprendo muito, consigo dialogar com meus colegas da classe”.

“Eu já consigo ler e escrever com mais tranquilidade, consegui desenvolver a minha letra, graças a Tertúlia e ao incentivo da professora Tati.”

“Compreendo melhor a história, tenho me sentido mais segura ao ler.”

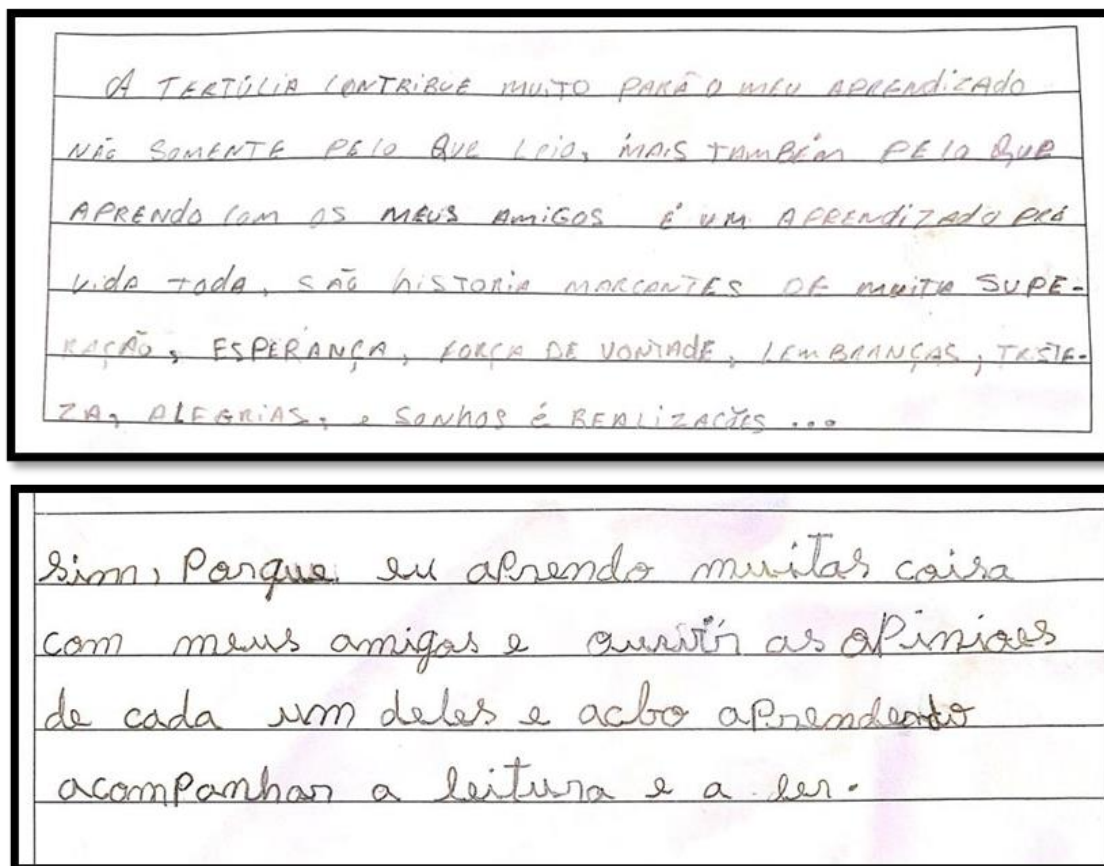
“Muito legal ler o texto e explicar o que eu entendo. É uma forma de passar o que eu penso, de escutar o que os meus colegas pensam também e um diálogo muito bom de respeito às falas do próximo.”

Podemos reorientar o trabalho que está “saindo da rota” através de dados apresentados pelo grupo de alunos. Os dados numéricos (quantitativos) sempre são apresentados com questões abertas para contribuições específicas para cada aprendente. É um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem que se relaciona aos adultos. Cada experiência de aprendizagem, elucidada nas evidências, é direcionada para uma aprendizagem futura. Assim,

[...] o processo de avaliação deveria incluir alguma disposição para ajudar os alunos reexaminar seus modelos de competências desejadas e reavaliar as discrepâncias entre o modelo e os seus níveis de recém-desenvolvidos de competências. (KNOWLES, 1998, p.134)

A Figura 16 mostra registros escritos de dois alunos a respeito de suas experiências com as Tertúlias Literárias, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem é efetivo e apresenta bons resultados.

Figura 16 – Registros dos alunos apresentando evidências de aprendizagem por meio das Tertúlias Literárias

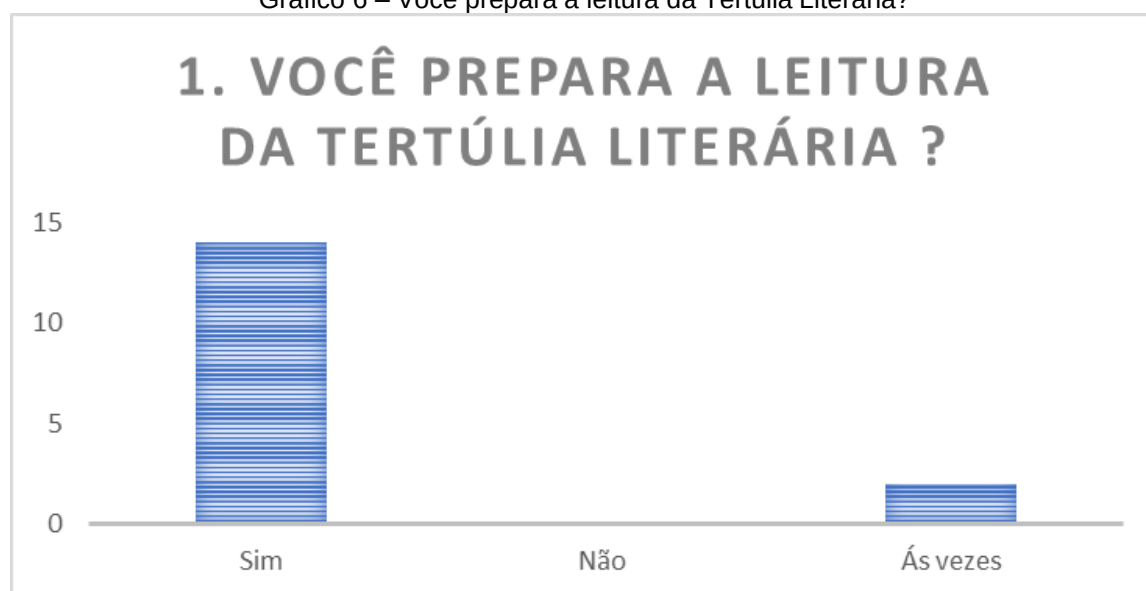


Fonte: Acervo da autora

Para exemplificar a proposta de evidências do processo das Tertúlias Literárias na sala de aula, foi elaborado um questionário, aplicado para 41 alunos participantes das tertúlias literárias (sem obrigatoriedade para responder), obtendo 16 devolutivas a partir das seguintes questões objetivas:

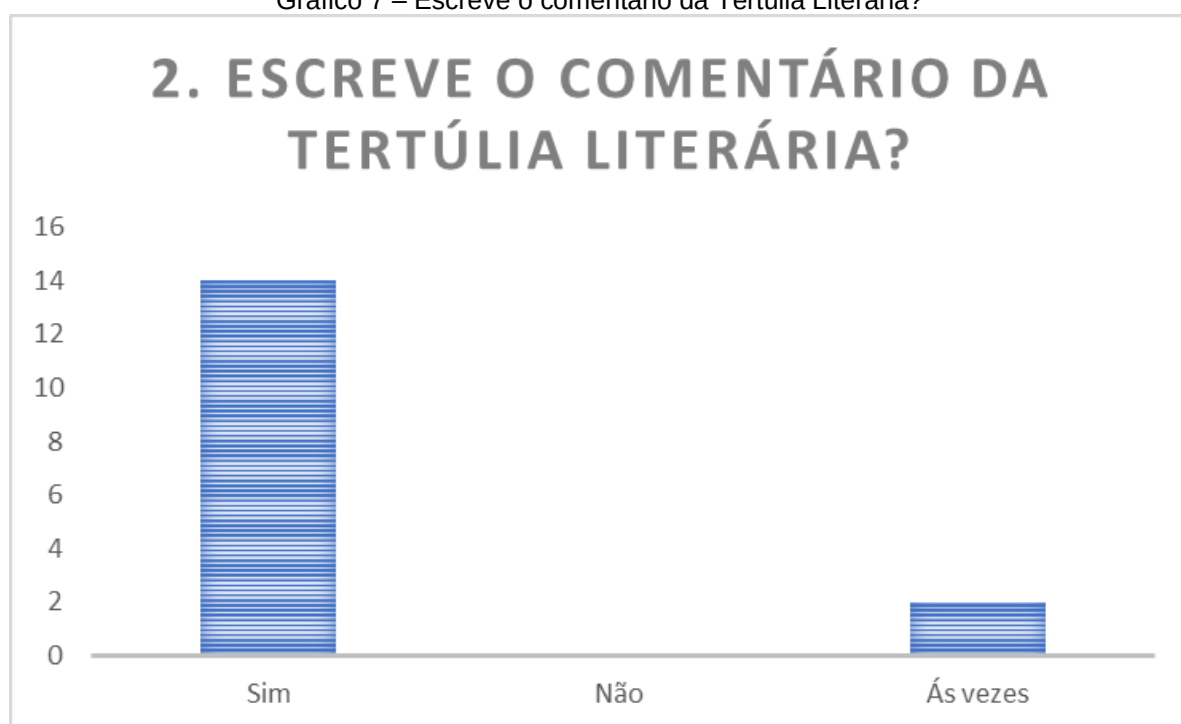
- Você prepara a leitura da Tertúlia Literária? (Gráfico 6)
- Escreve o comentário da Tertúlia Literária? (Gráfico 7)
- Participa da Tertúlia Literária em sala de aula? (Gráfico 8)
- Silêncio e respeito para escutar a leitura do amigo? (Gráfico 9)
- Escuta o comentário do amigo? (Gráfico 10)
- Você organiza o material? (Gráfico 11)

Gráfico 6 – Você prepara a leitura da Tertúlia Literária?



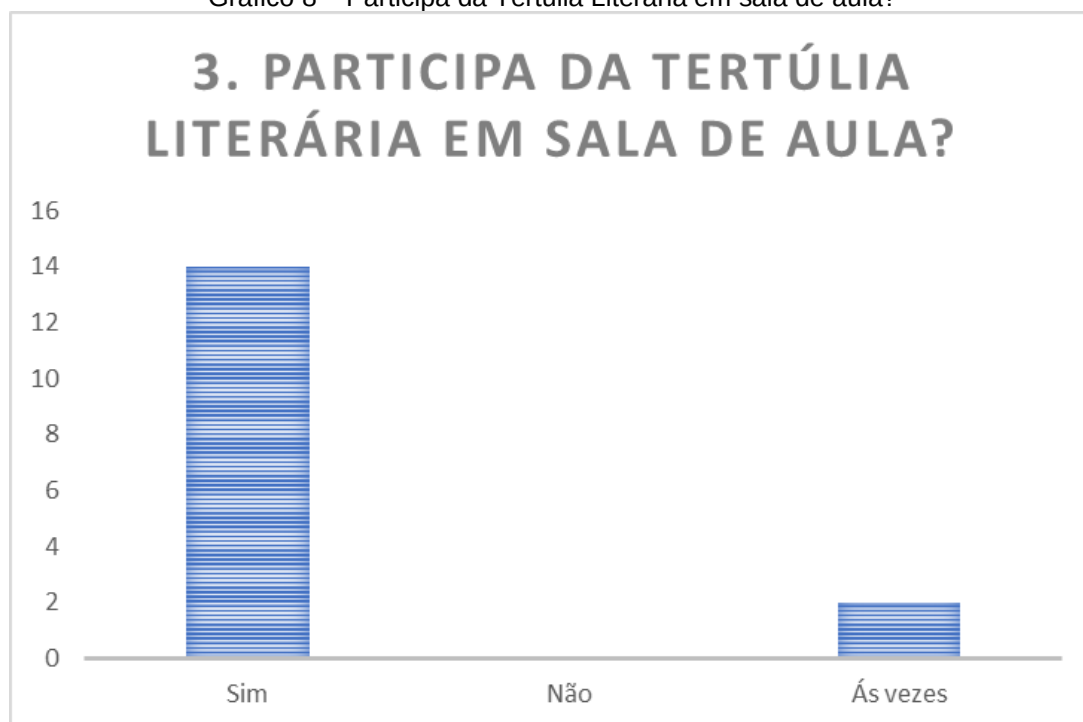
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7 – Escreve o comentário da Tertúlia Literária?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8 – Participa da Tertúlia Literária em sala de aula?



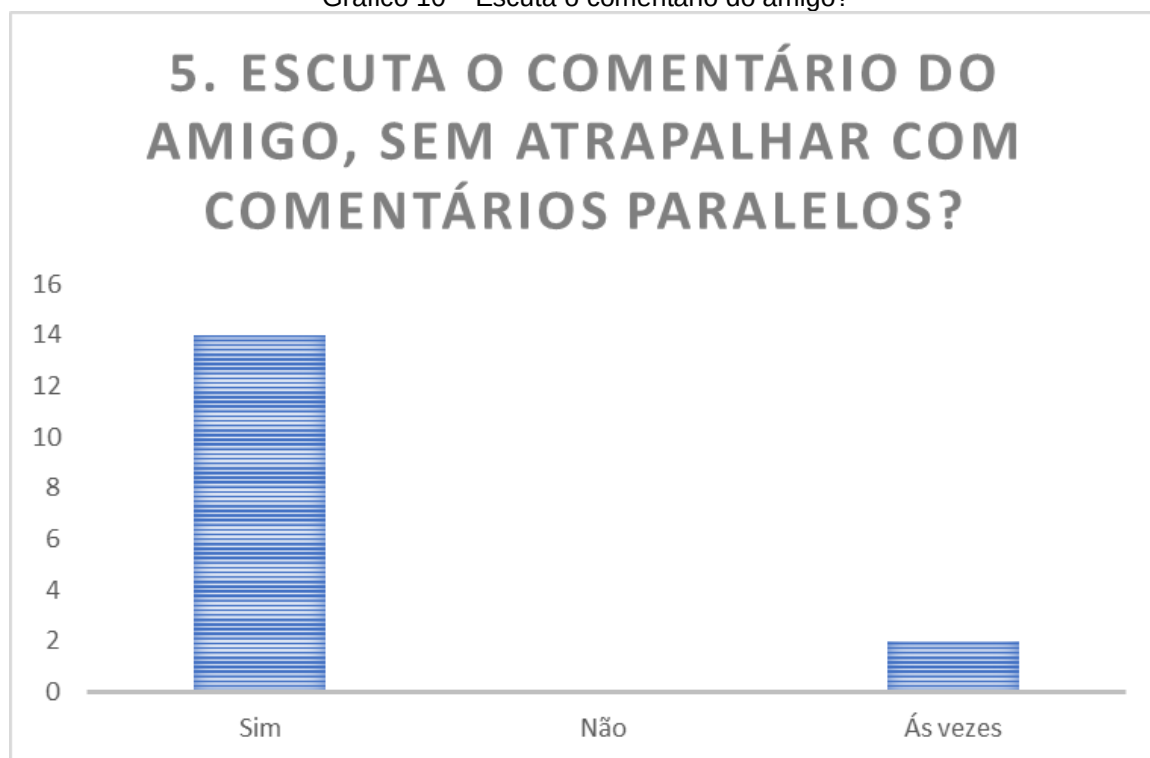
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 9 – Silêncio e respeito para escutar a leitura do amigo?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 10 – Escuta o comentário do amigo?



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11 – Você organiza o material?



Fonte: Elaborado pela autora

Os gráficos conseguem mapear os pré-requisitos básicos para o desenvolvimento da ação educativa. Além disso, permitem acompanhar o envolvimento, a participação

com dados numéricos e os registros dos alunos, pois evidenciam a participação de 16 alunos da EJA no processo das Tertúlias Literárias, apresentando, conforme os dados, participação significativa em relação: ao comprometimento em realizar a preparação da leitura; às anotações dos comentários; ao processo de perceber a aquisição do conhecimento e à evolução da própria aprendizagem.

.

Considerações Finais

Eu me emociono muito com o Parágrafo que eu escolho. Pois Paroço para as histórias, foi para quem tá lendo a história. Está sendo muito importante para minha leitura. Eu adoro a história.

Eu já consigo ler um pouco, já consigo entender, não tenho mais vergonha, consigo ler com os meus colegas, agora a meu bom livro por ter colocado neste bom relógio e ter colocado na mão desta boa professora. Eu aprendo a ler todos os dias. aprendo muito com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam."
João Guimarães Rosa

A pesquisa apresentou a importância da Tertúlia Literária como prática pedagógica na EJA, evidenciando a Andragogia como aprendizagem primordial para compreender o processo de aquisição de conhecimento do adulto.

O problema desta dissertação pretendeu buscar respostas para as seguintes perguntas: "Por que jovens e adultos precisam ter acesso às Tertúlias Literárias?" e "Como as Tertúlias Literárias contribuem para o processo de aprendizagem do adulto?" Para resolver essas questões, fizemos a investigação das Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos.

Como caminho investigativo, utilizamos a metodologia qualitativo-exploratória, com os métodos que estruturaram o trabalho: a Pesquisa Bibliográfica, Documental e a Revisão de Literatura.

Trabalhamos com os referenciais bibliográficos que sustentaram a fundamentação teórica do trabalho: Ramon Flecha, Roseli Mello, Malcolm Knowles, Marcos Masetto e Neide Noffs. Conhecemos com profundidade em Knowells, Masetto e Noffs o processo de aprendizagem de jovens e adultos e suas especificidades, Ramon Flecha contribuiu com o histórico e a base científica das Tertúlias Literárias e Masetto, mais uma vez, trouxe a importância do saber docente para desenvolver o trabalho das Tertúlias Literárias contribuindo para a aprendizagem do adulto.

Realizamos, como forma de evidências das Tertúlias Literárias como contribuição para a aprendizagem de jovens e adultos, uma pesquisa exploratória que consistiu em acompanhar a ação educativa: Tertúlias Literárias em um projeto Social "Escola da Comunidade" da Zona Sul de São Paulo. Para tal, as Tertúlias Literárias foram desenvolvidas em uma sala de aula de jovens e adultos, residentes da Comunidade de Paraísopolis.

O desenvolvimento da ação educativa "Tertúlias Literárias" em um grupo de Educação de Jovens e adultos apresentou resultados significativos para o processo de

aprendizagem do aluno: atrelou-se a inteligência cultural – experiências pessoais e significativas de cada aluno – à prática da Tertúlia, desenvolvendo com mais facilidade, em sala de aula, o aprimoramento do vocabulário e da argumentação, a compreensão do texto, o respeito à escuta igualitária, a fluência leitora e a competência leitora.

Segundo a pesquisa desenvolvida, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma grande dificuldade para o processo de leitura, compreensão e argumentação de textos e obras literárias. Neste sentido, a prática da ação educativa contribuiu para o desenvolvimento do processo dialógico da leitura, que se compreende em aprendizados específicos: troca e ampliação de interpretações a partir da leitura de diferentes obras; construção de conhecimento compartilhado; desenvolvimento da leitura crítica; ampliação da compreensão leitora e do vocabulário e melhoria das habilidades cognitivas relacionadas à leitura.

Outras contribuições foram apresentadas, como trabalhar: o “medo” e insegurança ao ler em público; a habilidade de compreensão de diferentes pontos de vista e as culturas apresentadas durante o processo da Tertúlia em sala de aula. Assim, habilidades como o desenvolvimento da comunicação oral (práticas orais de “falante e de ouvinte”) contribuíram para o processo de mudança inicial de atitudes (tais como: maior respeito às diferenças e solidariedade para com todos).

A pesquisa reforça o quanto a Tertúlia Literária favoreceu, para o grupo de alunos, o respeito ao seu universo cultural e o conhecimento adquirido ao ler, comentar e compartilhar ideias sobre a obra literária, apresentando uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Por fim, a atividade desenvolvida pelas Tertúlias Literárias em EJA garantiu maiores possibilidades de interação fora da sala de aula, contribuindo para a busca da independência de um espaço mais dialógico e democrático em sua família e trabalho. Inicialmente, a realização das Tertúlias junto aos alunos em processo de aprendizagem da EJA revelou a dependência e a necessidade de os estudantes receberem ao final da aula a aprovação do professor em relação à sua interpretação e ao seu aprendizado acerca da obra discutida. Nossa atuação docente deve ser objeto de constante reflexão, por isso foi possível constatar que grande parte da dependência exposta pelos alunos em confirmar se sua ideia, muitas vezes, é fomentada por nossa própria atuação. Ou seja, conforme as estratégias desenvolvidas

pelo professor pode haver avanço ou estagnação da aprendizagem do estudante. Para isso, é importante ressaltar que a Tertúlia Literária não é uma prática que se limita em uma técnica, seguida passo a passo, mas sim, necessita de saberes docentes que compreendem a aprendizagem específica do adulto e a importância da ação pedagógica como prática semanal para a apropriação da dimensão do conhecimento.

Concluímos que as Tertúlias Literárias se mostraram como atuação relevante ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos, dando-lhes mais autonomia nessa busca de leitura e compreensão, garantindo uma progressiva melhora na qualidade da leitura realizada pelos alunos, observada durante as argumentações e nos momentos de evidências escritas. As atividades vivenciadas durante o percurso da Tertúlia Literária garantiram desenvolver o objetivo da pesquisa que consistia em investigar a aprendizagem do adulto e conhecer suas especificidades. Caminhou para a compreensão dos saberes docentes em relação às Tertúlias Literárias e as compreensões andragógicas. Por fim, explorou uma atividade de prática promovendo a aprendizagem do adulto por meio das Tertúlias Literárias, apresentando evidências e resultados significativos.

Coloca-se também como desafio neste momento de aprendizagem remota, devido à pandemia, como proposta de investigações futuras, a pesquisa sobre implementação de Tertúlias Literárias online na EJA, como a consolidação de práticas pautadas em reflexão e investigação de situações adequadas ao universo de jovens e adultos, com vistas a contribuir com a reestruturação curricular, garantindo uma aprendizagem integral de conhecimentos, habilidades e atitudes com qualidade e coesão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. ; ALBUQUERQUE, T. S. . **Currículo e Avaliação**: uma articulação necessária textos e contextos. Recife-PE: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006. v. 2. 260 p.

ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de. **Formação de Professores**: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência. 2011. 166p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EduFSCar, 2020.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394 de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 26 de junho de 2014, Brasília, 2014.

BRAUN, Rachel de Oliveira. **Cidadão de verdade**: um projeto de inclusão interdisciplinar na perspectiva de formação da cidadania. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASADEI, Silmara Rascalha. **O tempo e as histórias de vida**: contribuições para a pesquisa interdisciplinar. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CREA (Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities). (2006-2008). Actos comunicativos: Desigualdades en las relaciones de género. RD Project. Ministry of Education and Science. Spanish Government.

CREA. (2006-2011). University of Barcelona. **INCLUD-ED**. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Integrated project, priority 7, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. 6th FP. European Commission.

CVPS, Colégio Visconde de Porto Seguro, **50 anos Escola da Comunidade**. 1ª ed. São Paulo: Druck, 2017.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In*: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. **Presente! Revista de Educação**. Salvador, Ano 13, n. 48, p. 29-33, mar. 2005.

FRANÇA, Samara Gabriela Leal. **O lugar onde vivo**: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Morumbi: o contraditório bairro-região de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 267-281, maio/ago. 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1956

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Vol.1. Madrid: Taurus, 1987.

IBGE: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/agsn/>. Ver: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/paraisopolis/estatisticas/index.php?p=4407>

INSTITUTO NATURA. **Caderno de Formação de Comunidade de Aprendizagem**. Folder Técnico. São Paulo, 2017. Disponível em: 07_IN_CA_FolderTecnico180x230_miolo.indd (comunidadeaprendizagem.com). Acesso em: 05 maio 2021.

KNOWLES, M. S *et al.* **The adult learner**. Houston, Butterworth-Heinemann, 1998. ESTILOS_APRENDIZAGEM_MOD_1 (1).pdf (enap.gov.br). Acesso em: 05 maio 2021.

KNOWLES, Malcolm. **Aprendizagem de Resultados: uma prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

KUHN, Angélica. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

MACHADO, Hugo de Brito. **Comentários ao Código Tributário Nacional**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade. **Organicom**, Ano 17, n. 32, p. 30-39, jan./abr. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Avercamp, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**. São Paulo: Editora Summus, 2018.

MASTROPASQUA, Maria Lúcia Zecchinato. **Interdisciplinaridade e comunidades de aprendizagem**: uma experiência na gestão do conhecimento. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia literária dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 449-457, Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277240796>. Acesso em: 02 maio 2021.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marina; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. 1ª ed. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete currículo escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/curriculo-escolar/>>. Acesso em 01 maio 2021.

MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na Rede de Ensino**: a trajetória de seus atores-autores. São Paulo: Editora Elevação, 2003.

NOFFS, Neide de Aquino; REZENDE, Carla Maria Rodrigues. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, 2011.

NOFFS, Neide. **Formação continuada de professores**: práticas de ensino e transposição didática. Curitiba: Appriz, 2016.

NOGUEIRA, D. A. et al. (orgs.) **Revolucionando a sala de Aula 2**. São Paulo: Atlas, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

OPNE. **Todos pela educação**. Observatório do Plano Nacional de Educação. 2014

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. 2ª ed. Campinas: Papiros, 1997.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, a. 8, ago./out. 2004. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

REIS, Maria Conceição dos. **EJA**: o lugar da escola na vida dos jovens. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais**: como transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOLEDO, Cibelle Soares. **Grupos interativos em uma escola comunitária**: a participação de pais em práticas cotidianas escolares. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANEXOS

São Paulo, Maio de 2021.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mestrado em Educação - Currículo

Solicitação de Autorização para realização da pesquisa

Prezados Senhores/as,

Solicito autorização do Colégio Visconde de Porto Seguro para realização de coleta de dados para a pesquisa de mestrado intitulada Tertúlias Literárias e Aprendizagem de Adultos, realizada por Tatiana Lazarini do Nascimento, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação: Currículo da PUC SP, sob orientação da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

A pesquisa é investigar as Tertúlias Literárias na aprendizagem de jovens e adultos de uma Escola da Comunidade da Zona Sul, destacando a aprendizagem do Adulto (Andragogia) e a contribuição da Tertúlia Literária.

Cabe explicitar que serão MANTIDAS EM SIGILO as identidades de alunos e docentes, e tomadas todas as providências éticas previstas em pesquisas científicas.

Os dados serão analisados qualitativamente a partir da ação educativa: Tertúlias Literárias, explicitando as contribuições significativas para a aprendizagem do adulto.

Estou disponível para quaisquer esclarecimentos e agradeço a oportunidade.

Atenciosamente,

Tatiana Lazarini do Nascimento

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Amberlita Oliveira da Silva.

Tenho 27 anos. Nasci na cidade de Gurupápolis que fica no Estado Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No começo da tertulia era um pouco difícil ler o texto e escolher o que eu queria, porque eu não conhecia as questões da classe. Agora ...

... muito legal ler o texto e escolher o que eu queria e uma forma de saber o que eu quero e discutir o que os meus colegas querem também e tem diálogo muito bom nos textos do próximo.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Jose Gilman Silva.

Tenho 39 anos. Nasci na cidade de Iguatu que fica no Estado Ceará.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Tertulia no início eu não entendia mais no decorrer da leitura eu fui ficando muito interessado hoje eu já passei a entender mais.

Agora ...

Hoje quando chegar no dia da leitura da Tertulia eu gosto muito porque a gente lê e cada um tem sua opinião. Eu acho que eu melhorei muito na leitura.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Thaíel Cristina S. Santos

Tenho 51 anos. Nasci na cidade de Jacobina que fica no Estado da Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu não gostei muito no início, achei
que as histórias não tinham sentido.

Agora ...

Mas agora eu estou bem empolgada,
a leitura das histórias me faz lembrar dos
tempos de criança e adolescência, esses
contos são bem interessantes

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Solange dos Santos Ferreira

Tenho 46 anos. Nasci na cidade de Itáquina que fica no Estado de São Paulo

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

no início da tertúlia eu fiquei muito
reluctante não sabia as vantagens da leitura
não entendia o que eu lia mais fui perguntar
para minha professora ela me explicou a tertúlia

Agora ...

Agora eu gosto de ler histórias e expressar
com os meus colegas de classe.
Não sinto a falta de chegar e não ter
ler e explicar a tertúlia foi muito importante
para mim

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Maria José Filha

Tenho 48 anos. Nasci na cidade de Coruripe que fica no Estado Alagoas.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ... Eu não gostei porque os alunos fala muita besteira das fala de mais da vida delas?

Agora ...

Eu aprendi a gostar mais eu não gosto de ler por que eu fico nervosa!

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Carlene Bezerra dos Santos Souza

Tenho 42 anos. Nasci na cidade de Caldeirão Grande que fica no Estado Bahia

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ... Foi confuso não fazia muito sentido não entendi nada, muita vergonha de ler na frente dos colegas.

Agora ...

Entendo melhor mim expresse melhor sem medo de errar.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Maridalia Figueiredo Pereira.

Tenho 41 anos. Nasci na cidade de Calderão Fria que fica no Estado da Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu achei muito difícil as letras com difícil entendimento achei que a Professora estava falando muito alto mas depois entender que ela sabia o que estava fazendo.

Agora ...

Achei muito bom entender o significado da tertulia na segunda já ficou ansiosa para achar um tempo para ler, gostei muito quando consigo entender.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Rita Gleice Barbosa.

Tenho 34 anos. Nasci na cidade de Vila da conquista que fica no Estado Da Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No início da Tertulia eu tinha muita dificuldade por tinha vergonha de ler em voz alta e o medo de não conseguir explicar.

Agora ...

Agora me sinto mais segura pra ler, perdi um pouco da vergonha e do medo.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Aurikélia Estêvão de Siqueira.

Tenho 26 anos. Nasci na cidade de Salim que fica no Estado Pernambuco.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu tinha vergonha de falar, mas com o passar dos dias eu fui aprendendo muito.

Agora ...

Eu amo ler as tertúlias as histórias as vezes se identificam muito com a minha vida. Sempre tem um trecho da história que é igual a minha por isso amo participar sempre!!

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Roseli de Lima Silva.

Tenho 34 anos. Nasci na cidade de Salim que fica no Estado Pernambuco.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No início eu não gostava era muito difícil de entender eu lia, lia, e não entendia na minha cabeça.

Agora ...

Agora estou entendendo um pouco mais ainda está muito difícil mais agora estou gostando e mim esforçando para entender.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Wanderley do Nascimento.

Tenho 39 anos. Nasci na cidade de Itaíba que fica no Estado Pernambuco.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu me apaixonei pois tem muitas coisas boas para me desenvolver logo no começo eu gostei porque tem muitas histórias interessantes para ser contada e eu adoro contar histórias.

Agora ...

Eu me emociono muito com o parágrafo que eu escolho pois para as histórias foi para quem tá lendo a tertúlia está sendo muito importante para minha leitura eu adoro a tertúlia.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Ana Claudia Rodrigues.

Tenho 28 anos. Nasci na cidade de teresina que fica no Estado Pi.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Senti muita dificuldade pra entender a leitura, vergonha de ler para todos os alunos que estavam na sala de aula.

Agora ...

Compreendo melhor a história, tenho me sentido mais segura ao ler.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Maria Cristiane dos Santos Almeida.

Tenho 36 anos. Nasci na cidade de Pararotam que fica no Estado Perнам buco

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu gostei, só que nunca tinha lido um texto para uma sala de aula inteira, não tinha mas consegui, até dar depoimentos.

Agora ...

Eu adoro os dias que tem tertúlias, não quero faltar, sempre quero falar o que eu gostei de muitas histórias que faz lembrar nossas raízes.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Francisco Crome de Lima.

Tenho 43 anos. Nasci na cidade de Norocruz que fica no Estado Pio g. do mato

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No início da tertúlia
Eu não gostava de ler, não conseguia interpretar, achava muito difícil, mas depois eu comecei a gostar e interpretar o texto.

Agora ...

Eu já consigo ler e escrever com mais tranquilidade. Consigui desmatar a minha terra graças a tertúlia e incentivo da professora Joti.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Vandine Viana Lima.

Tenho 41 anos. Nasci na cidade de Itanhém que fica no Estado Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu no início achava muito estranho
mas agora todas têm a ideia não
esqueço da Tertulia.

Agora ...

Eu agora participo todas aulas
eu não gosto de comentar eu gosto de ler.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Renilda Maria de Souza.

Tenho 40 anos. Nasci na cidade de Canavieira que fica no Estado Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No início das Tertúlias eu não
gostei. Mas conforme fui lendo tomei
gosto e vi que é algo muito legal.
Com as Tertúlias estou aprendendo muito
mais.

Agora ...

Eu quero estar sempre participando
das aulas de Tertúlias.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Zenilda Borges Pereira.

Tenho 33 anos. Nasci na cidade de São Paulo que fica no Estado S.Paulista.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu não gostava, mas agora eu acho
muito interessante eu acho que não
tenho sentido mas eu consegui
me identificar bastante.

Agora ...

Eu sinto falta quando não tem
tertulia aprendo muito, consigo dialogar
com os colegas da classe isto é
muito bom.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Joséam de Souza.

Tenho 35 anos. Nasci na cidade de Pedro Alexandre que fica no Estado Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu comecei com um pouco de timidez na
hora da leitura mas depois eu achei muito bom.

Agora ...

Eu gosto de ler e de interagir na com
versa é muito legal.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Maria de Lourdes Ferreira.

Tenho 61 anos. Nasci na cidade de Itamarandiba que fica no Estado Minas Gerais.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu gostei muito da aula de Língua Portuguesa me ensinou entender melhor meus colegas de sala de aula e até ficar feliz com tantas coisas.

Agora ...

Que falamos sobre a Língua Portuguesa muitas coisas que eu não entendia. Gostei de ler mais e de participar. Entendi na aula.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Telma dos Santos Azevedo.

Tenho 33 anos. Nasci na cidade de Ypiau que fica no Estado Bahia.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

No início da tertúlia, pra mim foi muito difícil, tudo estava confuso, não entendia nada mesmo. Não conseguia ler com as pontuações. Ficava no observando os colegas.

Agora ...

Agora, já me sinto mais confiante pra ler e participar, porque com o tempo, fui aprendendo e entendendo mais a Tertúlia dia após dia. Mais ainda preciso aprender muito.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Rosilene Nunes Resende.

Tenho 37 anos. Nasci na cidade de Battha que fica no Estado Piauí.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu não entendia muito e não gostava também.

Agora ...

Mas agora gosto e acho interessante e depois comecei a gostar e aprender muitas coisas.

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Maria Edma dos Santos Benfim.

Tenho 40 anos. Nasci na cidade de BIRAPITANGA que fica no Estado BALIA.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu gostei muito acho muito interessante as Histórias ajuda no desenvolvimento

Agora ...

Eu gosto mas por que cada dia aprendo algo diferente e quero cada dia mais aprender ler e escrever através da tertulias

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é 3ª Maria Florintino de Melo.

Tenho 29 anos. Nasci na cidade de Jati que fica no Estado Pernambuco.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Eu gostei muito porque me interessei
pelos livros

Agora ...

Eu gosto de ler o livro e falo que
aprendi muito e fiz mais amizades na
classe

DEPOIMENTO SOBRE TERTÚLIAS DIALÓGICAS

Meu nome é Vanessa de Jesus Aguiar.

Tenho 20 anos. Nasci na cidade de São Paulo que fica no Estado São Paulo.

Estudo no Colégio Visconde de Porto Seguro, na Classe da EJA – Ciclo 1 e desde o início de 2015, participo do projeto Tertúlias Dialógicas em minha sala de aula.

No início ...

Foi meio difícil, tinha muito dificuldade para ler, tinha muito
vergonha de ler.

Ficava muito nervosa quase não entendia.

Agora ...

Eu já consigo ler um pouco, já consigo entender, não tenho mais
vergonha, consigo ler com os meus colegas, graças a meu bom livro
por ter colocado neste bom trabalho e ter colocado na mão desta
boa professora eu aprendo a ler todos os dias. aprendo muita coisa
com ela.