

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE BOGANIKA

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA: O PROCESSO DE
LEITURA DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE REINserÇÃO
ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DE RETOMADA DE ESTUDOS

CURITIBA

2018

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre la
Communauté Université Grenoble Alpes et
l'Universidade Federal do Paraná**

Spécialité : **Sciences du Langage – LLSH / Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 – 25 mai 2016

Présentée par

Luciane BOGANIKA

Thèse dirigée par **Marie-Cécile Guernier**
et **Lúcia Peixoto Cherm**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique des
langues étrangères et maternelles – LIDILEM de l'UGA**
et de l'unité de recherche **Etudes Linguistiques de l'UFPR**
École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines - UGA
et **Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPR.**

**Le défi de l'éducation au Brésil et en France.
Le processus de lecture des jeunes et des
adultes en situation de réinsertion scolaire
dans la perspective d'une reprise d'études**

Thèse soutenue publiquement le **06 décembre 2018.**
devant le jury composé de :

Marie-Cécile GUERNIER

MCF/HDR, Université Claude Bernard – Polytech, Directrice de thèse

Lúcia PEIXOTO CHEREM

Professeur, Universidade Federal do Paraná, Directrice de thèse

Christian DEGACHE

Professeur, Universidade Federal de Minas Gerais, Président du jury et
rapporteur

Christophe RONVEAUX

Maître de Recherche, Université de Genève, rapporteur

Marie-Josèphe BERCHOUD

Professeur Émérite, Université de Bourgogne, Membre du jury

Cláudia Helena DAHER

Maitre de Conférence, Universidade Federal do Paraná, Membre du jury



LUCIANE BOGANIKA

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA: O PROCESSO DE
LEITURA DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE REINSERÇÃO
ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DE RETOMADA DE ESTUDOS.

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em cotutela com a Universidade Grenoble Alpes.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Cherem

Coorientadora: Profa. Dra. Marie-Cécile Guernier

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Boganika, Luciane

Le défi de l'éducation au Brésil et em France : le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études = O desafio da educação no Brasil e na França : o processo de leitura de jovens e adultos em situação de reinserção escolar na perspectiva de uma retomada de estudos. / Luciane Boganika. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná ; Communauté Université Grenoble Alpes.
Orientadora : Prof^a. Dr^a. Marie-Cécile Guemier
Coorientadora : Lúcia Peixoto Cherem

1. Leitura. 2. Compreensão na leitura. 3. Educação de jovens e adultos.
4. Literatura didática. I. Guemier, Marie-Cécile. II. Cherem, Lúcia Peixoto.
III. Título.

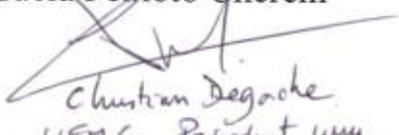
CDD – 374

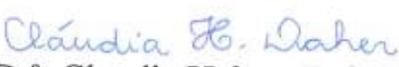


Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

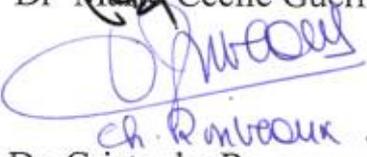
Ata octingentésima octogésima oitava, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutor a que se submeteu a doutoranda **LUCIANE BOGANIKA**. No dia seis de dezembro dois mil e dezoito, às onze horas, no Gabinete da Direção do Setor de Humanas, 11º andar, no Setor de Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Christian Jean-Marie Regis Degache (Presidente), Lucia Peixoto Cherem, Marie-Cécile Guernier,, Claudia Helena Daher, Cristophe Ronveaux e Marie Berchoud designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada “**O desafio da educação no Brasil e na França: o processo de leitura de jovens e adultos em situação de reinserção escolar na perspectiva de uma retomada de estudos**”, apresentada por **LUCIANE BOGANIKA**. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Lucia Peixoto Cherem e a professora Marie-Cecile Guernier retomaram a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia seis de dezembro de dois mil e dezoito.

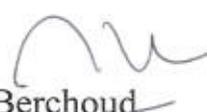

Drª Lucia Peixoto Cherem


Christian Degache
UFPR - Président jury
Dr. Christian Jean-Marie Regis Degache


Drª. Claudia Helena Daher


Drª Marie-Cécile Guernier


Ch. Ronveaux
Dr. Cristophe Ronveaux


Drª. Marie Berchoud
M. Berchoud
Pfe. U.BFC



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que os professores abaixo relacionados participaram da Banca Examinadora que julgou a tese de doutorado intitulada “O desafio da educação no Brasil e na França: o processo de leitura de jovens e adultos em situação de reinserção escolar na perspectiva de uma retomada de estudos”, apresentada por **LUCIANE BOGANIKA**, em sessão pública no dia 06 de novembro de 2018.

Dr ^a Lucia Peixoto Cherem (Presidente)	UFPR
Dr ^a . Marie-Cécile Guernier	UGA
Dr. Christian Jean-Marie Regis Degache	UFMG
Dr ^a . Claudia Helena Daher	UFPR
Dr. Cristophe Ronveaux	Université de Genève
Dr ^a . Marie Berchoud	Université de Bourgogne

Curitiba, 06 de dezembro de 2018.

Thais Mannala

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras

THAIS MANNALA
Auxiliar em Administração
Mat. SIAPE 2412591



Dentro do quadro de cotutela em que esta pesquisa está inserida, o texto integral encontra-se redigido em francês. Ele é dividido em dois volumes, o volume 1 com 328 páginas, e o volume 2 com 390 páginas.

Este texto é um resumo da tese escrita em língua francesa.

Todos os dados brasileiros encontram-se, em língua portuguesa, no volume 2 em francês.

RESUMO

Em termos de reintegração escolar de jovens e adultos, o Brasil trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a França com o Diploma de Acesso a Estudos Universitários (DAEU). Cada uma dessas formações constitui um dispositivo pedagógico completo inserido no sistema nacional de Educação com programas oficiais, cursos específicos, corpo docente e exames orientados para obtenção de um diploma. Os alunos que concluem essa formação têm o direito de candidatar-se a concursos de serviço público, no Brasil, de candidatar-se à seleção de universidades públicas e privadas, e, na França, de se inscrever em instituições abertas aos titulares de um baccalauréat¹. No entanto, no Brasil, a formação é orientada também para o mercado de trabalho, a fim de promover a reintegração e a mobilidade profissional, bem como a formação do indivíduo; enquanto na França, o objetivo principal é a continuidade dos estudos.

Nesse trabalho de pesquisa, interessamo-nos pelo ensino da leitura e buscamos, em uma perspectiva contrastiva, avaliar os efeitos de cada um desses dois sistemas na aprendizagem da compreensão de leitura, além de discutirmos os efeitos do modelo escolar no qual os leitores fizeram seus primeiros aprendizados de leitura.

Nosso protocolo de pesquisa convida os leitores a responder a questionários de leitura de textos jornalísticos extraídos de publicações digitais.

Este protocolo e seus fundamentos teóricos são inspirados no trabalho de leitura e de compreensão escrita realizado no Laboratório de Linguística e Didática das Línguas Estrangeiras e Maternas, LIDILEM, da Universidade de Grenoble-Alpes, iniciado por Michel Dabène (Dabène, Frier e Visoz, 1992), e no trabalho de pesquisa brasileira liderada por Lúcia Cherem e Rosa Nery sobre a Matriz de Questões e o percurso de leitura (Cherem e Nery, 1992). O cruzamento destes diferentes indicadores (parte do texto mobilizado, estratégia de apropriação do texto, identificação do percurso argumentativo, julgamento de valor e polifonia enunciativa, formulação da resposta) nos permite reconstruir a coerência do percurso da leitura - desde a reconstituição da informação até a compreensão da complexidade textual através da análise da argumentação - e de identificar os tipos de leitura que correspondem aos graus de desenvolvimento do processo de leitura e de compreensão.

Além disso, nos perguntamos se a inclusão do trabalho de leitura no pensamento social (Freire, 1967) influencia a qualidade da leitura e da compreensão escrita de leitores, além da formação de leitores. Elaboramos nossas respostas nos referindo aos pesquisadores que, como Paulo Freire e Pierre Bourdieu, pensaram na questão social. Assim como eles, acreditamos que quando a leitura tem significado para o leitor, o trabalho de aprendizagem é mais motivado e mais coerente.

A atenção particular ao artigo de imprensa digital que tomamos como documento-base é motivada por essa perspectiva de diálogo entre as práticas sociais da escrita e o ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão escrita.

¹ Criado em 1808, o Baccalauréat seria o equivalente ao ENEM e ao vestibular no Brasil.

Conhecido como 'Bac', o exame tem como premissa validar os estudos do ensino médio e permitir o acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão escrita. Letramento. Didática.
Público pouco escolarizado. Texto informativo.

ABSTRACT

In terms of school reintegration of young people and adults, Brazil set up the educational program named Education for Young People and Adults [Educação de Jovens e Adultos – EJA], while France set up the educational project called Pass degree for the sake of the Access to University Studies [Diplôme d'Accès aux Études Universitaires - DAEU]. Each of these constitutes a complete educational device that composes The National System of Education in relation to others official programs as well as to specific courses, teaching staff and exams based on the degree acquisition. The graduates of both programs have the right to apply for public service. Moreover, in the Brazilian context they can apply for public and private universities and in the French situation they are able to sign up in the institutions that are open to people with a university degree. However, in Brazil the pedagogical training is oriented towards the job market and aims to promote the professional reintegration and the mobility of people, while the pedagogical training in France has as main point the pursuit of the studies by these individuals.

In our thesis, we are interested in the teaching of the reading and we seek, by a contrastive perspective, to evaluate the effects of each of these two educational systems on the learning of the written comprehension; we also discuss the effects of the school model in which the readers have made their first learning, particularly, their first readings.

Our research method, set up during several study sessions, invites the readers to answer a reading quiz about informative and journalistic texts that were extracted from the internet.

This method and its theoretical foundations are inspired by the work on reading and written comprehension conducted in the LIDILEM laboratory of the University of Grenoble-Alpes in the sense of the studies initiated by Michel Dabène (Dabène, Frier & Visoz, 1992) and of the works performed by the Brazilian team of research led by Lúcia Cherem and Rosa Nery on the matrix of questions and the progress of reading. The intersection of these different indicators (part of the mobilized text, appropriation strategy of the text, identification of the argumentative path, value judgments and enunciative polyphony, formulation of the answer) allows us to reconstruct the coherence of the reading path – from the retrieval of the information to the understanding of the textual complexity through argumentation analysis – and to identify the types of reading concerning both the degrees of development and of reading-comprehension process.

Furthermore, we ask whether the concern with the reading work in social thought (Freire, 1967) influences on the quality of the reading and written comprehension as well as on the quality of the pedagogical training of readers. We elaborate our answers by referring to researchers who, like Paulo Freire and Pierre Bourdieu, thought about the social question. We think, with them, that when reading is meaningful to the reader, the learning work is more motivated and more coherent.

The special attention to the online press article, that we take as a basic document for our research, is motivated by this perspective that establishes the dialogue between the social practices of the written and the teaching-learning of the reading and written comprehension.

Keywords: Reading. Written Comprehension. Literacy. Didactic. Poor school population. Informative text.

RESUME

En matière de réinsertion scolaire des jeunes et des adultes, le Brésil met en place l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA), et la France le Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU). Chacune de ces formations constitue un dispositif pédagogique complet inséré dans le système national d'Éducation avec des programmes officiels, des cours spécifiques, un corps enseignant et des examens avec une visée diplômante. Leurs diplômés ont le droit de postuler aux concours de la fonction publique, comme au Brésil de postuler pour la sélection des universités publiques et privées, et en France de s'inscrire dans les établissements ouverts aux titulaires d'un baccalauréat. Cependant, au Brésil la formation est orientée vers le marché du travail, afin de favoriser la réinsertion et la mobilité professionnelles, ainsi que la formation de l'individu ; tandis qu'en France, l'objectif principal est la poursuite d'études.

Dans notre thèse, nous nous intéressons à l'enseignement de la lecture et nous cherchons, dans une perspective contrastive, à évaluer les effets de chacun de ces deux systèmes sur l'apprentissage de la compréhension écrite, et nous discutons des effets du modèle scolaire au sein duquel les lecteurs ont réalisé leurs premiers apprentissages, en particulier, et lecturaux.

Notre protocole de recherche, mis en place lors des séances d'étude, propose aux lecteurs de répondre à des questionnaires de lecture portant sur des textes informatifs et journalistiques extraits de publications en ligne.

Ce protocole et ses fondements théoriques s'inspirent des travaux sur la lecture et la compréhension écrite menés au sein du laboratoire LIDILEM de l'université Grenoble-Alpes dans l'esprit de ceux initiés par Michel DABENE (DABÈNE, FRIER & VISOZ, 1992) et des travaux de l'équipe de recherche brésilienne dirigée par Lúcia CHEREM et Rosa NERY sur la Matrice de Questions et la progression de la lecture. Le croisement de ces différents indicateurs (partie du texte mobilisée, stratégie d'appropriation du texte, identification du parcours argumentatif, des jugements de valeur et de la polyphonie énonciative, formulation de la réponse) nous permet de reconstruire la cohérence du parcours de lecture -du repérage des informations à la compréhension de la complexité textuelle grâce à l'analyse de l'argumentation- et d'identifier des types de lecture correspondant à des degrés de développement du processus de lecture et de compréhension.

De plus, nous nous demandons si l'inscription du travail de lecture dans une pensée sociale (FREIRE, 1967) a des influences sur la qualité de lecture et de la compréhension écrite et sur la formation des lecteurs. Nous élaborons nos réponses en nous référant à des chercheurs qui, comme Paulo Freire et Pierre Bourdieu, ont pensé la question sociale. Nous pensons, avec eux, que quand la lecture a une signification pour le lecteur, le travail d'apprentissage est plus motivé et est plus cohérent.

L'attention particulière à l'article de presse en ligne que nous prenons comme document de base pour notre recherche est motivée par cette perspective de faire dialoguer les pratiques sociales de l'écrit et l'enseignement -apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite.

Mots clés: Lecture. Compréhension écrite. Littérature. Didactique. Publics peu scolarisés. Texte informatif.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	ESCOLHA DE ASSUNTO E MOTIVAÇÃO	15
1.2	ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RETOMADA DE ESTUDOS NO BRASIL	16
1.3	LEITURA	18
1.4	PESQUISA COMPARATIVA	19
1.5	ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RETOMADA DE ESTUDOS NA FRANÇA	20
2	PROBLEMATICA E HIPOTHESES DE TRABALHO	22
3	O PLANO DA TESE	24
3.1	VOLUME I	24
3.1.1	Parte I	24
3.1.2	Parte II	25
3.1.3	Parte III	26
3.2	VOLUME II	28
4	CONCLUSÃO	30
4.1	MODALIDADES DE LEITURA	30
4.2	PARTE II - PROTOCOLO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	30
4.3	PARTE III - ANÁLISE DE DADOS	31
4.3.1	Análise das mobilizações	31
4.3.2	Construção da compreensão	33
4.3.3	Nível de adequação com resposta esperada	36
4.4	AS MODALIDADES DE LEITURA E DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO	37
4.5	MATRIZ DE QUESTÕES	39
5	REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (Freire, 1989, p. 13)

Freire, pedagogo brasileiro, vem de uma época em que a educação no Brasil era apenas destinada para uma parte da população. Como resultado, suas ações para alfabetizar adultos que nunca tiveram acesso à educação institucionalizada são consideradas ações políticas. Hoje, o Brasil ainda considera Freire como o grande nome relacionado à educação, sendo ele o patrono da educação brasileira¹. No entanto, as desigualdades no acesso à educação continuam.

Por muitas razões, parte da população brasileira continua sem acesso à educação ou precisa parar de estudar em algum momento de suas vidas. É nesse contexto que nossa pesquisa está inserida: adultos em situação de reintegração escolar na perspectiva de uma retomada dos estudos.

1.1 ESCOLHA DE ASSUNTO E MOTIVAÇÃO

Na Universidade Federal do Paraná, uma das universidades onde esta tese é realizada, participamos, entre 2008 e 2013, do projeto de pesquisa *Ação Integrada para o Letramento*, focado na discussão de problemas de leitura em língua materna e em língua estrangeira dentro de um contexto de formação de professores. Para atingir um máximo de professores que lecionam o português língua materna e as línguas estrangeiras modernas na rede pública, a

¹ Título conferido pela Lei 12.612/12, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 13 de abril de 2012.

professora responsável pelo projeto, Lúcia Peixoto Cherem, propôs uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com os professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com os professores da Unicamp e da Universidade Louis Lumière Lyon 2, assim como com a Associação Francesa de Leitura (AFL).

Deste modo, entre 2008 e 2013, o projeto reuniu professores e pesquisadores para estudar as práticas de leitura. Dentro desse projeto, um dia de estudos foi dedicado a uma discussão com professores da rede pública sobre a estrutura e o uso de uma ferramenta didática, a Matriz de Questões (Cherem & Nery, 1992), como uma ferramenta de ensino e avaliação em leitura. A discussão sobre essa Matriz alimenta nosso projeto de pesquisa, que se amplia utilizando os novos dados que coletamos no Brasil e na França.

Em 2013, organizado também por Lúcia Cherem, o projeto de pesquisa *Sociedade e Leitura* foi realizado no âmbito da UFPR. Seu principal objetivo era trabalhar com a leitura literária e não literária em vários níveis de ensino. A maioria da equipe de pesquisa realizou suas pesquisas e ações na Escola João Gueno, localizada na periferia de Curitiba, de ensino fundamental e médio. Uma das ações realizadas, *Literatura na Sociedade*, promoveu a leitura literária como ação de mudança social. Essa ação inserida ao projeto *Leitura e Sociedade* foi reconhecida como uma das melhores iniciativas do país para promover a leitura e recebeu o Prêmio Viva Leitura², em 2014.

Dentro desse contexto e, ligado à nossa escolha pessoal, trabalhamos com a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, aproximamos da Escola Potty Lazarotto, localizada no centro de Curitiba.

1.2 ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RETOMADA DE ESTUDOS NO BRASIL

A motivação para a realização desta pesquisa é, antes de tudo, pessoal e de engajamento social. Como discutiremos no primeiro capítulo desta tese, a desigualdade social é bastante acentuada na sociedade brasileira, e aqueles

² O prêmio Viva Leitura é um prêmio nacional que visava estimular, promover e reconhecer as melhores experiências realizadas no Brasil e que favoreciam a leitura.

que não são da classe burguesa ou da classe alta têm, como uma das únicas possibilidades de ascensão social, os estudos:

Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social. (Ceccon, de Oliveira e de Oliveira, 1984, 18).

Veremos que, na realidade, esse “todos” não inclui, de fato, toda a população, e isso por várias razões: a falta de escolas, a distância geográfica entre os moradores e as escolas, bem como as condições econômicas que obrigam alguns estudantes a entrar no mercado de trabalho em detrimento de seus estudos. Isso impede que parte da população tenha acesso à educação nas escolas regulares. Assim, sendo filha de quem alcançou a mobilidade social através dos estudos, mais objetivamente, ingressando em uma instituição educacional destinada aos jovens e adultos, esse público é de particular interesse para nós.

Durante o período de observação do projeto, fomos à escola Potty Lazarotto para discutir com a professora responsável pelos cursos de português língua materna e com a professora responsável pelos cursos noturnos. Nesta ocasião, vimos que, geralmente, os cursos nos estabelecimentos EJA, ou pelo menos neste estabelecimento, são feitos a partir de livros didáticos destinados aos alunos das escolas públicas de ensino médio. Ou seja, os alunos da EJA trabalham, durante os quatro meses de curso que lhes permitirão em seguida validar a disciplina de português, com livros elaborados para os alunos das escolas regulares, ou seja, para alunos que frequentam as aulas de português durante os três anos regulares. Comumente no ensino público brasileiro, os livros didáticos são pensados para utilizar durante os meses do ano letivo e, em seguida, devolvidos para a escola para que o próximo grupo possa utilizá-los. É interessante que, diferentemente dos alunos do ensino médio das escolas regulares que levam os livros para casa para que possam trabalhar os diferentes conteúdos solicitados em classe, ou mesmo para revisar o que foi trabalhado em sala, a grande maioria dos alunos da EJA não os levam para casa, eles os deixam na sala de aula para que possam utilizá-los no dia seguinte. A explicação é simples: a maioria

desses estudantes trabalha em tempo integral, desloca-se em transporte público e mora longe do centro da cidade, - local em que a escola está localizada e normalmente é escolhida por ser a mais próxima do local de trabalho desses alunos, evitando assim, o atraso para chegar às aulas e o pagamento de um transporte suplementar. A rotina diária desses alunos os impede de estudar além do horário das aulas. Essa observação nos leva a questionar os dispositivos didáticos utilizados para esse público.

O público que compõe os grupos de EJA é de particular interesse para nós. Durante o período de exploração e observação do local de pesquisa, conversamos com estudantes que nos informaram sobre seu desejo e interesse em retomar seus estudos. A heterogeneidade geracional é grande, mas não a de classe social. A maioria dos alunos não escolheu parar os estudos e, para eles, voltar à escola, aprender a ler e a escrever (alguns iniciam na EJA o ensino formal), compreender, falar e ser ouvido em um grupo social, tudo isso é considerado aos olhos deles como a saída da invisibilidade e o retorno à sociedade.

Estamos cientes de que esses depoimentos, ainda que informais, poderiam ser um gatilho para o sujeito desta pesquisa, levando-nos a analisar os discursos desses alunos. No entanto, como estamos intimamente ligados aos projetos de leitura, tendo a convicção que a leitura pode ter um papel fundamental para ajudar esses alunos no que se refere à saída da invisibilidade social e, levando-se em consideração a taxa alarmante de analfabetos e semianalfabetos no Brasil, decidimos nos dedicar ao trabalho em torno da leitura e da didática.

1.3 LEITURA

Com relação à taxa de analfabetismo mencionada acima, o indicador de analfabetismo de 2018 (INAF) constata que, embora a porcentagem da população analfabeta tenha diminuído entre 2001 (35% da população) e 2011 (27% da população), de acordo com os resultados preliminares, houve um aumento na população analfabeta em 2018 (29% da população). Isso significa que 38 milhões de brasileiros não têm domínio nos âmbitos da leitura, da

escrita e da aritmética. Assim, a importância dos projetos e da pesquisa centrados na leitura é evidente.

Certamente, manifestamos o aspecto pessoal de nossa motivação para realizar este projeto de pesquisa com o público inserido, porém nossa principal motivação sobre essa temática é analisar como esses jovens e esses adultos leem, contribuindo assim para melhor construir o ensino a eles destinado, podendo assim, contribuir para o desenvolvimento de métodos/cursos/documentos específicos. Além disso, alimentar a pesquisa sobre esse grupo historicamente marginalizado é, para nós, essencial para que essa parte da população não seja excluída das políticas públicas.

Assim, podemos dizer que a participação nesses dois projetos (Ação Integrada para o Letramento e Sociedade e Leitura), além das nossas motivações pessoais, levam-nos a colocar a leitura no centro de nossa pesquisa. A escolha da temática foi estabelecida ao longo do tempo. Nosso ponto de partida é a leitura orientada para a didática e centrada no público adulto que retomam os estudos. A Matriz de Questões é o ponto de partida para a análise e a teorização do processo de leitura: a teorização da construção da compreensão através de um caminho de leitura guiado, seu uso como ferramenta didática e o interesse de testá-lo com um público adulto em retomada de estudos.

1.4 PESQUISA COMPARATIVA

Aos interesses até aqui apresentados, acrescenta-se a abordagem contrastiva dos sistemas de ensino brasileiro e francês. Formada em Letras - português em 2009 e em Letras - francês em 2010; tendo ensinado o português como língua materna (LM) em um colégio no Brasil entre 2008 e 2010; estagiária de francês língua estrangeira (FLE) no projeto *Licenciar: Repensando a prática de ensino de línguas estrangeiras modernas* na UFPR entre 2009 e 2011, implementando o material didático preparado para o ensino do francês nos colégios da periferia de Curitiba. Em seguida, professora de FLE no Centro de Idiomas da mesma universidade entre 2010 e 2015, Celin-UFPR. Além da participação nos dois projetos de pesquisa da UFPR descritas no início deste trabalho. Todas essas experiências acadêmicas e profissionais

nos motivam a descobrir as diferentes camadas do sistema educacional brasileiro

Esse interesse é encontrado também na França. Em 2010, selecionada como assistente de língua portuguesa pelo consulado francês no Brasil, durante um ano, descobrimos o funcionamento do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira em dois colégios de ensino fundamental e em um de ensino médio, em Lyon e em Saint-Priest, na região de Ródano-Alpes. Durante esse um ano, nossa então única oportunidade para conhecer o sistema educacional francês, realizamos também observações de classe nas escolas de ensino infantil. De fato, conhecer o funcionamento dos diferentes níveis de ensino francês era uma curiosidade pessoal para entender mais sobre a educação na França.

Após esse ano como assistente de português na França, no ano seguinte iniciamos o mestrado em Ciências da Linguagem - FLE na Universidade Louis Lumière Lyon 2. Este foi o primeiro contato com o sistema universitário francês, contato que também permitiu o encontro com a professora Marie-Cécile Guernier.

Durante as discussões com a professora Marie-Cécile Guernier, conseguimos afinar o projeto de pesquisa pautado em uma análise contrastiva entre os sistemas educacionais brasileiro e francês. De fato, embora esses dois sistemas sejam diferentes, a educação no Brasil herda alguns dos princípios europeus, além disso, pudemos também perceber semelhanças entre o Brasil e a França, ao menos na concepção inicial dos sistemas de ensino.

Deste modo, o interesse por uma pesquisa contrastiva foi iniciado e validado em conjunto com a professora Lúcia Cherem, orientadora desse trabalho de doutorado no Brasil; em seguida, ele foi aprofundado e amadurecido em conjunto com a orientadora de doutorado na França, professora Marie-Cécile Guernier. Para isso, concentramos nossa atenção no ensino de jovens e adultos na França.

1.5 ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RETOMADA DE ESTUDOS NA FRANÇA

Considerando esse contexto, essa pesquisa foi realizada em cotutela entre as universidades Federal do Paraná (UFPR) e Grenoble Alpes (UGA). A

primeira etapa, antes do início da tese, foi realizada no Brasil (o contato e a autorização para acompanhar as aulas de português e também para constituir a coleta de dados na escola Poty Lazarotto) e a segunda etapa na França.

Este segundo passo visa entender melhor o campo da educação de adultos na França. Inicialmente, visitamos associações como PASS (Promoção pela Escola e Apoio Social), LEFOP (Local de Estudo e Treinamento Personalizado) e o centro IRIS (Centro de Recursos de Analfabetismo de Isère), todos localizados na cidade de Grenoble. Também observamos alguns cursos na organização ALPES (Associação de Promoção e Educação Social de Lyon). Essa aproximação com as associações e organizações de ensino destinadas aos adultos na França se mostrou enriquecedora para o restante de nossa pesquisa, uma vez que a construção de um ensino destinado aos adultos, seja ela institucionalizada ou associativa, não é a mesma nesses dois países.

Esta etapa nos leva ao DAEU, Diploma de Acesso aos Estudos Universitários. Entre as associações francesas que pudemos conhecer e as formações que acompanhamos ao longo desse trabalho de pesquisa doutoral, o DAEU se mostrou como a formação mais próxima daquela realizada na EJA, no Brasil. De fato, assim como a EJA, o DAEU é concebido como um curso que permite ao aluno uma segunda oportunidade para terminar o ensino fundamental e médio. A obtenção de seu diploma permite o acesso às universidades, concursos de serviço público e escolas de formação profissional.

Estamos cientes de que a EJA e o DAEU têm diferenças claras. Na França, ensino no DAEU é gerido pelas universidades francesas e no Brasil a EJA é inserida na Secretaria Estadual de Educação. No entanto, no campo da educação de adultos na França e no Brasil, essas são as formações que mais se aproximam e a partir das quais podemos construir a análise contrastiva que pretendemos realizar no âmbito de nossa pesquisa.

2 PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES DE TRABALHO

Segundo um estudo realizado pelo instituto Pró-livro no Brasil, os brasileiros leram menos de 5 livros em 2015. Além disso, a Bíblia é o livro mais mencionado entre todos os perfis socioeconômicos da pesquisa (Failla & Instituto Pró-Livro, 2016, pp. 214; 252). Esse número ainda é muito baixo e pode estar associado a vários fatores: desigualdade econômica, analfabetismo, iletrismo, acesso a livros e hábitos de leitura, por exemplo.

Embora defendamos fortemente o ensino e as ações para promover o acesso à leitura literária, nós nos debruçamos, nesta pesquisa, na leitura de textos jornalísticos. Consideramos que os temas próximos à realidade do público adulto e o papel social estabelecido pela imprensa são fatores importantes que também podem ajudar nosso público a sair da exclusão e a se sentir parte da sociedade na qual ela está inserida:

as características da vida em sociedade em um regime democrático tendo de alimentar o espaço de discussão pública para melhor deliberar ou decidir sua ação cidadã, a instância jornalística se dá o papel de iniciadora e de animadora desse debate (Charaudeau, 2006)

Assim, de acordo com a abordagem discursiva na qual nossa pesquisa se fundamenta, consideramos que todo texto, toda expressão, tem um objetivo argumentativo, seja ele textualmente composto como uma narrativa, um poema ou um artigo de imprensa. Como resultado, nosso principal interesse é analisar como o público que frequenta a EJA e o DAEU lê artigos jornalísticos. Vamos chamá-los de leitores.

Nós nos perguntamos como esses leitores leem esses textos: se eles identificam a polifonia presente no texto, se eles percebem o julgamento de valor apresentado pelas diferentes vozes do texto, além de como a construção da argumentação se realiza ao longo do texto.

Nós não adotamos uma perspectiva avaliativa, nem em relação aos leitores nem em relação à escola. Nossa intenção é entender como esses leitores, brasileiros e franceses, leem. E isso em dois níveis:

- primeiramente, entender como esses leitores leem. As estratégias adotadas durante a leitura ou, ao menos, durante a elaboração das respostas.

Entender se essas modalidades de leitura são implementadas nos sistemas escolares. Essa questão é importante, pois ela nos permitirá conhecer esses dois públicos, brasileiro e francês, e assim, promover propostas didáticas relacionadas à leitura.

- em segundo lugar, nos perguntamos se a Matriz de Questões poderia ser usada como uma ferramenta avaliativa e didática voltada também para o público inserido na retomada de estudos.

Esperamos que responder a essas perguntas contribua para discussões e pesquisas sobre esse público.

3 O PLANO DA TESE

Com a intenção de responder às perguntas de pesquisa acima apresentadas, organizamos esse trabalho em dois volumes. No volume I, apresentamos as discussões de pesquisa e, no volume II, os anexos.

3.1 VOLUME I

O volume I é dividido em três partes. A primeira parte apresenta o contexto histórico da educação no Brasil e na França. A segunda parte define a metodologia geral a partir da construção dos protocolos de pesquisa. A terceira parte apresenta as análises feitas a partir dos dados coletados através do nosso protocolo de pesquisa. Para concluir, primeiro realizamos uma síntese conclusiva que visa responder às questões de pesquisa com base nas observações feitas ao longo deste trabalho, depois traçamos as perspectivas para a continuação desta pesquisa.

3.1.1 Parte I

A primeira parte deste trabalho apresenta a contextualização da pesquisa em nível histórico. Ela está organizada em dois capítulos:

O **capítulo 1** apresenta o contexto político e social do ensino da leitura no Brasil desde o período colonial até os dias atuais.

O **capítulo 2** apresenta o contexto político e social do ensino da leitura na França, desde o Antigo Regime até os dias atuais.

Traçar a história do ensino nos dois países se mostra importante uma vez que o ensino atual da leitura no Brasil e na França é um reflexo da importância dada à leitura ao longo da construção de cada uma das duas sociedades. Para isso, destacamos os princípios e métodos que levaram essas sociedades às escolhas pedagógicas relativas ao ensino da língua e, mais especificamente, ao ensino da leitura, e quais os motivos políticos subjacentes a eles.

Nosso trabalho se insere na concepção Freiriana de emancipação. Entretanto, notamos que essa concepção não é dominante nas sociedades que

favorecem os imperativos econômicos. Os leitores pelos quais essa pesquisa se interessa, fazem parte da sociedade que, como mencionamos no início da nossa introdução, considera que o domínio da leitura e da escrita pode lhes permitir o acesso a uma melhor condição econômica, mas também, e talvez acima de tudo, para serem mais visíveis e mais escutados nos espaços sociais nos quais transitam, ou seja, para se libertar de uma condição social que restrinja suas aspirações culturais.

3.1.2 Parte II

Dividida em quatro capítulos, a parte II desse trabalho é dedicada à metodologia geral de nossa pesquisa: a construção do protocolo de pesquisa e a coleta de dados.

O **capítulo 3** apresenta a Matriz de Questões, que além de um de nossos principais referenciais teóricos, é também uma ferramenta que nos permitiu construir nosso protocolo de pesquisa.

De fato, a Matriz de Questões teoriza o processo de leitura trazendo as noções (1) de leitura, (2) de percurso de leitura guiado por um questionário composto por questões pontuais, globais, orientadas ou não, (3) da compreensão da completude do texto, ou seja, a construção conjunta da identificação das informações apresentadas no texto e de como a argumentação é construída.

O **capítulo 4** trata do protocolo experimental desenvolvido a partir de textos jornalísticos baseados na Matriz de Questões. Apresentamos também a amostra da pesquisa, a coleta de dados e a discussão da análise desses dados.

Ressaltamos que esse protocolo foi testado no Brasil com dois grupos de EJA e que é a partir desses dados coletados no Brasil e da análise desse protocolo experimental que elaboramos o protocolo definitivo. Este é um passo importante em nossa tese, na medida em que desejávamos construir uma pesquisa empírica que desenvolvesse suas ferramentas de pesquisa e de análise a partir e dentro da estrutura de dispositivos didáticos existentes.

O **capítulo 5** apresenta o protocolo definitivo. Ele é composto por quatro textos da imprensa brasileira e francesa, além da elaboração de perguntas

realizada a partir da Matriz de Questões. Ao apresentar cada texto e o questionário com as perguntas, apresentamos (1) a classificação dessas perguntas de acordo com a Matriz de Questões, (2) a resposta esperada e (3) a hipótese de discrepância com a resposta esperada.

O **capítulo 6** apresenta a coleta de dados realizada através do protocolo definitivo. Descrevemos os contextos e o processo da coleta de dados no Brasil e na França.

3.1.3 Parte III

Composta por 8 capítulos, a terceira parte deste trabalho é dedicada à apresentação de análises de dados. Primeiramente, apresentamos a construção do dispositivo de análise, em seguida a análise dos dados brasileiros, seguida pela análise dos dados franceses. Finalizamos esta terceira parte com a discussão da análise contrastiva.

O **capítulo 7** expõe a construção da grelha de análise. Primeiramente, apresentamos as quatro grelhas de análise, sua construção teórica e também as modificações efetuadas de acordo com as análises já realizadas. Esse processo leva à grelha definitiva apresentada em três partes. Com este dispositivo de análise, analisamos os dados coletados dos leitores brasileiros e franceses.

O **capítulo 8** apresenta as análises dos dados brasileiros. Neste capítulo, apresentamos a análise das respostas às perguntas dos quatro textos que compõem o protocolo definitivo. Esta apresentação é construída por texto e por pergunta. Terminamos a apresentação de cada texto com hipóteses levantadas a partir dessas análises.

O **capítulo 9** trata da apresentação de análises feitas a partir dos dados franceses. Apresentamos a análise das respostas dadas às questões dos dois últimos textos do protocolo definitivo. Essa apresentação é construída por texto e por pergunta e finalizamos a apresentação de cada texto com hipóteses levantadas a partir das análises realizadas.

O **capítulo 10** discute a construção dos perfis de leitores brasileiros em relação à modalidade de leitura. Esses perfis foram desenvolvidos a partir das respostas dadas pelo mesmo leitor ao longo dos quatro textos. Neste capítulo,

analisando a formulação das respostas dadas pelos leitores brasileiros e franceses, levantamos hipóteses sobre (1) a influência do tipo de texto, (2) os aspectos culturais que podem apresentar alguma interferência e, finalmente, (3) o tipo de perguntas feitas, segundo a Matriz de Questões.

O **capítulo 11** apresenta a elaboração dos perfis dos leitores franceses em relação à modalidade de leitura. Esses perfis foram desenvolvidos a partir da análise de dados franceses. Assim como a construção dos perfis dos leitores brasileiros, capítulo 10, apresentamos as discussões longitudinais por leitor.

O **capítulo 12** trata da análise contrastiva em relação à modalidade de leitura. Elaboramos este capítulo recuperando as análises da grelha de análise: (1) as discussões em torno das diferentes formas de recuperação da informação. (2) as constatações sobre as estratégias adotadas durante a elaboração das respostas. (3) a classificação dos tipos de leitura e, finalmente, analisaremos o (4) nível de adequação com a resposta esperada.

O **capítulo 13** apresenta a análise contrastiva dos dados sociológicos. Esta análise global nos permite conhecer nossos leitores e alimentar nossas discussões sobre as modalidades de leitura. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, apesar de compreender a importância da análise sociológica e de nosso interesse nessa área, nossa pesquisa não tem a intenção de aprofundar essa análise, vinculando cada leitor a cada pergunta sociológica.

O **capítulo 14** dedica um segundo capítulo à Matriz de Questões. Retomamos algumas discussões teóricas sobre a Matriz de Questões que não foram realizadas no Capítulo 3 e, em seguida, desenvolvemos as discussões em uma visão contrastiva em relação aos tipos de perguntas.

Consideramos importante especificar que, dentro de uma modalidade heurística, optamos por construir nossa pesquisa discutindo suas bases teóricas ao longo do texto, ou seja, não apresentamos os fundamentos e o conhecimento teórico em um capítulo separado, mas ao longo da apresentação e do desenvolvimento da pesquisa.

Isso justifica a retomada da discussão da Matriz de Questões neste capítulo. Se no capítulo 3 apresentamos a Matriz como base teórica para o

nosso protocolo definitivo, no capítulo 14 ela retorna como uma das bases para as discussões de nossas análises.

Finalmente, na seção de **conclusão e perspectivas**, respondemos às perguntas da pesquisa vinculando as observações que fizemos ao longo deste trabalho. Expomos também as perspectivas da continuação deste trabalho.

3.2 VOLUME II

O **volume II** completa o volume I. No processo de construção desta tese, descobrimos que o tamanho e o volume de algumas tabelas poderiam impedir a lisibilidade do volume I. Como resultado, decidimos apresentar, em um volume separado, os textos e os questionários do protocolo experimental e definitivo, os dados coletados dos leitores brasileiros e franceses, gráficos de análise, as diversas tabelas de análise e a versão original da Matriz de Questões.

Deste modo, a apresentação do volume II segue a mesma ordem do volume I, ou seja, as discussões apresentadas em um capítulo no volume I terão as suas tabelas, dados, textos e questionários encontrados no mesmo capítulo no volume II.

O **capítulo 4** do **volume II** é composto pelos seis textos que compõem o protocolo experimental acompanhado pelos questionários de leitura, além dos dados em português coletados durante a pesquisa com o grupo 02 da EJA.

O **capítulo 5** do **volume II** apresenta os quatro textos que compõem o protocolo definitivo e o questionário sociológico. Apresentamos primeiramente o texto e o questionário sociológico em português e depois em francês.

O **capítulo 7** do **volume II** consiste, primeiramente, nas quatro grelhas de análise elaboradas e testadas com os dados brasileiros. A seguir, apresentamos a grelha de análise definitiva que nos permitiu analisar os dados definitivos coletados no Brasil e na França.

O **capítulo 8** do **volume II** está dividido em três partes: (1) os dados brasileiros coletados durante a coleta de dados do protocolo definitivo; (2) as tabelas correspondentes à análise desses dados, seguindo a ordem de

apresentação da análise, isto é, por texto e por pergunta, (3) tabelas gerais por leitor.

Neste capítulo, também apresentamos uma imagem que corresponde a uma resposta dada por um leitor brasileiro, bem como uma grelha preenchida como exemplo de análise para essa questão.

Embora nosso interesse seja apresentar todas as análises individuais realizadas para nossa pesquisa, o volume de nosso corpus não o permite, uma vez que o volume ultrapassaria 280 páginas de análises.

O **capítulo 9** do **volume II** consiste em (1) os dados franceses coletados com o protocolo definitivo, (2) as tabelas correspondentes à análise desses dados, seguindo a ordem de apresentação da análise, isto é, por texto e por pergunta, e (3) as tabelas gerais por leitor.

Assim, como no capítulo anterior, apresentamos aqui uma imagem correspondente a uma resposta dada por um leitor francês e uma grelha preenchida como um exemplo de análise para essa questão. O volume do nosso corpus nos impede de disponibilizar todas as análises individuais. Deste modo, demos preferência à apresentação de tabelas sintéticas.

O **capítulo 12** do **volume II** apresenta as tabelas e gráficos referentes à análise dos dados de leitores brasileiros e franceses referentes aos textos 03 e 04.

O **capítulo 13** do **volume II** apresenta os questionários sociológicos preenchidos pelos leitores brasileiros e franceses.

O **capítulo 14** do **volume II** apresenta o diagrama original da Matriz de Questões, uma tabela sintética com as perguntas presentes no protocolo definitivo, sua classificação em relação à Matriz, à nossa grelha de análise, às nossas respostas esperadas e também à nossas hipóteses de discrepância com a resposta esperada.

4 CONCLUSÃO

Reunimos aqui os elementos conclusivos referentes ao processo de leitura desenvolvido por jovens e adultos em reintegração escolar no Brasil e na França e, em seguida, ao papel da Matriz de Questões como ferramenta didática de avaliação e ensino neste processo.

Essa conclusão apresenta a dupla ancoragem na qual nossa pesquisa se insere: por um lado, o objetivo comparativo de verificar a hipótese de que é dentro dos sistemas escolares que os métodos de leitura são estabelecidos; por outro lado, o teste da Matriz de Questões no âmbito da EJA.

Nossa conclusão compreende duas partes: a primeira responde às diferentes questões de nossa pesquisa relacionando os resultados obtidos nas análises. A segunda expõe nossas perspectivas de trabalho futuro.

4.1 MODALIDADES DE LEITURA

Nossa pesquisa insere-se em uma perspectiva didática e, para responder à nossa hipótese segundo a qual é dentro dos sistemas escolares que os métodos de leitura são estabelecidos, devemos primeiro entender os métodos de leitura dos leitores brasileiros e dos leitores franceses.

Para apresentar esses resultados, primeiramente, nos baseamos nos quatro pontos discutidos na Parte II de nossa pesquisa e, em um segundo momento, na análise de dados trabalhada na Parte III.

Sem exaustividade, lembramos rapidamente os pontos trabalhados na Parte II desta tese e desenvolvemos ainda a Parte III, que visa responder à nossa hipótese.

4.2 PARTE II - PROTOCOLO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Em relação ao protocolo de coleta de dados, lembramos três pontos essenciais de nossa pesquisa. Primeiramente, nosso projeto de pesquisa faz parte de uma abordagem discursiva em que qualquer texto tem um propósito argumentativo.

Sabemos por um lado que um procedimento de organização ou de esquematização (argumentativo, por exemplo) pode ser configurado de diversas maneiras – inclusive sob uma aparência narrativa – e que por outro lado, não importa qual tipo de texto (por exemplo, o tipo publicitário) pode misturar vários destes procedimentos. Além disso, parece que este nível de organização do discurso não está ligado a um domínio de prática social. (Charaudeau, 2001)

Em segundo lugar, dentro dessa estrutura e para abordar a questão da reconstrução da argumentação de um discurso através de um percurso de leitura, conforme previsto na Matriz de Questões, os textos que escolhemos fazem parte do domínio jornalístico:

A comunicação midiática estando inserida em um contexto histórico-social específico, chamamos a atenção para seu objetivo informacional, que consiste em conscientizar o cidadão sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo da vida social, aqui, no mesmo espaço, ou em outro lugar, em outro espaço. (Charaudeau, 1997, pag. 74, tradução nossa).

Em terceiro lugar, nosso protocolo de pesquisa é baseado no protocolo de pesquisa utilizado por Nery (2002), com textos oriundos das imprensas francesas e brasileiras e com questões desenvolvidas a partir da Matriz de Questões, que é uma teorização da construção da compreensão através de um percurso de leitura guiada (Cherem & Nery, 1992).

4.3 PARTE III - ANÁLISE DE DADOS

Para entender os métodos de leitura nos quais os leitores brasileiros e franceses se encaixam, lembramos que temos o interesse em responder às seguintes perguntas.:

4.3.1 Análise das mobilizações

A primeira trata da **análise das mobilizações** feitas pelos leitores nos textos submetidos à sua análise. Quais são os elementos mobilizados pelos leitores durante a elaboração de suas respostas e como eles são mobilizados. Para definir esses elementos, adotamos a descrição de peritexto de Adam

(1997), que decompõe o peritexto jornalístico em oito unidades, e adicionamos a descrição de Lane (1992, pag. 42) na unidade "autor". Além disso, inserimos o desenvolvimento do texto, ou seja, o corpo do texto. Em seguida, analisamos como esses elementos são mobilizados. Para isso, estabelecemos quatro possibilidades: a cópia, a citação, a reformulação e o resumo.

Constatamos que os leitores brasileiros e franceses mobilizam os elementos do texto de maneira diferente. Isso confirma nossa hipótese segundo a qual as modalidades de mobilização do texto são construídas dentro dos sistemas escolares brasileiro e francês, mas que eles são diferentes. Verificou-se que no Brasil (Silva & Carbonari, 1997), os leitores estudantis tendem a utilizar a cópia enquanto na França, eles dão preferência à citação e ao resumo, pois o modelo acadêmico francês ensina os alunos a não copiar e a não parafrasear (Daunay, 2001, 2004).

Além disso, ao longo da análise dos dados brasileiros, encontramos duas maneiras diferentes de usar a cópia:

- Cópia automática: esta modalidade de mobilização não leva em consideração o significado do texto. O leitor mobiliza o texto a partir das pistas presentes na pergunta. Além disso, o leitor pode copiar alterando determinadas palavras ou reunindo partes que alteram o significado do texto.

- Cópia interpretativa: esta modalidade de mobilização do texto marca um processo interpretativo. Diferentemente da cópia automática, o leitor não faz alterações ou vincula partes do texto alterando seu significado. Ele se apropria do texto, levando em consideração sua coerência.

Nessas análises, podemos ver que essas modalidades de mobilização do texto nas atividades de leitura são um reflexo do modelo escolar de cada país. Isso não significa, no entanto, que exista uma hierarquia qualitativa entre elas. De fato, o leitor que copia (cópia interpretativa) ou cita partes do texto não desenvolve sistematicamente uma resposta mais ou menos válida do que aquele que parafraseia ou resume, por exemplo.

4.3.2 Construção da compreensão

Em relação à **construção da compreensão**, analisamos primeiramente as **estratégias** adotadas (Moirand, 1979, pag.19) e, para estabelecer uma síntese das estratégias utilizadas pelo leitor, completamos nosso referencial teórico com os **tipos de leitura** de Dabene, Frier e Visoz (1992).

Os resultados construídos a partir dessas análises mostram semelhanças e divergências entre os leitores brasileiros e franceses.

À medida que os leitores brasileiros copiam mais que os leitores franceses, eles naturalmente usam mais a estratégia de *apropriação do texto sem transformação do seu significado*. No entanto, eles também utilizam a estratégia de *apropriação do texto com transformação do seu significado*. Eles copiam modificando o texto, ou seja, mobilizam o texto a partir da cópia automática. O que não é constatado nas respostas dadas pelos leitores franceses.

A diferença mais marcante entre esses dois grupos de leitores se apresenta na utilização da estratégia *inferência pragmática* (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 2000, pag. 64). Todos os leitores brasileiros desenvolveram, pelo menos uma vez, a estratégia *inferência pragmática*, ou seja, afastam-se do texto para construir uma resposta a partir de considerações extra-textuais. Os leitores franceses, por outro lado, evitam se afastar do texto.

No entanto, podemos notar semelhanças na utilização de duas estratégias: *estabelecimento de relações* e elaboração de *inferência lógica* (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 2000, pag. 62). De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Guernier, Barré-De Miniac e Brissaud (2017), observamos que nossos leitores brasileiros e franceses elaboram parte de suas respostas a partir das estratégias *estabelecimento de relações* e elaboração de *inferência lógica*. De fato, tanto no sistema educacional brasileiro quanto no sistema educacional francês, os alunos aprendem a encontrar ligações lógicas e a identificar as diferentes partes de um texto.

Em suma, os leitores brasileiros elaboram suas respostas, em ordem de utilização:

(1) *apropriação do texto sem transformação do seu significado*. De fato, se os leitores mobilizam o texto a partir da citação e da cópia, eles fazem uso da estratégia *apropriação do texto sem transformação do seu significado*. Além disso, algumas respostas requerem a mobilização de várias partes do texto, o que pode os levar a utilizar essa estratégia.

(2) *estabelecimento de relações* e (3) *inferência lógica*. É importante ressaltar que algumas perguntas levaram os leitores a realizar essas estratégias.

(4) *inferência pragmática*. Levantamos a discussão sobre o fato de que a pergunta e / ou parte do texto possa ter se apresentado como um gatilho que tenha levado o leitor a se afastar do texto.

(5) *apropriação do texto com transformação do seu significado*. Os leitores que mobilizam o texto através da cópia automática apropriam-se do texto realizando uma transformação do seu significado.

Quanto aos leitores franceses, eles desenvolvem suas respostas utilizando as seguintes estratégias:

(1) *estabelecimento de relações*. Como dito anteriormente, certas perguntas induzem os leitores a estabelecer relações entre partes do texto.

(2) *apropriação do texto sem transformação do seu significado*. Assim como os leitores brasileiros, alguns leitores recopiam e citam, o que leva à estratégia de *apropriação do texto sem transformação do seu significado*. Além disso, algumas perguntas exigem justificativa a partir de trechos de texto.

(3) *inferência lógica*. Algumas perguntas levam os leitores a encontrar ligações lógicas.

(4) *inferência pragmática*. Essa estratégia constatada nas respostas dadas pelos leitores franceses se apresenta, na maioria dos casos, afim de dar exemplos relacionados ao texto. Deste modo, podemos dizer que esses leitores se afastam do texto, mas não completamente.

Nesses resultados obtidos através da análise dos dados podemos, assim, constatar a presença dos métodos escolares de ensino de leitura implementados no Brasil e na França. Aprofundaremos tal discussão nas *modalidades de leitura*.

Por outro lado, analisando as respostas de acordo com os quatro **tipos de leitura** propostos por Dabène, Frier e Visoz (1992), leitura *muette*, leitura *déviante*, leitura de *rappel* e leitura *interprétative*, podemos notar a maior divergência entre esses dois grupos de leitores.

Os resultados mostram que os leitores brasileiros formulam respostas classificadas como *muette*, ou seja, não mobilizam nada ou quase nada do texto, enquanto os leitores franceses não tiveram nenhuma resposta classificada como *muette*.

Outro ponto de divergência entre os dois grupos de leitores se apresenta nas respostas classificadas como do tipo leitura *déviante*. À medida que os leitores brasileiros elaboram mais inferências pragmáticas, é mais provável que eles desenvolvam respostas do tipo *déviante*, ou seja, recuperando o texto como base para discutir seu próprio conhecimento de mundo e direcionar sua leitura para uma discussão extratextual.

Entretanto, ao analisarmos os tipos de leitura de *rappel* e *interprétative*, encontramos uma proximidade entre os resultados: 43% das respostas dadas pelos leitores brasileiros são classificadas como leitura de *rappel* e 42% como leitura *interprétative*. Enquanto 45% das respostas dadas pelos leitores franceses são do tipo de *rappel*, 51% são do tipo *interprétative*.

Propomos, assim, quatro diferentes níveis referentes ao processo de compreensão-interpretação de acordo com o tipo de leitura:

- nível 1: o processo de compreensão-interpretação é pouco desenvolvido. O leitor desenvolve, entre outros tipos de leitura, leituras *muettes* e *déviantes*.

- nível 2: o processo de compreensão-interpretação é intermediário. O leitor desenvolve mais leituras de *rappel*.

- nível 3: o processo de compreensão-interpretação está em um estágio entre intermediário e avançado. O leitor é capaz de elaborar leituras *interprétatives*, mas ele não o faz sistematicamente.

- nível 4: o processo de compreensão-interpretação é avançado. O leitor é capaz de desenvolver sistematicamente leituras do tipo *interprétative*.

Os leitores brasileiros estão, no que chamamos, de níveis 1 e 2 do processo de compreensão-interpretação, ou seja, um processo pouco desenvolvido ou intermediário. Enquanto os leitores franceses estão nos níveis 2 e 3, ou seja, um processo de compreensão-interpretação intermediário, ou entre intermediário e avançado.

Esses resultados nos mostram que nem os leitores brasileiros nem os leitores franceses dominam um processo avançado de compreensão-interpretação.

4.3.3 Nível de adequação com resposta esperada

A comparação dos resultados referentes ao **nível de adequação com a resposta esperada** também permitiu identificar indícios que constroem as diferentes modalidades de leitura entre os leitores brasileiros e franceses.

Considerando, como Eco (1992, pag. 41), que as possibilidades de interpretação são infinitas, mas devem ser testadas levando em consideração a coerência textual, estabelecemos três níveis de adequação: *baixa*, *intermediária* e *alta*.

A comparação dos dados com a resposta esperada apresenta que a maioria das respostas de leitores brasileiros e franceses (44% entre brasileiros e 49% entre franceses) apresenta um nível *intermediário* de adequação com a resposta esperada.

Por outro lado, a diferença entre os dois grupos de leitores é mais acentuada pelos níveis *baixos* e níveis *altos* de adequação. Enquanto os leitores brasileiros elaboram respostas mais classificadas com baixo nível de adequação com a resposta esperada (31% entre os leitores brasileiros e 14% entre os leitores franceses), os leitores franceses elaboram mais respostas com alto nível de adequação (25% entre leitores brasileiros e 37% entre leitores franceses).

4.4 AS MODALIDADES DE LEITURA E DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO

Os resultados construídos a partir dessas análises permitiram identificar dois tipos de **modalidades de leitura e apropriação do texto**: a leitura *subjectivante* e a leitura *objectivante*.

Ressaltamos o fato de que essas modalidades de leitura levam em consideração as estratégias de leitura utilizadas na elaboração da resposta dada, a classificação quanto aos tipos de leitura e o nível de adequação à resposta esperada. Embora a estratégia de leitura possa ser vinculada à forma de mobilização (a cópia e a citação se ligam à *apropriação do texto sem transformação do seu significado* e cópia automática vincula-se à *apropriação do texto com transformação do seu significado*), o modo de mobilização do texto (cópia, citação, reformulação ou resumo) não tem um impacto direto nas modalidades de leitura, visto que não encontramos um vínculo entre a forma de mobilização e os tipos de leitura e o nível de adequação com a resposta esperada.

- Leitura *subjectivante*: é aquela em que os leitores desenvolvem respostas mais subjetivas e discutem o texto usando suas referências culturais. O processo de compreensão-interpretação é direcionado ao sujeito leitor e, por fim, afasta-se do texto.

- A leitura *objectivante*: é aquela em que os leitores elaboram respostas mais objetivas e a discussão sobre o texto é fixa na materialidade textual e na sua construção. O processo de compreensão-interpretação é direcionado ao texto e, portanto, adere ao texto.

Constatamos que a maioria dos leitores brasileiros combina essas duas modalidades de leitura em suas respostas. Acreditamos que isso responde ao modelo escolar brasileiro, onde as finalidades das leituras não são exatamente delimitadas ou pelo menos se misturam. Conforme proposto por Geraldini (2000, pag. 97), o trabalho escolar da leitura pode ser realizado com vários propósitos: (1) leitura - busca de informações, (2) leitura - estudo de texto (3) leitura - pretexto e (4) leitura-fruição. O que constatamos com a análise de nossos

dados é a mescla dos três primeiros. A *leitura - pretexto* se inseriria na *leitura subjectivante*, enquanto a *leitura-busca de informações* e a *leitura - estudo de texto* na *leitura objectivante*.

Os leitores franceses, por outro lado, favorecem uma modalidade de *leitura objectivante*, que acreditamos ser um legado do trabalho escolar de *leitura* que privilegia o texto, a materialidade do texto e a sua análise.

Esses resultados nos remetem à concepção da educação de Paulo Freire presentes no livro *A Pedagogia do Oprimido*:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens (Freire, 1975, pag. 81).

Ao longo de seus livros, Freire diz que todos os seres humanos são incompletos, porque precisamos uns dos outros, inacabados, porque estamos em constante evolução e indeterminados, porque somos imperfeitos. Portanto, é essencial que o ser humano participe e faça parte do espaço público.

Nossa pesquisa se alinha ao pensamento de Freire: a educação é vista como uma prática de liberdade que se opõe à educação como a prática de dominação. Deste modo, a *leitura* inseriria nossos leitores no espaço público, fazendo assim parte do mundo e da sociedade.

Gostaríamos de aproximar nossos resultados da concepção de educação de Freire, afirmando que a *leitura* sendo ela uma comunicação e uma atividade através da qual o sujeito se constrói em um contexto social e cultural, a *leitura* que chamamos de *subjectivante* representa essa dimensão comunicativa, de desenvolvimento e integradora da *leitura*.

Então, o que a escola deve fazer com o ensino da *leitura*? Privilegiar a *leitura objectivante* com o interesse de ensinar a raciocinar sobre o texto-objeto, a materialidade do texto, ou a *leitura subjectivante* para levar os alunos a trabalharem os textos com o intuito de refletir sobre si mesmos, sobre a sociedade e o mundo?

Ora, acreditamos que, no ensino da *leitura*, é importante combinar essas duas modalidades, fazendo com que essas duas *leituras* se completem e se articulem. Consideramos que não haveria uma separação clara entre essas

duas modalidades. De fato, durante a leitura, procuramos entender as informações, os argumentos e a construção do texto, concomitantemente, e conforme apropriado o texto, abordamos e discutimos com o nosso mundo.

Deste modo, o trabalho dessa leitura, realizado de forma crítica e não mecânica, poderia ser acompanhado pelo trabalho da leitura *subjectivante*. Ao confrontar o texto e se apropriar dele, o leitor é levado a questioná-lo. O leitor elabora perguntas ao texto. Refletindo, assim, o mundo do texto e este interagiria com o mundo do leitor.

4.5 MATRIZ DE QUESTÕES

Nosso projeto, orientado na didática e focado no trabalho com jovens e adultos em retomada de estudos, utiliza a Matriz de Questões como ponto de partida para a análise e teorização do processo de leitura e, em particular, a três noções essenciais de:

- 1 percurso de leitura.
- 2 percurso guiado por um questionário composto de perguntas pontuais ou globais, orientadas ou não.
- 3 compreensão da complexidade do texto, ou seja, que constrói conjuntamente a identificação de informações e da rede argumentativa.

Ecoando a ideia de Cherem e Nery (2010) de que a Matriz seria uma ferramenta didática para a leitura, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras, nosso segundo interesse de pesquisa é analisar essa transposição para os leitores em retomada dos estudos.

O objetivo da Matriz de Questões é levar o leitor à compreensão da construção global do texto a partir de suas perguntas:

- Reconhecimento de características específicas de determinados gêneros, como, por exemplo, a análise da razão gráfica.
- Reconstituição de informações espalhadas por todo o texto.
- Seleção e ordenação das informações de acordo com seu nível de importância no funcionamento geral do texto.

- Estabelecimento de relações entre partes do mesmo texto, entre dois textos, etc ...
- Reconhecimento da estrutura enunciativa, as diferentes vozes circulando no mesmo texto.
- Reconstrução da rede argumentativa.

Esses aspectos são decisivos, pois o leitor, ao executar essas tarefas, será necessariamente levado a uma quebra da linearidade e, portanto, a uma apreensão do funcionamento geral do texto, é o que faz um verdadeiro leitor. (Cherem e Nery, 2010, pag. 35, tradução nossa)

Assim, se analisarmos as pesquisas de Cherem e Nery em relação às nossas, consideramos, em um primeiro momento, que a Matriz se insere principalmente na modalidade de leitura *objectivante*, ou seja, desenvolvendo a discussão sobre o funcionamento do texto, mas sem excluir a dimensão comunicativa, a leitura *subjectivante*.

De fato, a Matriz de Questões fornece ferramentas para melhor ler o texto e, em particular, para construir uma abordagem e uma visão global. Deste modo, ela ajuda a identificar e compreender o percurso argumentativo que leva o leitor a se comunicar com o texto. O leitor pode, a partir disso, desenvolver uma leitura *subjectivante*.

Dito isto, podemos dizer que a Matriz de Questões tem uma abordagem mista (leitura *objectivante* e leitura *subjectivante*) em diferentes níveis. A análise do funcionamento do texto é a base da Matriz, com uma dimensão comunicativa.

A análise de nossos dados nos mostrou que os leitores brasileiros estão menos envolvidos nessa modalidade de leitura *objectivante* do que os leitores franceses.

De acordo com nossa análise geral dos resultados, nossos leitores brasileiros têm mais dificuldades em responder às perguntas classificadas como *reconstituição de informações, estabelecimento de relações e reconstrução da rede argumentativa*. Os leitores franceses, por outro lado, apresentam mais dificuldades com as questões do tipo de *reconstituição da informação, apreensão do julgamento de valor e reconstrução da rede argumentativa*.

De fato, as questões do tipo (1) reconstrução de informações e (2) reconstrução da rede argumentativa são aquelas que apresentam mais problemas para os dois grupos.

Esses resultados são consistentes, pois nossos leitores estão no processo de aquisição da compreensão-interpretação e, portanto, exibem diferentes níveis de dificuldade em todos os tipos de respostas.

Além disso, a questão do tipo reconstrução da rede argumentativa é considerada a que tem o maior nível de dificuldade do que os outros tipos de questões de acordo com a Matriz. Esses resultados estão, portanto, alinhados com a Matriz e também com nossas análises que constataram que nossos leitores estão no processo de aquisição da compreensão-interpretação.

Concluimos que a Matriz pode ser (1) uma ferramenta de observação e (2) uma ferramenta de ensino de leitura para leitores jovens e adultos em retomada de estudos e essas duas funções se relacionam.

De fato, a Matriz nos permitiu primeiro (1) identificar os tipos de perguntas que apresentam mais ou menos dificuldade para esses dois grupos de leitores. Com base nessas constatações, é possível, portanto, desenvolver (2) um projeto didático de longo prazo, no qual o percurso de leitura e os tipos de perguntas são elaborados de maneira progressiva, associado a outras atividades de leitura.

Em resumo, podemos confirmar que o fato de que um dos desafios da Matriz de Questões, que é reconstruir a rede argumentativa e a compreensão do texto em sua globalidade, entra em acordo com o que interessa aos jovens e adultos no âmbito da leitura: situar-se em um espaço social de comunicação.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Les Textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.** Paris: Nathan, 1997.

ADAM, J.-M.; LUGRIN, G. L'hyperstructure: un mode privilégié de présentation des événements scientifiques? **Les Carnets du Cediscor.** Paris, v. 6, p. 133-149. 2000.

AHR, S.; JOOLE, P. Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. **Le français aujourd'hui,** Paris, v. 168, p. 69-82. 2010.

BARRE-DE MINIAC, C.; REUTER, Y. (org.). **Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines.** Paris: INRP, 2006.

BARRE-DE MINIAC, C. **Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.** Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2000.

BARROUX, R. Une Marche paradoxale vers l'émancipation des femmes. **Le Monde,** Paris, 12 jan. 2015. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/demographie/article/2015/01/12/une-marche-paradoxale-vers-lemancipation-des-femmes45546831652705.html>. Acesso em: 2 jun. 2015.

BISHOP, M.-F. Une réforme complexe et polémique: la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. **Le Télémaque,** Paris, v. 34, p. 59-72. 2008.

BOCH, F. **Écrire dans l'enseignement supérieur:** Des apports de la recherche aux outils pédagogiques. Grenoble: UGA Éditions, 2017.

BOURDIEU, P. **La distinction. Critique sociale du jugement.** Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In ROGER C. (org.). **Pratiques de la lecture.** Paris: Éditions Rivages, 1985, p. 265-292.

BRAFF, M. Um rato na biblioteca. **Carta Capital,** São Paulo, 23 nov. 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.cm.br/cultura/um-rato-na-biblioteca-1089.html>. Acesso em: 05 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Decreto de lei nº 19.513 de 25 de agosto de 1945. Dispõe sobre o auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Decreto de lei nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932. Dispõe sobre o alistamento eleitoral em todo o país e as eleições federais, estaduais e municipais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. Decreto de lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946.. Dispõe da Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm.

Acesso em: 8 jun 2016.

_____. Lei nº 1860 de 4 de janeiro de 1908. Dispõe sobre o alistamento e sorteio militar e reorganiza o Exército Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-norma-pl.html>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. Lei nº 5.400 de 21 de março de 1968. Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5400.htm. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000 aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BREMOND, C. **La Logique du récit**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

BUTLEN, M. Compréhension et interprétation littéraires: double risque de l'école au lycée. **Le français aujourd'hui**, Paris, v. 168, p. 43-55. 2010.

CAMPION, N.; Rossi, J.-P. Inférences et compréhension de texte. **L'année psychologique**, Paris, v. 99, p. 493-527. 1999.

CANTO, R. A publicidade e o consumo consciente. **Carta Capital**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-publicidade-e-o-consumo-consciente>. Acesso em: 10 mai. 2014.

CAVILLE, T. Le monde mange de plus en plus mal. **Le Figaro**, Paris, 02 mar. 2015. Disponível em: <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/03/02/23461-monde-mange-plus-plus-mal>. Acesso em: 5 mai. 2015.

CHARAUDEAU, P. **Le discours d'information médiatique**: la construction du miroir social. Paris: Nathan, 1997.

_____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. **Le français aujourd'hui**, Paris, v. 123, 6-15. 1998.

_____. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In **Analyse des discours. Types et genres**, Toulouse, p. 341-348. 2001.

CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.

CHARTIER, A.-M; HEBRARD, J. **Discours sur la lecture (1880-1980)**. Paris: Bibliothèque Publique d'information, Centre Georges Pompidou, 1989.

CHARTIER, A.-M. L'école et la lecture obligatoire. Paris: Retz, 2007.

CHEREM, L. P.; NERY, R. M. A prática de leitura em questão. Análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. **Letras**, Curitiba, 97-119. 1992.

_____. Lire en langue maternelle ou lire en langue étrangère: le défi c'est la lecture. **Les Actes de Lecture**: la lecture en langues étrangères, Paris, v. 110, p. 32-36. 2010.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DABENE, M., FRIER, C.; VISOZ, M. La Construction du sens dans l'activité de lecture, recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français. **Études de linguistique appliquée**, Paris, v. 87, 51-64. 1992.

DAUNAY, B. **La paraphrase dans l'enseignement du français**. Bern: P. Lang, 2001.

_____. Réécriture et paraphrase. **Le français aujourd'hui**, Paris, v. 1, p. 25-32. 2004.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DESCOTES, M. **La lecture méthodique. De la construction du sens à la lecture méthodique**. Toulouse: CRDP de Toulouse, 1989.

DUFAYS, J.-L.; GEMENNE, L.; LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire**: histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles: De Boeck, 2005.

DUMAS, L. **Livre unique de français**. Paris: Hachette, 1928.

DUVIVIER, G. Perdemos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2014/10/1538830-perdemos.shtm>. Acesso em: 29 out. 2014.

EBRARD, J. Apprendre à lire à l'école en France: un siècle de recommandations officielles. **Langue française**, Paris, v. 80, p. 111-128. 1988.

ECO, U. **Lector in fabula**: ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris: Grasset, 1985.

_____. **Les limites de l'interprétation**. Paris: Grasset, 1992.

_____. **Interprétation et surinterprétation**. Paris: Presses Univ. De France, 2002.

ELISABETH N.; ROLAND G. (org.). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. **Repères**, Lyon, v. 35. 2007.

FAILLA, Z.; INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Sextante; Instituto Pró-Livro, 2016.

FAYOL, M.; GOMBERT, J.-E.; LECOCQ, P.; SPRENGER-CHAROLLES, L.; ZAGAR, D. **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: PUF, 1992.

FRANÇA, Ministère de l'Éducation Nationale. **Le Langage à l'école maternelle**, "Travailler la compréhension", Paris, SCÉRÉN, 2006.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Instructions officielles de la classe de 2^o**. Paris: CNDP, 1987.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Qu'apprend-on à l'école maternelle?** Paris: CNDP, 2002.

_____. Ministère de l'Éducation nationale. **Littérature**. Documents d'application des programmes. Paris: CNDP, 2003.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Lire et écrire au cycle 3**. Paris: SCÉRÉN, 2004.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Projet de programme pour la classe de sixième**. Paris: CNDP, 2009.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. "Mise en place des programmes de l'école primaire: Apprendre à lire". **Bulletin officiel de l'Éducation nationale**, n° 2. Paris: CNDP, 2006.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Apprendre à lire**: Guide thématique. Ministère de l'Éducation Nationale. Paris: CNDP, 2006.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Le langage à l'école maternelle**.

Paris: CNDP, 2006.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale (org.). **Qu'apprend-on à l'école élémentaire?** Les programmes 2007-2008. Paris: XO Éditions, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se contemplam**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

FRIER, C.; GUERNIER, M.-C. Paroles de lecteurs: si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture. **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**, Lyon, v. 35, p. 117-138. 2007.

FURET, F.; OZOUF, J. **Lire et écrire: L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry**. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

GENETTE, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

GOIGOUX, R. (org.). **Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages**. Lyon: Institut français de l'éducation, 2015.

GOMBERT, J.-E. L'apprentissage de la lecture: apports de la psychologie cognitive. CHAUVEAU, G.; Remond, M; CHAUVEAU E. R. (org.), **L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit**. Paris: INRP, L'Harmattan, p. 123-131, 1993.

GOODY, J. **La Raison graphique: La domestication de la pensée sauvage**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

GREIMAS, J.A. **Sémantique structurale: recherche et méthode**. Paris: Larousse, 1966.

GUERNIER, M.-C.; BARRE - DE MINIAC, C. Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. **Pratiques: Linguistique, littérature, didactique**, Paris, v. 143-144, p. 203-216. 2009.

GUERNIER, M.-C. Lire et répondre à des questions au cycle 3. **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**, Lyon, v. 19, p. 167-181. 1999.

_____. Écrivain, enseignant, élève: une rencontre problématique. FAIVRE, A. M.

M.; BAYARD, J. L. (org.). **Vous avez dit contemporain?** Écritures contemporaines et enseignement. Saint-Étienne: Presses Universitaires de Saint-Étienne, 2007, p. 101-108.

GUERNIER, M.-C. L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose. **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**, Lyon, v. 45, p. 39-61. 2012.

GUERNIER, M.-C. Pratique(s) de lecture: une notion partagée par la sociologie et la didactique. HERTIG, P.; LOSEGO, P. (org.). **Controverses et pratiques sociales de référence: la forme scolaire bousculée**. Lausanne: HEP Vaud, 2014, p. 190-203.

GUERNIER, M.-C.; BARRE-DE MINAC, C.; Brissaud, C.; MOUT, T. **Rapport aux écrits scolaires et exclusion scolaire**. Grenoble: ELLUG, 2017. (Collection Didaskhein).

GUERNIER, M.-C.; BARRE-DE MINAC, C.; BRISSAUD, C. **Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école**. Grenoble: UGA Editions, 2017.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, São Paulo, v. 2, p. 98-118. 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, p. 29-40. 2000.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-130. 2000.

HEBRAD, J. Apprendre à lire à l'école en France: un siècle de recommandations officielles. **Langue française**, Paris, v. 80, p. 111-128. 1988.

HERRERO, T. A mulher que liberou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI. *Época*, Rio de Janeiro, 26 mai. 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>. Acesso em: 30 mai 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO - AÇÃO SOCIAL DO IBOPE. **Indicador de Analfabetismo funcional - INAF**. São Paulo, 2011. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Indicador de Analfabetismo funcional - INAF: Resultados preliminares**. São Paulo, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

ISER, W. **L'Acte de lecture: théorie de l'effet esthétique**. Bruxelles: Mardaga,

1985.

JAFFE, N. Teimosa humanidade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2014. Disponível em; <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2014/04/1444531-noemi-jaffe-teimosa-humanidade.html>. Acesso em 15 jul. 2014.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

KAHN, P. La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante. **Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle**, v. 40, p. 115-125. 2007.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, p. 1–25. 2008.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1989.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalité scolaire: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1993.

_____. Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. **Revue française de pédagogie**, Paris, v. 104, p. 17-26. 1993.

_____. **L'Invention de l'illettrisme: Rhétorique publique, éthique et stigmates**. Paris: La Découverte, 1999.

LANSON, G. L'étude des auteurs français. **Revue universitaire**, Paris, v. 2. 1894.

_____. **Histoire de la littérature française**. Paris: Hachette, 1985.

_____. Quelques mots sur l'explication de textes. **Études françaises**. Paris: Les Belles Lettres, 1925.

_____. **Méthodes de l'histoire littéraire**. Paris-Genève: Slatkine, 1979.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

LEGOUVE, E. **L'Art de la lecture**. Paris: J. Hetzel, 1877.

LOIOLA, R. (2016). O que comemos vai decidir o futuro da humanidade. **Veja**, São Paulo, 08 fev. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/o-que-comemos-vai-deciorg-o-futuro-da-humanidade/>. Acesso em: 13 set. 2016.

LUSETTI, M. Lecture, questionnaire, questionnement. **Recherches**, Paris, v. 25, p. 63-88. 1996.

LYONNET, A.; BESSEIGE, P. **Lecture et langue française**. Paris: Istra, 1925.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476. 2006.

MAGALHÃES, J. La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au Portugal. **Histoire de l'éducation**, Lyon, v. 138, p. 115-129. 2013.

MARCUSCHI, L. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, 1984, Londrina. **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1984.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit: compréhension, production en français langue étrangère**. Paris: CLE international, 1979.

MORAIS, J. **L'art de lire**. Paris: Odile Jacob, 1994.

NERY, R. M. Questões sobre questões de leitura. Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000252300>. Acesso em: 05 jun. 2014.

NICIA, R. Ler.com: formar leitores para um mundo melhor. **Portal Plurale**, 09 de ago. 2018. Disponível em: <http://www.plurale.com.br/site/noticias-detalhes.php?cod=16296&codSecao=5>. Acesso em: 9 out. 2018.

PAIVA V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. Vol. 2. Edições Loyola, 1987.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Manual de orientação educação de jovens e adultos. Paraná, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

PICARD, M. **La lecture comme jeu**: Essai sur la littérature. Paris: Éditions de Minuit, 1986.

POULAIN, M. (org.). Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine. **Revue française de pédagogie**, Paris, v. 86, p. 111-113. 1990.

REVAZ, F.; BRONCKART, J.-P. Mesurer la lisibilité. Une approche typologique. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 85, p. 37-46. 1988.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30. 1993.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004.

ROSSI, J.-P. **Les mécanismes de la lecture**. Paris: Publications de la

Sorbonne, 1985.

SANTOS, M. F. S. Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, PR, v. 13, n. 1, p. 257-276. 2010.

SEIBEL, B. Trente ans de recherche sur la lecture en France, 1955-1995: quelques repères. SEIBEL, Béatrice (org.). **Lire, faire lire**. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture. Paris: Le Monde Éditions, 1995, p. 15-31.

SHIGUNOV N., A.; BOMURA M., L. S. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, Curitiba, v. 31, p. 169-189. 2008.

SILVA, A. C. da; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 95-116.

SILVA, J. A nova classe média: fantástica falácia. **Carta Capital**, São Paulo, 26 fev. 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/nova-classe-media-fantastica-falacia-7725.html>. Acesso em: 6 mai. 2014.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, São Paulo, v. 2, p. 18-29. 1988.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPRENGER-Charolles, L.; COLE, P. **Lecture et dyslexie**: Approche cognitive. Paris: Dunod, 2003.

UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1. Diplôme d'accès aux études universitaires. Disponível em: [http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-accesauxetudesuniversitaires-b-\(daeu-b\).html](http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-764/diplome-d-accesauxetudesuniversitaires-b-(daeu-b).html). Acesso em: 23 fev. 2017.

VINCENT, G. (org.). **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.