

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PATRÍCIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

**LEITURA E COMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI): um olhar voltado para a escolha de
temas socialmente relevantes**

RECIFE

2024

PATRÍCIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

**LEITURA E COMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI): um olhar voltado para a escolha de
temas socialmente relevantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Patrícia Fernanda de Souza.

Leitura e compreensão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI): um olhar voltado para a escolha de temas socialmente relevantes / Patrícia Fernanda de Souza Silva. - Recife, 2024. 189f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, 2024.

Orientação: Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento. Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Leitura e Compreensão; 2. Educação de Jovens, Adultos e Idosos; 3. Mulher. I. Nascimento, Marcela Regina Vasconcelos da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**LEITURA E COMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI): um olhar voltado para a escolha de
temas socialmente relevantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profletras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Gláucia Renata Pereira do Nascimento (Examinadora,UFPE)

Prof. Dr. (Examinador Externo,UFPE)

Dedico esta pesquisa-ação aos meus filhos João Miguel de Souza Serpa e João Mário de Souza Serpa que trilharam comigo essa rica trajetória, primeiro, em meu ventre e, posteriormente, ao longo da escrita dessa dissertação durante as infinitas madrugadas onde juntos compartilhamos leitura e amamentação. Vocês, meus filhos, são o combustível que me impulsiona a lutar. Eu escolheria outras milhões de vezes ter tido vocês ao longo dessa caminhada. Mamãe é e sempre será eternamente grata pela oportunidade de ter vocês! Jamais se esqueçam da imensidão do meu amor por vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha infinita gratidão por todas as oportunidades a mim concedidas, pelo seu misericordioso amor e por sua infinita bondade que me guiou, guardou e permitiu chegar até aqui.

Aos meus filhos, João Miguel, João Mário e Pedro Kauã que com seus sorrisos inocentes e olhares puros me deram forças para prosseguir, minha mais profunda gratidão.

Ao meu esposo, companheiro, parceiro, melhor amigo, maior incentivador nessa trajetória e pai dos meus filhos, minha eterna gratidão por ter segurado na minha mão e por nunca ter duvidado da minha capacidade, mesmo quando tudo parecia difícil e impossível de alcançar. Obrigada por ser você, meu amor, a pessoa que mais confiou na minha competência. A minha conquista também é a sua.

Aos meus pais, Mauricélia e Júnior, por durante toda vida criarem condições para que eu pudesse estudar, aprender e avançar. Por terem me incentivado e se orgulhado de cada pequena conquista ao longo de todos esses anos. Obrigada por terem acreditado nas minhas escolhas, por terem me encorajado e por terem me ajudado a me tornar a mulher, mãe e profissional que sou. Sou grata pelo privilégio de ser filha de vocês.

Às minhas irmãs, Paula e Priscylla, que são as minhas mais verdadeiras e eternas amigas, obrigada por sempre acreditarem no meu potencial.

Às minhas colegas de turma: Ana Karla, Priscila, Yone e Adriana por terem compartilhado comigo aprendizagens, dúvidas, incertezas, medos, alegrias, sorrisos, mais do que isso, amizade. Sem vocês esse processo não teria sido tão especial, meninas. Vocês são mulheres incríveis, obrigada.

Aos professores do PROFLETRAS que generosamente compartilharam seus conhecimentos, criaram condições amistosas de aprendizagem e ensinaram que uma prática docente eficaz se faz com mais do que conhecimento científico, se faz com humanidade, respeito e empatia.

Aos professores que aceitaram participar das minhas bancas de qualificação e defesa, minha eterna gratidão por suas disponibilidades e por suas ricas contribuições.

À minha professora orientadora Marcela, por sua empatia e compreensão. A sua gentileza me forneceu a tranquilidade necessária para concluir esse estudo. Obrigada,

professora.

Por fim, aos meus alunos, todos eles, por me fazerem continuar acreditando na educação como ferramenta para transformação do meio. Por terem me ensinado tanto com suas histórias de vida e por tornarem o meu trabalho especial.

RESUMO

Quando pensamos em ensino de leitura, a priori, devemos pensar no perfil leitor que gostaríamos de ajudar a formar, a saber, um leitor que “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (Solé apud Koch; Elias, 2010, p. 13). Diante da extrema necessidade de se priorizar um trabalho com a leitura significativa de textos em turmas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA, essa pesquisa-ação - adotando uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (cf. Bronckart, 1999, 2006; Bakhtin, 2004)- buscou, por meio do desenvolvimento de uma sequência de atividades de leitura, ampliar a proficiência leitora de estudantes do 8º/9º ano- fase IV da EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), matriculados em uma escola localizada no Cabo de Santo Agostinho- PE. A intervenção proposta nesse estudo foi realizada em 5 encontros, dos quais 4 foram dedicados às atividades de intervenção e 1 destinou-se a exposição de conteúdos relacionados ao ensino de leitura. Tendo em vista a importância do papel da escola na constituição da criticidade, da autonomia e da transformação do meio, entendemos que a seleção de textos que contemplem temas ligados a problemáticas sociais que requerem reflexões mais frequentes, especialmente por parte de jovens, adultos e idosos, pode favorecer a ampliação do repertório dos estudantes, de modo a lhes permitir construir conhecimentos importantes para uma atuação não apenas discursiva, mas também propositiva e imediata em seus contextos socioculturais, isto posto elegemos a vulnerabilidade da mulher na sociedade como tema norteador dos textos que foram utilizados nesse estudo. A escolha pelo tema reafirma a relevância desse assunto, como estratégia para a mitigação e/ou o combate de discursos machistas, sexistas e preconceituosos que comumente são socialmente aceitos e naturalizados. Partimos da hipótese de que os estudantes voluntários ampliariam sua proficiência leitora bem como seu repertório crítico e social, tendendo a posicionarem-se mais criticamente diante dos textos lidos, conforme nos orienta os a BNCC (Base Nacional Comum Curricular- Brasil, 2017), no que tange o ensino de leitura. Por meio dos resultados, constatamos relevante ampliação da proficiência leitora de alguns estudantes participantes, no entanto outros estudantes ainda apresentam significativas dificuldades de compreensão. Como produto final desse estudo, desenvolvemos um caderno pedagógico com atividades e orientações para os professores que atendem a Educação de Jovens e Adultos. Pontuamos ainda que esse estudo foi pautado nas considerações de Marcuschi (1983, 2001, 2007, 2008, 2010), Geraldi (1984), Solé (1998, 2003), Spinillo (2008, 2013), Koch e Travaglia, (1992), Koch e Elias (2006), Kleiman (2004), e outros, além de documentos norteadores da educação tais quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e o Currículo da EJA-EF/PE.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão textual. EJA. Mulheres.

ABSTRACT

When we think about teaching reading, a priori, we must think about the reader profile that we would like to help forming, namely, a reader who “processes, criticizes, contradicts or evaluates the information before him, who enjoys it or rejects it, who gives meaning and significance to what he reads” (Solé apud Koch; Elias, 2010, p. 13). Given the extreme need to prioritize work with meaningful reading of texts in classes of Youth, Adult and Elderly Education - EJA (in Portuguese), this action research - adopting a socio-interactionist perspective of language (cf. Bronckart, 1999, 2006; Bakhtin, 2004) - sought, through the development of a sequence of reading activities, to increase the reading proficiency of 8th/9th grade students - phase IV of EJA (Youth, Adult and Elderly Education), enrolled in a school located in Cabo de Santo Agostinho-PE. The intervention proposed in this study was carried out in 5 meetings, of which 4 were dedicated to intervention activities and 1 was intended to present content related to the teaching of reading. Considering the importance of the school's role in the constitution of critical thinking, autonomy and transformation of the environment, we understand that the selection of texts that address themes linked to social issues that require more frequent reflection, especially on the part of young people, adults and the elderly, can favor the expansion of the students' repertoire, so as to allow them to build important knowledge for not only discursive but also proactive and immediate action in their socio-cultural contexts. This is why we chose the vulnerability of women in society as the guiding theme of the texts that were used in this study. The choice of the theme reaffirms the relevance of this subject, as a strategy for mitigating and/or combating sexist and prejudiced discourses that are commonly socially accepted and naturalized. We started from the premise that the volunteer students would expand their reading proficiency as well as their critical and social repertoire, tending to position themselves more critically in relation to the texts read, as guided by the BNCC (Common National Curriculum Base - Brazil, 2017), regarding the teaching of reading. Through the results, we found a significant increase in the reading proficiency of some participating students, however, other students still have significant difficulties in understanding. As the final product of this study, we developed a pedagogical notebook with activities and guidelines for teachers who work in Youth and Adult Education. We also point out that this study was based on the considerations of Marcuschi (1983, 2001, 2007, 2008, 2010), Geraldi (1984), Solé (1998, 2003), Spinillo (2008, 2013), Koch and Travaglia, (1992), Koch and Elias (2006), Kleiman (2004), and others, in addition to educational guiding documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education-LDB and the EJA-EF/PE Curriculum (acronyms in Portuguese).

Keywords: Reading. Textual comprehension. EJA. Women.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro das aulas – Descrição da proposta de intervenção	49
Quadro 2- Continuação do roteiro das aulas – Descrição da proposta de intervenção	50
Quadro3- Relação entre os descritores (SAEB) e os Horizontes de compreensão (Marcuschi, 2008)	56
Quadro 4- Horizontes de compreensão textual	91
Quadro 5- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose inicial (parte1)	92
Quadro 6- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose inicial (conclusão)	93
Quadro 7- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção I (parte 1)	97
Quadro 8- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção I (parte 2)	98
Quadro 9- Conclusão do quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção (conclusão)	99
Quadro 10- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 1)	101
Quadro 11- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 2)	102
Quadro 12- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 3)	103
Quadro 13- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (conclusão)	104
Quadro 14- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (parte 1)	106
Quadro 15- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (parte 2)	107
Quadro 16- Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (conclusão)	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA E COMPREENSÃO – UM PANORAMA SOBRE AS REFLEXÕES DO ENSINO DE LEITURA	19
2.1 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.2 A BUSCA PELO ENTENDIMENTO DO TEXTO: O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL	23
2.3 O ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
2.4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EJAI	31
2.5 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO SIGNIFICATIVO COM A LEITURA NA EJAI	33
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA BUSCA PELA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO	35
3.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL	37
3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA	38
3.3 A EJAI NO SÉCULO XXI- UMA BUSCA CONTÍNUA PELA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO	41
4 DO LAR A EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNEROS POR MEIO DA EDUCAÇÃO	44
4.1 A VULNERABILIDADE FEMININA NA SOCIEDADE E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	45
4.2 MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PERFIL DAS ESTUDANTES DE EJAI	46
5 METODOLOGIA DA PESQUISA E SEU CONTEXTO DE APLICAÇÃO.....	48
5.1 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)	49
5.2 AMOSTRA DE PARTICIPANTES	49
5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	50
5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	51
5.4.1 Roteiro das aulas-Descrição da proposta de intervenção	51
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS / CORPUS DE ANÁLISE	53
5.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	53
6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES INTERVENTIVAS DE LEITURA	53
6.1 QUADRO DA RELAÇÃO ENTRE OS DESCRITORES (SAEB) E OS HORIZONTES DE COMPREENSÃO (MARCUSCHI, 2008).....	20
6.2 ATIVIDADES INTERVENTIVAS DE LEITURA	20

6.2.1 Atividade de diagnose inicial.....	60
6.2.2 Atividade de intervenção I	64
6.2.3 Atividade de intervenção II	69
6.2.4 Atividade de diagnose final	73
6.3 BREVE ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DE COMPREENSÃO COM BASE NAS RESPOSTAS AO ITEM	82
6.4 A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA	83
7 ANÁLISE E PROCESSAMENTO DOS DADOS	91
7.1 QUADRO HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	93
7.2 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL	94
7.3 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO I	99
7.4 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO II	103
7.5 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL	107
7.6 TABELA DE CONDENSAÇÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS	113
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
9 REFERÊNCIAS.....	118
9 ANEXOS.....	126
10 APÊNDICE.....	128

INTRODUÇÃO

Frequentemente, veiculam-se discursos que tratam da indiscutível importância do ato de ler. A validação desses discursos torna-se cada vez mais evidente com a ampliação da sociedade grafocêntrica. Mesmo atividades singelas como trabalhar, ir ao mercado, pegar um transporte público ou usar as redes sociais exigem um domínio mínimo da leitura. Domínio este cuja ausência pode causar inúmeros prejuízos àqueles que não o detêm. Nesse sentido, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), cabe à escola a promoção de práticas pedagógicas que proporcionem ao educando a oportunidade de ampliar a sua proficiência leitora.

O desenvolvimento da leitura está dentre as principais discussões e reflexões acerca das problemáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que embora muito se fale sobre a formação de leitores críticos e sobre a ampliação do acesso a um letramento multimodal, a ampliação da proficiência leitora ainda enfrenta uma série de obstáculos no que concerne à prática de leituras significativas. Freire (1999) faz uma crítica ao que ele aponta como dicotomia entre a leitura da palavra e a leitura de mundo que muitas vezes ocorre na escola. Para o autor, o trabalho com a leitura realizado nas instituições de ensino não considera os aspectos externos ao processo de escolarização. Freire (1999, p. 22) esclarece:

O que quero dizer com a dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola' e não as 'palavras da realidade'. [...] Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

A dicotomia apresentada pelo autor se agrava diante das turmas de EJA. Acredita-se que alunos matriculados em turmas de jovens e adultos carreguem consigo um vasto leque de vivências e aprendizagens empíricas que se não consideradas reduzem o estudante a um mero espectador do seu processo de aprendizagem. É fundamental que o professor, enquanto mediador, esteja atento a escolha de textos que contemplem a realidade, as experiências e as necessidades desses estudantes.

Embora não seja recente no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma série de indagações para os docentes que atendem a essa modalidade. Isso porque o trabalho com a EJA está diretamente relacionado com o ensino de indivíduos que em sua maioria nunca tiveram a oportunidade de estar em uma instituição de ensino ou não conseguiram concluir seus estudos em idade escolar (IBGE, 2007, p.34). Variáveis econômicas, políticas, religiosas e sociais estão diretamente relacionadas com o ensino de jovens e adultos. A escola para estes estudantes assume uma posição secundária frente a uma série de outras questões oriundas da maioridade.

Diante dos desafios citados e de tantos outros, o professor de língua portuguesa encontra um enorme entrave no que diz respeito à aplicação de estratégias de leitura e de uma prática pedagógica que leve em consideração todas as nuances que compõem a ampliação e a continuidade da formação dos estudantes. Uma vez que o maior desafio da educação de Jovens e Adultos não está ligado somente ao desenvolvimento deste aluno na escola, mas à permanência dele, tendo em vista que a evasão de alunos da EJA é um dos fatores mais preocupantes para os municípios e estados que ofertam a modalidade. Nesse sentido, Andrade (2004, p.45) afirma em sua tese que

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo.

Percebendo a influência do trabalho com a leitura na mitigação de profundas desigualdades sociais, na construção da visão de mundo do indivíduo e na ampliação de sua autonomia, é fundamental que as aulas de língua portuguesa fomentem meios que levem o aluno a ter acesso aos mais diversos tipos de textos. Inclusive, preocupando-se em proporcionar a esses estudantes a possibilidade de debater e refletir sobre questões socialmente relevantes. Dessa forma, esta pesquisa-ação no âmbito da linguística aplicada busca a elucidação para o seguinte questionamento: a escolha de textos que abordem temáticas socialmente relevantes pode contribuir com a ampliação da proficiência leitora e com a redução da reprodução de discursos machistas e preconceituosos?

Detendo-se à busca pela resposta à pergunta anteriormente apresentada, vislumbra-se a necessidade de compreender, antes de mais nada, o que é a leitura e

como a proficiência leitora se desenvolve. De acordo com Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [**obter uma informação pertinente para**] os objetivos que guiam a leitura.” Em consonância com Solé (1998), Koch e Elias (2006) afirmam que “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” Atendendo ao que apontam as autoras, o presente estudo adota a concepção de leitura a partir do interacionismo sociodiscursivo (cf. Bronckart 1999; 2006 , Bakhtin; 2004), compreendendo a língua como um fenômeno dialógico e interacional.

Spinillo (2013) pontua que a unanimidade sobre a afirmativa de que a escola é capaz de desenvolver a habilidade de compreender textos se quebra diante da indagação: “Como isso pode ser feito na escola?” A pergunta proposta pela autora reforça a ausência de certezas metodológicas que permeiam o ensino da leitura e reafirma a ideia de que a alfabetização dos alunos não é fator único e exclusivo na construção da leitura de um texto. A partir da alfabetização, o indivíduo será capaz de decodificar o signo linguístico do seu idioma. A leitura e compreensão do texto, por outro lado, exige do leitor uma série de habilidades, para além da decodificação, que culminam na proficiência leitora.

Ainda nesse sentido, para Paulo Freire (1989), o ato de ler está indissociavelmente ligado ao ato de compreender o mundo e se reconhecer nele. O processo de leitura é um ato político do qual o educando precisa ser o protagonista. A leitura de textos que estejam em consonância com temáticas sociais relevantes pode promover a ampliação do repertório social dos educandos ao passo que atenua a atividade da leitura como um ato de mera decodificação, uma vez que a abordagem de temas que suscitam um vasto debate social levam os estudantes a pensarem sobre as suas práticas sociais e as práticas nas quais estão inseridos, gerando um processo crítico e reflexivo.

O trabalho com a leitura supracitado, tem sido recorrente tema de estudos e projetos interventivos, como verifica-se em Geraldi (1984), Freire (1989), Solé (1998), Kleiman (2004), Koch e Elias (2006), Spinillo (2013), entre outros. Não é possível falar de ensino da língua, sem falar de leitura. Partindo da perspectiva de aulas de português enquanto encontros de pessoas em atividades de linguagem e, portanto, encontros de interação, como preconiza Antunes (2003), buscamos direcionar esta pesquisa-ação para a criação de uma proposta de intervenção voltada para a leitura crítica, em uma turma da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI).

Tendo em vista o fato dessa pesquisa propor uma intervenção didática que ocorreu no município do Cabo de Santo Agostinho, adotaremos nesse estudo, doravante, a nomenclatura utilizada pela secretaria de educação municipal local: Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). Reiteramos ainda que embora a nomenclatura utilizada se diferencie da usada nos documentos federais, estaduais e nos aportes teóricos selecionados, trata-se da mesma modalidade de ensino, não havendo quaisquer prejuízos para o entendimento das explicações.

Seguindo a proposta comumente adotada por professores pesquisadores e orientada pelo mestrado profissional em Letras- PROFLETRAS, este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, empregando a realização de uma pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011,p.20):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conjectura-se que por meio da pesquisa-ação o professor pode mobilizar mecanismos eficazes para a intervenção da prática docente, interferindo positivamente nos resultados alcançados pelos participantes. Por conseguinte, Paiva (2019, p. 72) sinaliza que “a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. À vista disso, espera-se que a mobilização colaborativa da prática com a pesquisa científica cooperem substancialmente para realização do estudo em questão.

Acreditamos em conformidade com Freire (1989) que o trabalho com a leitura deve estar direcionado à construção da criticidade, da emancipação e da formação do sujeito ativo, reflexivo que atue de forma plena na sociedade e exerça a sua cidadania. Em razão disso, defendemos a seleção de textos que versem sobre temas que dialoguem com a realidade social mais próxima dos estudantes, que abordem problemáticas por eles vividas ou presenciadas. Partindo dessa perspectiva, propusemos a vulnerabilidade da mulher na sociedade como um tema de profunda pertinência social para ser discutido no contexto de sala de aula, principalmente, em turmas de EJAI.

A escolha por esse tema reverbera uma questão de disparidade social que historicamente se perpetua. A relevância da temática se evidencia, inclusive, quando lembramos o último tema de redação do **ENEM** (Brasil, 2023) "Desafios para o

enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Mais uma questão de disparidade de gênero que precisa e deve ser discutida em todos os espaços sociais. E por que não na escola? Se os PCN (Brasil,1998, p.33) já traziam enquanto um dos seus objetivos “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia”.

Nesse sentido, a necessidade de realização de pesquisas e trabalhos interventivos voltados para procedimentos de leitura significativos na educação básica, principalmente, em turmas da EJAI, surge de forma emergencial, já que o trabalho com o público em questão requer um manejo bastante cuidadoso na escolha de textos e de práticas de leitura. Não se trata apenas do ensino do entendimento das palavras escritas no papel, mas da construção de sentidos, da ativação de conhecimentos prévios, da compreensão do mundo ao seu redor e de como esse aluno se reconhece enquanto parte fundamental do meio. Mais do que isso, a contribuição para reflexões que possibilitem ações discursivas e sociais mais imediatas por parte desses educandos.

Estabelecemos como objetivo geral desse estudo verificar a eficácia do desenvolvimento de uma sequência de atividades- que elabore oficinas de leitura voltadas para a compreensão e reflexão crítica de textos que abordem a vulnerabilidade da mulher na sociedade- como instrumento para a ampliação da proficiência leitora. E como objetivos específicos nos deteremos em: i- analisar os principais empecilhos na construção da leitura dos textos selecionados; ii- verificar se os estudantes identificam as marcas linguísticas que evidenciam a vulnerabilidade social feminina apresentada nos textos; iii- observar se a partir da leitura dos textos os alunos conseguem realizar inferências sobre as questões sociais implícitas nos textos lidos.

A verificação dos objetivos anteriormente mencionados, dar-se-á por meio da análise da aplicação de atividades que utilizem a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental (EF) como instrumento para verificação da ampliação da competência leitora dos estudantes participantes. A matriz de referência é um elemento criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e estruturado a partir de competências e habilidades que visam avaliar a proficiência do estudante por meio de avaliações de larga escala.

Foram eleitos para fins da construção das atividades interventivas propostas por esse estudo os descritores do tópico procedimentos de leitura, sendo eles: D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto.
D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Salientamos que a escolha dos textos utilizados nas atividades não se deu de forma aleatória. A finalidade da escolha ocorreu em decorrência da possibilidade de expor os estudantes participantes a uma maior diversidade de gêneros textuais, oportunizando a abordagem da vulnerabilidade da mulher na sociedade apresentada em diversos contextos.

Esta pesquisa-ação parte da hipótese de que os estudantes participantes ampliarão suas práticas de letramento, bem como seu repertório crítico e social. Acredita-se que a partir da realização da sequência de atividades, os estudantes apresentarão maior desenvolvimento em relação à leitura e compreensão de textos, buscando posicionar-se criticamente em relação à discursos preconceituosos e à leitura de textos que abordem a vulnerabilidade feminina na sociedade, percebendo marcas linguísticas que evidenciem a sexualização, inferiorização ou discriminação da mulher. Além disso, estima-se que os alunos participantes despertem o desejo por externar verbalmente seus posicionamentos ideológicos.

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Professor Ariosto Nunes Martins, localizada na Rua Odilon Barreto Ferreira, s/n - Centro, Cabo de Santo Agostinho - PE, CEP 54505-240. Os dados da pesquisa são provenientes da participação de estudantes inseridos em uma turma do 8º/9º ano- fase IV da EJAII.

A amostra de participantes foi composta por uma única turma de 8º/9º ano da EJAII, integrada por 20 estudantes, da qual 6 estavam evadidos, 2 eram menores de 18 anos e 2 não mantiveram assiduidade ao longo da aplicação da intervenção. Por esta razão, apenas os 10 estudantes frequentes, maiores de 18 anos, puderam integrar o estudo. Todos os estudantes aqui mencionados são alunos matriculados na Escola Municipal Professor Ariosto Nunes Martins.

Ainda com relação à escolha da turma, foram elencados os seguintes critérios: a) a turma apresenta dificuldades com leitura nas atividades realizadas pela escola; b) a turma, em questão, não se posiciona criticamente em relação aos textos que lê e muitas vezes ignorar as formas como os discursos machistas são empregados nos textos e socialmente veiculados e naturalizados; c) a compreensão leitora é de extrema importância na contribuição da aquisição da emancipação desses estudantes.

Por ser uma turma do turno noturno e que apresenta significativo histórico de evasão escolar, estabelecemos como um dos critérios de inclusão a participação do

estudante em todos os encontros realizados.

Asseveramos que para análise dos processos de leitura e de concepção de leitura, adotaremos os estudos de Solé (1998) e Koch e Elias (2006). Para entendimento dos elementos que permeiam a compreensão do texto, deteremo-nos em Kleiman (2004), Spinillo (2008), (2013) - onde a autora aponta três instâncias que corroboram para a construção da compreensão do texto: o leitor, o texto e a interação entre eles e principalmente nos estudos acerca da inferência e dos horizontes de compreensão textual propostos por Marchuschi (2008). No que diz respeito ao ensino da leitura, pontuaremos as colaborações de Geraldi (1989), Freire (1989; 2001) e Solé (1998), no entanto, consideraremos para fins de objetivos de ensino o que orienta a BNCC (2017).

A intervenção proposta por essa pesquisa decorreu em 5 encontros de 2 aulas, divididos em três etapas. A primeira etapa ocorreu em um primeiro encontro onde foram realizados a apresentação da temática abordada e a aplicação da atividade de diagnose inicial. A segunda etapa foi composta pela intervenção que aconteceu ao longo de 3 encontros de 2 aulas cada, nos quais foram desenvolvidas 2 atividades e 1 aula expositiva, e a terceira etapa foi efetuada no último encontro por meio da aplicação da atividade de diagnose final.

Este estudo está organizado em 8 capítulos dos quais o primeiro é formado pela introdução, o segundo tece um panorama sobre o ensino da leitura, o terceiro discorre brevemente a respeito da trajetória da EJAI, desde a sua implantação até os dias atuais, o quarto aponta para a função social da escola, a vulnerabilidade da mulher na sociedade e o perfil estudantil das alunas da EJAI. O quinto compreende a metodologia da pesquisa e o seu contexto de aplicação. O sexto capítulo trata da explanação sobre a sequência de atividades, o sétimo contempla a análise dos dados coletados e por fim, no oitavo, tecemos as nossas considerações finais acerca do desenvolvimento da pesquisa.

2 LEITURA E COMPREENSÃO – UM PANORAMA SOBRE AS REFLEXÕES DO ENSINO DE LEITURA

Não obstante o ensino da leitura, hodiernamente, seja compreendido como fator primordial para promoção do desenvolvimento intelectual, social, político e cultural dos indivíduos, o caráter acrítico no qual a educação surge no Brasil, ainda influencia a escolarização do país.

Mais de 500 anos após a inserção do modelo educacional implantado pelos Jesuítas, ainda é possível verificarmos, em algumas instituições de ensino, práticas de leitura que se limitam ao conhecimento tecnicista, voltadas apenas ao reconhecimento das palavras, sem que essas objetivem ativar quaisquer mecanismos relacionados à criticidade, à ativação de conhecimentos prévios ou à exploração de sentidos. A formação de decodificadores da língua portuguesa ainda é o foco do ensino do que muitos entendem por leitura. Diante disso, faz-se imprescindível a contínua discussão sobre o ensino da leitura e os propósitos de sua proficiência.

Em face das elucidações precedentes, neste capítulo abordaremos a relevância da leitura e da compreensão textual partindo de uma concepção interacionista da linguagem e entendendo o texto como objeto de ensino da língua portuguesa. Discutiremos sobre o ensino de leitura e brevemente sobre as orientações trazidas pela BNCC(2017) para o trabalho específico desse eixo de ensino.

Ressaltaremos a importância da leitura significativa nas aulas de português com ênfase no ensino de jovens, adultos e idosos, buscando apresentar a relevância da leitura reflexiva como forma de suscitar a formação leitora dos estudantes que compõem essa modalidade de ensino.

Discorreremos, ainda, sobre a aplicação de um ensino voltado à realidade das necessidades dos estudantes à luz da pedagogia de Paulo Freire. Ademais, ao longo da explanação, serão apontadas reflexões de autores como Marcuschi, (1983),(2008), Geraldi (1984), Solé (1998), Koch e Travaglia, (1992); Koch e Elias (2006), Kleiman (2004) e Spinillo (2013) além de documentos norteadores da educação tais quais a LDB, os PNE,os PCN e outros.

2.1 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No entendimento do processo de leitura e, conseqüentemente, da compreensão de textos, faz-se necessária a observação de três aspectos distintos: o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos de leitura. Segundo Solé (1998, p.32), “para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias [...]”. Com relação ao que a autora afirma, evidencia-se a relevância de compreender todos os

aspectos que permeiam o desenvolvimento da leitura, não reduzindo o ato de ler ao processo de decodificação e/ou ao reconhecimento do léxico.

Refletir sobre os aspectos da leitura reforça a imprescindibilidade de entender o que é texto e como a interação deste com o leitor interfere na construção de sentidos (cf. Spinillo, 2013). O texto, objeto de ensino da língua, na perspectiva interacionista (Koch e Travaglia, 1992; Marcuschi, 1983), não é visto como um produto acabado e/ou detentor de sentidos únicos, é a partir da interação do leitor ativo, “que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página” (Solé, 1998, p. 32), que o texto cumpre seu papel dialógico. Conforme Koch e Travaglia (1992, p. 08-09),

texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Em concordância com a definição de texto supracitada, Marcuschi (1983, p.22) salienta que

(...) o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

A concepção interacionista apontada por Koch e Travaglia (1992) e Marcuschi (1983) enfatiza a concepção de que o leitor não é um ser passivo no desenvolvimento da leitura. Dessa forma, toda leitura decorre da existência de um objetivo, de uma finalidade definida pelo leitor. E esse leque de objetivos não diz respeito apenas à resolução de atividades escolares ou à participação em avaliações impostas pela escola. A leitura também está intrinsecamente ligada às atividades mais simples e básicas da vida em sociedade. Conforme observa Solé (1998, p. 31),

o leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc.

Nesse viés, Solé (1998) ainda aponta que outro aspecto importante relacionado ao entendimento da leitura é a observação de que leitores com objetivos diferentes poderão realizar interpretações diferentes do texto lido, isso porque a interpretação que se tem de um texto está diretamente ligada às finalidades da leitura realizada. Não há, de qualquer modo, a possibilidade de se ignorar a intencionalidade de uma leitura, dadas as interferências dessa intencionalidade sobre o ato de ler.

É importante compreender que são os objetivos de leitura que direcionarão as estratégias a serem utilizadas pelo leitor. Se o interesse de determinada leitura está na busca por informação, na resolução de um problema, na sede por ampliação de conhecimento, na preparação para lecionar sobre o que se está lendo, estratégias diferentes de leitura serão ativadas, pois trata-se de finalidades distintas que acionam modos distintos de ler.

A definição do objeto e do objetivo de leitura definem quais processos cognitivos serão desencadeados no processamento do texto. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 19), “são pois os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim.” Em consonância com as ideias propostas pelas autoras, os PCN definem:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1997, p. 69).

No que tange ao conhecimento prévio na formulação de sentidos do texto, podemos imaginar duas pessoas diferentes que leem o mesmo texto; uma dessas pessoas já vivenciou experiências das quais o texto trata, já assistiu a alguma reportagem sobre o assunto ou até mesmo já leu outros textos que abordem a temática; em contrapartida, a outra pessoa jamais vivenciou ou leu qualquer coisa sobre o assunto apresentado no texto. Por meio desse exercício reflexivo e com base no que postulam Koch e Elias (2006), Kleiman (2004) e Spinillo (2013), é possível deduzir que, certamente, essas

peças acionariam mecanismos de compreensão leitora diferentes. Possivelmente, a pessoa que detinha conhecimento prévio sobre o tema do texto apresentaria maior fluidez na leitura.

Koch e Elias (2006), considerando todos os elementos que constituem a leitura do texto, assumem a hipótese de que não existe um único sentido para a leitura, ou seja, “o sentido do texto”, mas, de acordo com as autoras, há “**um sentido**” (grifos nossos), o sentido assumido por quem lê, levando em consideração que diferentes leitores podem assumir sentidos diversos, evidentemente, sentidos pautados nas pistas sinalizadas pelo texto.

Kleiman (2004 p. 13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio.” Semelhantemente, Spinillo (2013) aborda a variedade de compreensões possíveis de determinado texto, dados os conhecimentos prévios do leitor. Nessa perspectiva, para as autoras, as experiências vividas pelo leitor, suas leituras anteriores, o conhecimento que foi adquirido ao longo da vida e, inclusive, os conhecimentos linguísticos que o indivíduo detém são fatores primordiais e decisivos na construção da leitura de um texto.

2.2 A BUSCA PELO ENTENDIMENTO DO TEXTO: O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A compreensão textual é uma atividade altamente complexa, que está ligada a uma série de processos cognitivos. Essa apreensão da significação e do entendimento de um indivíduo sobre o que se lê ou se ouve está intrinsecamente sujeita a inúmeros fatores biológicos e socioculturais. Assim, a compreensão de um texto advém da relação entre todos os esquemas cognitivos realizados pelo leitor no ato da leitura. A respeito disso, Solé (1998, p.50) pondera que “o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente”.

Refletir sobre os elementos cognitivos que permeiam a compreensão de um texto é fundamental no entendimento de sua complexidade. Não se aprende a ler de repente ou sem esforços, pelo contrário, aprender a ler e mais ainda aperfeiçoar a leitura exige do leitor um enorme esforço cognitivo e metacognitivo. Este último diz respeito às habilidades de monitoramento das ações cognitivas realizadas. Ou seja, a metacognição configura-se pela capacidade de monitoramento consciente sobre as ações cognitivas

realizadas pelos indivíduos. A exemplo disso, podemos citar a capacidade do leitor de reconhecer a não assimilação de determinada informação no texto e dispor de estratégias de leitura para retomar o trecho não entendido e preencher as lacunas semânticas que haviam sido deixadas.

Buscando elucidar de forma sintetizada o trabalho cognitivo realizado na atividade de leitura, debruçaremos um pouco sobre as memórias de curto e longo prazo e as suas funções na aquisição da proficiência leitora. Inúmeros estudos buscam apresentar um modelo de memória humana e a sua funcionalidade, no entanto não é foco da pesquisa em questão aprofundar-se nessas nuances de caráter biológico. Isto posto, dedicaremos-nos a entender o que são e de que forma ocorrem os processamentos das memórias de curto prazo (MCP) e das memórias de longo prazo (MLP), doravante nomeadas de MCP e MLP para fins de sintetização. Consoante, Marques (2022, p1)

a memória de curto prazo (MCP) é o sistema cognitivo que faz a interface entre os ambientes e o conhecimento armazenado na memória de longo prazo (MLP). A seleção da informação que é codificada na MCP é determinada, em grande parte, pela interação entre os eventos ambientais com as informações contidas na MLP.

A memória de curto prazo é responsável pelo processamento imediato da informação. É ela que define o que ou não será armazenado, apreendido e focado no momento da recepção da informação. No entanto, sua capacidade de armazenamento é muito inferior a da memória de longo prazo, que é responsável por armazenar todo conhecimento adquirido e todas as memórias que foram retidas ao longo da vida. Esse equilíbrio entre a articulação das memórias é imprescindível no processo de aprendizagem.

A ativação das memórias de curto prazo e longo prazo ao longo da leitura são responsáveis por guiar o leitor para a construção das inferências que serão realizadas no momento da leitura. E são essas ações que permitem ao leitor revisar seu conhecimento prévio, entender a significação das palavras, reter ou descartar informações com base em seus objetivos de leitura, ou seja, quanto maior a destreza do leitor em acionar essas memórias, maior a eficácia da sua leitura. Diante disso, evidencia-se que o conhecimento prévio contido na MLP interfere significativamente no modo como receberemos, processamos e armazenamos as informações obtidas durante a leitura.

Os caminhos percorridos pelo leitor para chegar ao entendimento do texto são objeto de muitas pesquisas e estudos no âmbito da leitura e ainda que haja uma série de

teorias a respeito disso, basearemos nossas ponderações na perspectiva sociodiscursiva adotada nos estudos de Marcuschi (1985, 1999, 2003, 2008 e 2011) que aponta que os caminhos para a construção dos sentidos do texto se dão por meio das inferências realizadas por quem o lê.

Segundo Marcuschi (2008, p.249) “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” Em concordância com o autor supracitado, Faria & Mourão (2013, p.300) afirmam que

“ A compreensão é um processo de construção de significados realizada a partir da integração de informações contidas em um texto e da realização de inferências que são feitas para que o leitor integre as partes do texto a fim de compreender o seu conteúdo.”

Dessarte, as inferências são resultado da execução de ações cognitivas que buscam por meio de esquemas mentais construir sentidos. Para ilustrar de que forma essas inferências podem ocorrer, ou retomando a fala anterior, para elucidar os caminhos percorridos pelo leitor, Marcuschi (2008, p. 255) apresenta o quadro a seguir:

Figura 1: Quadro de operações inferenciais segundo Marcuschi (2008)

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorram uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.

(Continua)

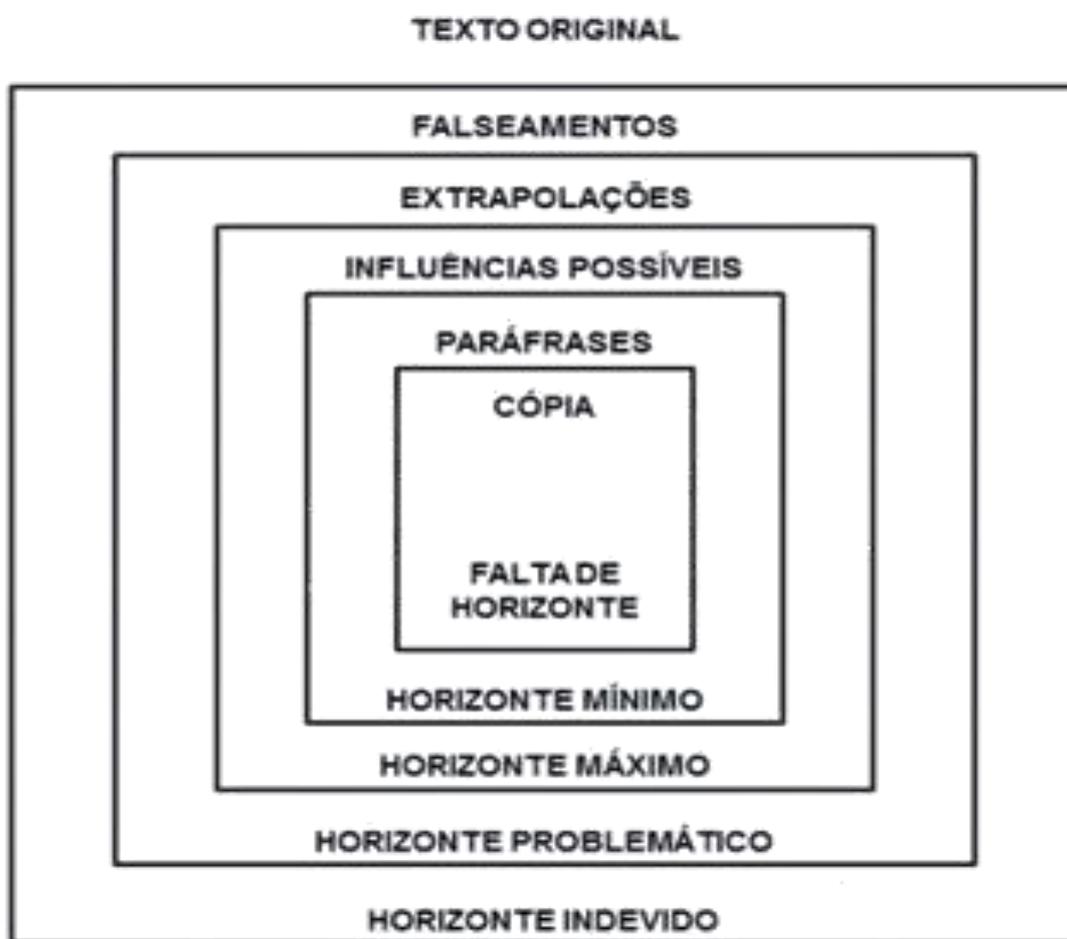
(Conclusão)

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
7. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
8. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
9. Particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
10. Generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
11. Sintetização	Lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorram uma eliminação de elementos essenciais.
12. Parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
13. Associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
14. Avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
15. Reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
16. Eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
17. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
18. Falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2008, p.255, adaptado).

A partir desses esquemas inferenciais, Marcuschi indexou os horizontes de compreensão. Os horizontes de compreensão são níveis de compreensão que podem ser alcançados pelo leitor a depender das inferências por este realizadas. Através do horizonte de compreensão que um sujeito atinge, conseguimos verificar o quão profícua é a sua leitura. Quanto mais experiente um leitor e quanto maior a sua capacidade cognitiva e metacognitiva, maior a sua proficiência leitora.

Figura 2: Horizontes de compreensão textual Marcuschi (2008)



Fonte: Marcuschi (2008, p.258, adaptado)

O quadro a cima ilustra os horizontes de compreensão apresentados por Marcuschi (2008), esses horizontes se situam em relação ao texto. Isto posto, o parâmetro para a verificação do alcance desses horizontes de compreensão se dá por meio da observação do acionamento dos esquemas cognitivos que o leitor executará ou não em relação ao texto.

Para o autor, a falta de horizontes se caracteriza pela cópia fiel das informações dispostas no texto, nesse sentido o leitor não faria grandes esforços para ativar conhecimentos, limitaria-se ao que foi dito sem refletir sobre o que se lê. Permanecendo nesse sentido, Marcuschi reflete que “ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais” (2008, p.249.).

Já o horizonte mínimo de compreensão se configura como uma compreensão reduzida, derivada de uma leitura parafrásica, onde o leitor exerce certa ação inferencial sobre o texto, no entanto restringe-se a parafrasear as informações textuais. Esses dois primeiros tipos de horizontes são comuns em atividades escolares de leitura que buscam do aluno um nível brevíssimo de compreensão.

O horizonte máximo de compreensão situa-se em um nível pertinente de inferência, há aqui uma compreensão mais ampla do texto e que pode ser alcançada por um leitor proficiente, pois o alcance de uma compreensão textual eficaz demanda uma série de elementos cognitivos e metacognitivos. Não basta decodificar as informações textuais e construir sentidos a partir disso, é necessário pensar sobre a leitura que se está fazendo, acionar estratégias necessárias ao desvendamento do texto, ponderar sobre o que se ler, tudo isso enquanto relaciona as informações textuais às informações que a memória de longo prazo já detém. Daí a maior complexidade desse alcance de horizonte.

O horizonte problemático é como a própria nomenclatura indica, problemático, por ser passível de extrapolações, são compreensões que estão diretamente vinculadas às percepções pessoais do leitor e por essa razão podem se direcionar para pontos além dos abordados no texto. Marcuschi exemplifica esse nível de horizonte, apontando as perguntas de resposta pessoal solicitadas na escola como perguntas que podem gerar esse tipo de horizonte. Ainda segundo o autor, esse horizonte é quase que uma zona de “vale-tudo”.

Por fim, o horizonte indevido é a falta de compreensão textual, o “falseamento” das informações textuais. É o produto de inferências inadequadas, equivocadas e que não condizem com as possíveis compreensões permitidas pelo texto.

À vista disso, é primordial que o leitor entenda que um texto permite muitas compreensões, mas não todas. Isto porque existem limites preestabelecidos pelo texto que precisam ser respeitados pelo leitor. Embora a leitura seja uma atividade colaborativa autor-texto-leitor, há fronteiras impostas pelo texto que não podem ser

rompidas, pois os seus rompimentos levariam a um falseamento das informações textuais.

Com base no exposto, evidencia-se as ações multifatoriais que culminam no entendimento de um texto, logo seria demasiadamente contestável a responsabilização única e absoluta da escola na aquisição da proficiência leitora, pois há elementos imbricados nesse processo que fogem ao alcance educacional. Todavia cabe a escola a função de prover meios que possam levar os estudantes a atingirem, dentro de suas possibilidades cognitivas, a aquisição e/ou ampliação de sua proficiência leitora.

2.30 ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em A importância do ato de ler, Paulo Freire (1989) discorre sobre a responsabilidade primordial da leitura na emancipação, na formação e na construção da visão de mundo do educando. Para o autor, a criação e a implantação de estratégias de ensino de leitura que considerem os aspectos socioculturais, emocionais e econômicos dos estudantes propiciam o desenvolvimento da leitura, possibilitando ao aluno, sobretudo, o aprimoramento do seu conhecimento e a oportunidade de refletir criticamente sobre a sociedade na qual está inserido. Em relação a isso, Freire (2001, p. 261) conclui:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261).

Embora o ensino da leitura apresente extrema significância na construção da formação do indivíduo e no desenvolvimento de sua comunicação, compreensão e autonomia, muitas vezes, os momentos de leitura propostos pelas escolas se resumem à resolução de atividades ou à leitura de textos presentes no livro didático adotado. Questões como os interesses de leitura dos alunos, a escolha por textos que tratem de temas relevantes para esses estudantes ou o desenvolvimento de situações que gerem a necessidade de se estabelecerem diferentes estratégias de leitura são frequentemente ignoradas pela escola.

Percebe-se, portanto, que a escola, historicamente, propõe leituras sem objetivos definidos ou com propósitos pouco relevantes aos educandos, evidenciando-se a necessidade de repensar as posturas tradicionalmente assumidas frente aos textos.

Geraldi (1984) aponta o que ele trata por possíveis posturas ante o texto, em outras palavras, possíveis finalidades de leitura : a) a leitura busca de informações (destinada à extração de informações no texto); b) a leitura-estudo do texto (voltada aos estudos linguísticos do texto e à reflexão sobre o léxico, as relações argumentativas, semânticas etc.); c) a leitura do texto-pretexto (quando a leitura do texto evidencia o pretexto para a realização de quaisquer práticas sociais que não necessariamente a leitura em si); e d) a leitura-fruição do texto (ler por ler ou ler por prazer). Esta última pouco ou nunca difundida nas escolas, em decorrência da sua visão “não- rendosa” no sistema capitalista.

Ainda segundo Geraldi (1984), o trabalho com o texto realizado na escola sempre está direcionado aos resultados esperados de determinada leitura, como se a realização da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, dependesse necessariamente de uma atividade escolar ou da resolução de exercícios propostos pelo professor, não oportunizando ao aluno a chance de escolher o que pretende ler ou a indagação acerca da finalidade com que se lê determinado texto.

A adoção de uma perspectiva de ensino de leitura reducionista – que reduz o ato de ler ao cumprimento de determinadas funções estabelecidas pela escola – subtrai do estudante a possibilidade de tornar-se autônomo e ativo na construção de sua aprendizagem. Opondo-se a uma visão reducionista de ensino da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 54) afirmam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Corroborando com os PCN, no que diz respeito ao ensino do eixo de leitura, a BNCC (BRASIL, 2017, p.71) declara que

o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e

multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Dessa forma, o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa precisa e deve atender aos requisitos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), dissipando, assim, a possibilidade de admissão de um ensino da leitura estático, que não considere a influência ativa do leitor ou que desconsidere elementos fundamentais na promoção de mecanismos que propiciem aos estudantes a oportunidade de desenvolverem a sua proficiência leitora.

2.4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EJAI

Ensinar leitura é ensinar procedimentos. É oportunizar diferentes situações de contato com o texto. É dispor de metodologias que possam auxiliar os educandos progressivamente na construção de uma profícua autonomia no ato da leitura. A BNCC (2017) entende o ensino de leitura como um processo que permite a aquisição gradativa de habilidades, que culminam na proficiência leitora e isso ocorre com o ensino de estratégias. Através do ensino das estratégias de leitura amplia-se o letramento do estudante. De acordo com a BNCC (2017, p.74)

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos.

É imprescindível que os alunos compreendam que um texto não é um produto acabado, pronto e que o leitor é parte ativa na construção dos sentidos do texto, pois as percepções de um texto são construídas pelas possíveis leituras que as pessoas fazem dele. Ao ler um texto, o estudante muitas vezes irá se deparar com diversas informações que não estão necessariamente escritas no texto, mas que a partir das pistas dadas pelo autor e do acionamento das experiências anteriores do leitor, podem ser inferidas.

Ainda que o ensino de leitura seja orientado pela BNCC (2017) e reforçado pelos currículos locais, na prática, muitos docentes ainda não encontraram uma alternativa para que suas aulas de leitura não sejam reduzidas à resolução de exercícios, aulas nas quais os estudantes pouco ou nunca recebem quaisquer orientações sobre quais estratégias podem ser acionadas nas leituras que são solicitadas. Diante de um

leitor experiente, que maneja com eficiência de forma automática as estratégias necessárias ao entendimento do texto, talvez o ensino de métodos de leitura não pareça algo imprescindível, ou ainda, pareça que o manejo dessas estratégias seja algo tão natural que não suscite o ensino.

Com base na última afirmativa, ocorre um recorrente equívoco nas aulas de língua portuguesa, principalmente, nas turmas de EJAI: a omissão das estratégias de leitura. No entanto, é importante que o professor perceba que a heterogeneidade de uma turma exige o ensino de diferentes estratégias no entendimento de um texto, para que dentro de suas condições cada aluno alcance o objetivo de leitura proposto.

Nesse sentido, Solé (1998, p.83) indica que

as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

À vista disso, é necessário que o professor de língua portuguesa forneça o ensino de procedimentos que possam auxiliar os estudantes em suas aprendizagens. Solé (1998) aborda algumas estratégias, as quais ela divide em estratégias para antes, durante e depois da leitura, mas ainda segundo a própria autora, a leitura é um processo cognitivo complexo, “um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida” (Solé, 1998, p 161), pois as estratégias, todas elas, podem ser usadas em diferentes momentos e estágios da leitura.

Em consonância com a afirmação anterior, Para Solé (1998, p.83) as estratégias “se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as primeiras”. Esses procedimentos mais específicos, caracterizam-se pela condição cognitiva do indivíduo, já as estratégias de ensino (metacognitivas) podem ser controladas, planejadas, todavia, ainda de acordo com a autora o ensino de estratégias não é suficiente para que um leitor chegue ao entendimento do texto, porquanto a compreensão textual é resultado de um acionamento multifatorial. Como reitera Solé (1998, p. 49)

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Assim, o objetivo do ensino de estratégias de leitura na escola é auxiliar o estudante a dispor dos procedimentos que ele julgar necessários para a construção do entendimento do texto. Não é foco do ensino de estratégias tornar o aluno detentor de conhecimentos sobre todas as possíveis estratégias de leitura, mas fornecer meios para que ele possa ampliar suas aprendizagens, tornando-se proficiente, consciente de suas leituras.

2.5 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO SIGNIFICATIVO COM A LEITURA NA EJAI

A educação de jovens, adultos e idosos surgiu historicamente como uma reparação social dos prejuízos causados pela não escolarização de indivíduos que por razões diversas não tiveram condições de serem alfabetizados em idade própria. O Parecer (número)11/00 do Conselho Nacional de Educação (2000, p. 2) reafirma o exposto ao pontuar que

(...)a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

O perfil estudantil da EJAI, em geral, é composto por jovens acima de 15 anos, que não conseguiram progredir nos estudos anteriormente, pessoas que precisaram ingressar no mercado de trabalho muitas vezes na infância para suprir necessidades básicas, mulheres cuja maternidade, os cuidados com o lar, a ausência de uma rede de apoio ou a violência doméstica impediram a escolarização, idosos que dadas as suas origens humildes não puderam ser alfabetizados na infância ou adolescência e ainda aqueles que foram vítimas de todas essas adversidades anteriormente explanadas.

Ainda no que concerne ao perfil de estudantes da EJAI, Klein (2003, p.11) corrobora:

Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente, a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcados pela busca de mecanismos de sobrevivência.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (PNAD) - pesquisa realizada pelo IBGE (2019), estimam uma taxa de 6,6 % (11 milhões) de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no Brasil. Os números são ainda mais alarmantes no Nordeste do país, onde a taxa de analfabetismo chega a 13,9%. De acordo com Solé (1998, p. 46) “ a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.” Ao relacionarmos os dados da pesquisa com o que aponta a autora, constata-se a fragilidade e a desigualdade social que a ausência de leitura tem causado aos brasileiros, sobretudo, no nordeste do país.

Ainda sobre o que pontua a autora, vale ressaltar que a ausência da proficiência leitora pode ocorrer, mesmo em alunos que estejam regularmente matriculados e assíduos na escola. Essa ausência deve-se ao fato de que muitas vezes o processo de decodificação tem sido, equivocadamente, atribuído ao ato de ler. Ao considerar o “decodificador” um “leitor”, limitamos o estudante ao entendimento de que reconhecer as letras e seus sons, por si só, é suficiente para ler. A aprendizagem da leitura, diferentemente da aquisição da fala, não ocorre de maneira orgânica. Assim, cabe a escola a construção de estratégias que visem o desenvolvimento da leitura, levando em consideração todas as vivências, experiência dos estudantes e os usos da língua, não atribuindo a leitura um modelo mecânico, mas consciente e reflexivo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.55):

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes.

Em concordância com o que já apontavam os PCN (Brasil,1997), a BNCC (Brasil, 2017) assevera que o trabalho com a leitura demanda mais do que estratégias, métodos e técnicas de ensino. É necessário oportunizar ao aluno o acesso aos mais variados textos e contextos. O foco do ensino não deve estar voltado apenas para textos produzidos na escola, para a escola, mas para textos produzidos na sociedade, para a sociedade. Nesse sentido, ao conceber um ensino dialógico da leitura, a escola rompe barreiras tecnicistas e ampliam-se as possibilidades de corroborar com a formação de sujeitos críticos, ativos, capazes de refletir e transformar o meio no qual estão inseridos.

O trabalho com a leitura em turmas da EJAI precisa compreender as particularidades de seus estudantes. É de fundamental importância que os textos utilizados nas aulas de língua portuguesa abordem temáticas socialmente significativas. Vale ressaltar que o público em questão carrega consigo múltiplas experiências de vida, conhecimentos de mundo, saberes prévios, que não devem ser ignorados ou negligenciados.

Ademais, esses alunos comumente buscam o turno noturno para frequentar a escola, em decorrência de todos os seus afazeres diurnos, essa característica reafirma a necessidade de se ofertar a esses discentes, que já chegam fadigados na escola, aulas mais dinâmicas, atrativas e que não se esquivem de suas realidades.

À luz da pedagogia de Freire, é imprescindível que as aulas, nas turmas de EJAI, sobretudo as aulas de leitura, tendo em vista a extrema importância da aquisição da leitura crítica na transformação social do sujeito, estejam voltadas às necessidades dos alunos e atendam às perspectivas do seu público alvo. Freire (2006, p. 45) adverte que

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

O ensino de leitura nessas classes deve buscar o desenvolvimento crítico do sujeito. Por intermédio da aprendizagem significativa da leitura, esses estudantes podem alcançar uma consciência reflexiva e se posicionarem coerentemente no que concerne a problemas sociais pelos quais constantemente são afetados.

Por fim, enfatiza-se que apenas mediante a abordagem significativa da leitura atingiremos a concretização não só do que propõem os documentos norteadores de ensino, mas também o principal objetivo da educação de jovens, adultos e idosos: a transformação de vidas por meio do letramento.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA BUSCA PELA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

O trabalho com EJAI demanda do professor que atua nessa modalidade uma ampliação da didática de ensino e das concepções pedagógicas que permeiam suas ações. O olhar individualizado na elaboração dos seus planejamentos, a criação de

diferentes estratégias de aprendizagem e a adoção de uma postura equitativa são fatores indispensáveis na eficácia do ensino.

É imprescindível que o professor compreenda que salas de aula são muito mais que espaços aglomerados em busca de letramento, são espaços de troca, de acolhida, de aquisição de conhecimentos, de compartilhamento de dores, alegrias, saberes e vivências. É na sala de aula que muitas vezes o estudante encontra o incentivo necessário para transformação do seu meio. As salas de aula na modalidade da EJAI são compostas por turmas heterogêneas que apresentam alunos com diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, alunos que com frequência não atingem os pré-requisitos necessários para cursarem as classes de ensino nas quais estão lotados.

A respeito da importância da formação dos docentes que atuam na EJAI e da postura empática que essa modalidade exige desses profissionais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a, p. 56) destaca que

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

A concessão de uma educação eficaz na educação de jovens, adultos e idosos beneficia toda a sociedade, pois por meio da instrução, esses sujeitos terão mais oportunidades de ingressarem no mercado de trabalho, de incentivarem seus filhos na progressão dos estudos e de atuarem criticamente no exercício de sua cidadania.

É preciso que os papéis dentro do sistema de ensino estejam evidentes, assegurando o sucesso de sua aplicabilidade. Ao governo, cabe a implantação de políticas públicas, a execução e a oferta de condições de acesso e permanência dos alunos na sala de aula, ao professor, incumbe-se o desenvolvimento de ações reflexivas, significativas e equitativas. Todavia, a sociedade, como um todo, fica expressa a obrigatoriedade de respeitar, incentivar e fiscalizar a concretização dos fatores anteriormente expostos. A permanência ou não desses estudantes na escola,

normalmente, deve-se a acolhida que eles recebem no ambiente escolar e a rede de apoio que os cerca.

A fim de elucidar alguns aspectos que permeiam a educação de jovens, adultos e idosos e levando em consideração as discussões aqui realizadas, julgamos relevante traçar um breve percurso histórico da EJAI desde a sua implantação até os dias atuais como forma de elucidação dos entraves e avanços da modalidade ao longo do tempo

3.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL

Para melhor compreendermos a complexidade do ensino da leitura, no que diz respeito à modalidade de Jovens, Adultos e idosos, faz-se mister que façamos um breve percurso pelos principais marcos históricos que abrangem a EJAI.

Traçando um breve percurso histórico pelo cenário educacional da EJAI é possível verificar que essa modalidade de ensino, ainda que não atendendo pela nomenclatura adotada- EJAI (Educação de Jovens, adultos e idosos), não é algo recente. Desde o seu surgimento, a educação de jovens, adultos e idosos esteve direcionada às classes populares, ao público socialmente marginalizado e desfavorecido.

Para entendermos esse processo histórico, precisamos voltar ao início da colonização do Brasil, com a chegada dos jesuítas e a implementação de um ensino voltado para adultos, ensino esse que primeiramente partia da catequese dos índios como forma de aquisição de um novo idioma e posteriormente ensinava aos indígenas ofícios, normas e condutas da cultura europeia que dariam início à nova sociedade. A respeito disso, Haddad e Di Pierro (2000, p 108-109) afirmam que

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Esse sistema de ensino que a princípio destina-se aos índios e posteriormente é fornecido aos negros e escravos não se trata de uma proposta de ensino inclusiva, mas de um sistema inteiramente voltado para as necessidades de classes dominantes em razão de suas ideologias religiosas e da demanda de qualificação de mão de obra.

Ainda com relação ao anteriormente exposto, Raymundo, (1998, p.43) adverte que

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Diante do exposto, fica evidente o caráter hegemônico em que surge a educação de adultos no Brasil.

Após alguns anos de grande influência dos Jesuítas, em 1759, ocorre por intermédio do Marquês de Pombal a expulsão dessa ordem, o que ocasiona uma desestruturação no sistema de ensino brasileiro. A expulsão da ordem jesuíta acarreta em um hiato do ensino de jovens e adultos, que só será novamente mencionado em documentos históricos no período imperial.

Embora quase nada tenha sido realizado em prol da educação de jovens, adultos e idosos no período imperial, a primeira constituição brasileira, datada de 1824, firma a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, o que, por consequência, se estende também aos adultos e idosos. Em resultância dessa primeira constituição, todas as posteriores incorporaram este direito.

Conquanto a garantia do ensino a todos estivesse estabelecida em lei, essa ação destinava-se prioritariamente as crianças, com isso, ao final do império, 82% da população com idade acima de cinco anos permanecia analfabeta. Mesmo que algumas ações educacionais tenham sido desenvolvidas.

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA

Com a proclamação da república e a instauração da constituição de 1891, ocorre a descentralização da responsabilidade pelo ensino básico, apesar disso, as províncias e municípios, financeiramente desprovidos, permaneceram responsáveis pelo fornecimento do ensino elementar. À União, reservou-se o incentivo ao ensino secundário e superior, ensino esse direcionado às elites em detrimento das classes marginalizadas. Dessa forma, a educação de adultos permaneceu negligenciada.

A diferença social marcada pela ausência educacional presente na primeira república fica ainda mais evidente com a proposta de exclusão do direito ao voto dos não letrados, que representavam a grande maioria populacional. Apesar de não apresentar profundos avanços em relação ao ensino de adultos, o período republicano,

pela relevância das orientações constitucionais, pode ser considerado um marco de avanços educacionais do ponto de vista legislativo.

É apenas por volta de 1940 que de fato a educação de adultos começa a surgir como política pública, tendo em vista os precários índices de alfabetização apresentados pelo Brasil, como mostrou o censo demográfico de 1930, apontando que cerca de 72% da população brasileira ainda não era alfabetizada.

Diante do contexto anteriormente explanado, surgem a partir da década de 40, campanhas e ações que começam a colocar a educação de jovens, adultos e idosos no cerne de algumas políticas públicas. Entre as campanhas que se destacaram nesse período podemos citar a Campanha de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). No que diz respeito às ações, sobressai-se a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) e do Serviço de Educação de Adultos (1947).

A década de 60 traz consigo uma nova perspectiva no que diz respeito ao ensino de adultos. Há nesse período um crescente em relação às ideias de educação popular. É na década de 60 que a EJA deixa de ser limitada ao ensino primário e passa a ofertar o curso ginásial¹. Além disso, há a criação dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961).

Um outro marco histórico dos anos 60 diz respeito ao educador Paulo Freire, pioneiro nas ideias revolucionárias que marcaram a transição pedagógica da educação voltada aos jovens, adultos e idosos. Paulo Freire parte de uma perspectiva de perceber, compreender e relacionar a história, a situação social e a realidade do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem para propor ações pedagógicas que de fato atendam ao público iletrado. De acordo com Freire, (2002, p. 58), as relações dentro do processo educativo devem ser :

(...) um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

¹Curso ginásial era a nomenclatura adotada até 1975 para denominar o período educacional que correspondia aos 4 anos que antecedem o ensino médio. Atualmente, esse período corresponde aos anos finais do ensino fundamental.

Por volta de 1964, o governo federal passa a corroborar com o trabalho de Freire, porém essa iniciativa é rescindida no ano seguinte em decorrência da ditadura militar. A repressão que muitos educadores sofriam nesse período fez com que as ações educativas para adultos fossem reduzidas. Com foco em questões políticas, a educação popular passa a ser ofertada, frequentemente, em associações de moradores, igrejas e outros centros comunitários.

Em 1967, ainda em poder dos militares, o governo federal criou o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. O Mobral foi um movimento educacional importantíssimo para a história da educação de adultos. Mais tarde, em 1970 o Brasil intensifica sua campanha de educação continuada para jovens e adultos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização atingiu todo o território nacional e cresceu muito até os anos 80.

Posteriormente, por intermédio do MOBRAL, surge o PEI - Programa de Educação Integrada. O PEI oportunizava aos estudantes alfabetizados pelo MOBRAL a possibilidade de conclusão do ensino primário de forma mais rápida, uma vez que reduzia o tempo para conclusão do curso.

Em 1985, o MOBRAL é extinto e surge a fundação EDUCAR que apoiava financeiramente e tecnicamente iniciativas governamentais, civis e de empresas privadas. A fundação educar é extinta em 1990, a partir desse momento, surge um desamparo em relação à educação de adultos que passa a ser ofertada em alguns estados e municípios por meio de iniciativas governamentais próprias.

Em 1996, é criada a LDBEN 9.394 que normatiza o ensino de adultos por meio de cursos e exames supletivos. A LDB 9394/96 também altera a nomenclatura dessa modalidade de Ensino Supletivo para EJA – Educação de jovens e adultos.

Alguns educadores como Arelaro e Kruppa apontam que apesar da relevância da LDB para a educação nacional, a lei pouco aborda a educação de jovens e adultos, “pois apenas dois artigos tratam dessa modalidade de ensino” Arelaro e Kruppa (2002,p.97). A designação de apenas dois artigos para reger uma parte da educação extremamente deficitária em âmbito nacional reforça a precariedade dos subsídios fornecidos a EJAI ao longo de sua história.

Um ano após a criação da LDB, em 1997, a UNESCO (Organização das Nações Unidas) promove, em Hamburgo/Alemanha a V Conferência Internacional de Educação de Jovens o que representou um marco significativo na EJAI, pois a conferência

estabeleceu um vínculo entre o desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade e a educação de adultos.

Ainda em Hamburgo, o Decênio da Alfabetização foi instaurado em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, com isso o Brasil coloca-se em destaque internacionalmente, ampliando sua responsabilidade diante dos compromissos estabelecidos. (UNESCO, 1999)

No ano seguinte, em 1998, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, ratifica para todos que não tiveram acesso em idade própria a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta de ensino.

Ao final do século XX, ainda que a educação de jovens, adultos e idosos tenha apresentado um crescente diante das intervenções teóricas em âmbito nacional e internacional, os resultados ainda eram alarmantes em relação ao letramento na EJAI e o século XXI iniciava-se diante de uma severa problemática, conforme verificam Stephanou; Bastos (2005, p. 273)

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Além do enfrentamento ao analfabetismo, as perspectivas de avanços para continuação da escolarização e discussões a cerca do nível de letramento alcançados pelos estudantes foram pautas projetadas para os anos 2000.

3.3 A EJAI NO SÉCULO XXI- UMA BUSCA CONTÍNUA PELA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

Os anos 2000 se iniciam e as tentativas de progressos educacionais se mantêm, em maio de 2000, é anuído pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CEB 11/2000 que norteava por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJAI as práticas educativas dessa modalidade de ensino.

Ainda em 2000, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), o plano é implementado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, e traça uma série de metas e orientações que devem ser postas em prática ao longo de 10 anos. O PNE é um significativo marco educacional, principalmente, por abordar a EJAI de maneira individualizada, tendo em vista a alta necessidade de ações destinadas á modalidade em questão. O PNE traz na seção “Objetivos e Prioridades” uma menção direta a educação de jovens e adultos como é possível observarmos no documento BRASIL, PNE, (2000, p. 8)

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

O PNE foi implantado durante o governo FHC e continuou em ação ao longo do governo LULA. Entre as 26 metas presentes no documento estão a erradicação do analfabetismo, a oferta gratuita e pública do ensino fundamental e o progressivo aumento no número de vagas para EJAI no ensino médio.

Uma outra ação benéfica em relação à educação de jovens e adultos nos anos 2000 diz respeito à inclusão da EJAI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Frente a isso, Carvalho, 2014, p.2 discorre que

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes. Tal inclusão trouxe um novo alento para essa modalidade educativa, afinal ter-se-ia a partir desse momento uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA em todo o país.

Durante o período de implantação do PNE, diante do não alcance de muitas metas, ocorrem em 2009 e posteriormente em 2010 respectivamente a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que reafirmam as metas estabelecidas pelo plano e criam novas estratégias para obtenção de êxito em relação à educação de adultos.

Embora um grande número de programas educacionais tenham sido criados e muitos adultos beneficiados, ao final do período do PNE (2001-2011), dados

informados pelo IBGE, obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2012), apontavam para uma longínqua erradicação do analfabetismo.

Em 2011 a partir de um diagnóstico da educação nacional é implantado um novo PNE, mais sucinto que o anterior e mantendo a busca pela erradicação do analfabetismo, o documento conta com 20 metas estabelecidas, o novo plano foi criado pela Lei nº 8.035/2010 para atender o decênio 2011-2020.

Já em 2012, de acordo com Brasil (2012, p1) o número de analfabetismo “passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad).” A baixa no número de analfabetos, ainda que significativa, representa apenas um pequeno avanço e se torna um dado alarmante em relação ao número de pessoas iletradas no país.

A redução de 2,8% de pessoas analfabetas foi atribuída a ações como o programa Brasil Alfabetizado, que fornecia meios para o acesso e permanência dos alfabetizandos e dos profissionais da educação, providenciando material didático, alimentação, transporte e bolsas de estudos. Ainda de acordo com Brasil (2012, p1) “Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Brasil Alfabetizado, o que representou investimento de R\$ 1,4 bilhão.”

A busca pela garantia da oferta de ensino e pela erradicação do analfabetismo mantiveram-se firmes no anos seguintes. Surge, então, em 2014 o mais recente e atual PNE (2014-2024). Sancionado pela LEI nº 13.005/2014 o plano mantém a sua estrutura de 20 metas e reafirma compromissos anteriormente estabelecidos como a meta 10 PNE (2014, p.117) “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.”

O percurso histórico da EJAI compreendeu durante muito tempo um processo de exclusão e não efetivação de políticas públicas que inicialmente apresentavam-se como transformadoras, mas dadas as circunstâncias sociopolíticas do Brasil acabavam dissipando-se por si mesmas. Todavia, é necessário salientar que as inúmeras discussões e agendas da EJAI, ao longo desses anos, fizeram com que a educação de jovens, adultos e idosos alcançasse relativo êxito em seu papel equitativo, reparador e, principalmente, transformador.

4. DO LAR A EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNEROS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Por muitos anos as mulheres foram socialmente impedidas de estudar, trabalhar e frequentar quaisquer ambientes considerados masculinos, dentre eles, a escola. Em decorrência dessa organização social sexista, houve ao longo de um vasto período um hiato em relação ao nível educacional obtido por homens e mulheres.

Como resultado de muita luta, a partir de meados do século XX, as mulheres começam a ultrapassar as barreiras limítrofes do sistema educacional brasileiro, que restringiu ao longo de séculos o seu acesso a níveis mais elevados de ensino (Romanelli, 2001). Data de 1981 o decreto que oportuniza as mulheres a chance de ingressarem em um curso superior, evidentemente, que para alcançar tal feito, as mulheres enfrentaram muitos obstáculos, tendo em vista que a oferta do ensino secundário era majoritariamente masculina.

Mesmo que as mulheres tenham historicamente logrado êxito em muitos aspectos sociais como a ampliação de ingresso no mercado de trabalho, superação do hiato educacional, ultrapassando o número de homens alfabetizados- inclusive, atualmente o número de mulheres que ingressam no nível superior supera o número de matrículas de pessoas do sexo masculino- estudos realizados pelo IBGE (2019) ainda apontam uma enorme desproporção em relação aos hábitos culturalmente patriarcais do Brasil, a exemplo disso, esta a dedicação aos afazeres domésticos e aos cuidados de pessoas. Fatores como os apontados pelo estudo anteriormente citado (IBGE 2019) contribuem consideravelmente para a redução da jornada de trabalho das mulheres fora do ambiente doméstico, diminuindo substancialmente os seus rendimentos financeiros e para a não progressão nos estudos, por exemplo, de mulheres estudantes da EJA.

Das mulheres, exige-se socialmente um desempenho maior e uma dupla jornada de trabalho totalmente assimétrica ao que se espera dos homens. Mesmo em situações onde a mulher assume o papel provedor do lar, a estas mulheres é imposta a obrigatoriedade de se fazerem presentes como as mantenedoras da organização de suas casas e famílias. No tocante a esse comportamento, Bruschini,(1981, p.40) afirma que:

É preciso não esquecer que as mulheres chefes de família costumam ser também mães-de-família”: acumulam uma dupla responsabilidade, ao assumir o cuidado da casa e das crianças juntamente com o sustento material de seus dependentes. Essa dupla jornada de trabalho geralmente vem acompanhada de uma dupla carga desculpa por suas insuficiências tanto no cuidado das crianças quanto na sua manutenção econômica.

Os entraves que permeiam as discussões de gênero na sociedade não podem se omitir no ambiente educacional, uma vez que a educação é a chave para a superação de muitas problemáticas que afligem a coletividade.

Diante das considerações aqui pautadas, o presente capítulo versa sobre a relevância do trabalho com questões de gêneros, com foco na vulnerabilidade social da mulher, como ferramenta para o rompimento de paradigmas sócio-históricos que imprescindivelmente precisam ser combatidos, principalmente, nas escolas.

4 .1A VULNERABILIDADE DA MULHER NA SOCIEDADE E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A função social da escola está relacionada ao seu aspecto colaborativo no que diz respeito à aquisição, à ampliação e à disseminação de valores éticos e sociais que priorizem o respeito ao próximo, o entendimento das diversidades, a valorização da equidade, entre outros elementos fundamentais para a vida em sociedade. Assumindo o seu papel social, é dever da escola proporcionar aos estudantes o acesso a atividades de leitura, debates, discussões e pesquisas que possibilitem aos alunos refletir sobre os mais diversos temas sociais, incluindo, a vulnerabilidade feminina que persiste na sociedade, mesmo em tempos atuais.

A visão da mulher como ser submisso, frágil e não detentor do poder de escolhas sobre si mesma ou sobre quaisquer aspectos políticos e sociais ocorre desde as primeiras civilizações. Historicamente, à mulher coube o lar, os afazeres domésticos, a cozinha e a educação dos filhos. Essa visão hierárquica de gêneros, pautada em uma pressuposta superioridade masculina que inferioriza o ser feminino, fez com que a mulher durante muitos anos se limitasse a ser aquela que sempre está subjugada aos desmandos de algum homem, assumindo uma posição passiva e refém. Diante disso, Pinheiro (2016, p. 03) afirma que

a histórica e profunda distinção do devir feminino, como sendo privado (doméstico), e do masculino, como sendo público, não apenas tornou

invisíveis as mulheres enquanto sujeitos políticos como também impossibilitou a politização de questões vistas como privadas (domésticas ou familiares) por muito tempo.

Hodiernamente, embora o avanço dos movimentos sociais feministas e a luta pela equidade de gênero tenham contribuído significativamente para a emancipação feminina com o surgimento de leis (cf. LEI, Nº 11.340. 2006; LEI, Nº 13.104. 2015) e políticas públicas com intuito de proteger e cuidar das mulheres, constata-se que a imensidão dos danos causados aos direitos das mulheres ao longo dos anos ainda se manifesta na desigualdade social atual. Um bom exemplo disso é o não respeitado direito de escolha sobre seus próprios corpos, a sexualização do corpo feminino, a ausência e/ou minoria de mulheres em determinadas profissões, a culpabilização das vítimas de violência doméstica e sexual, entre outros tantos aspectos que revelam a danosa herança do patriarcado sobre a sociedade. Diante disso, Lerner (2019, p. 267) assevera que

reformas e mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres e sejam a parte essencial do processo de emancipação das mulheres, não mudará essencialmente o patriarcado. Tais reformas precisam estar integradas a uma extensa revolução cultural para transformar o patriarcado e, assim, aboli-lo.

Diante da extrema vulnerabilidade da mulher na sociedade, buscam-se subsídios para a transformação social, contribuindo para a dissipação do machismo estrutural que permeia a sociedade e minimizando a veiculação de discursos pejorativos que comumente estão atrelados ao ser feminino. Nesse sentido, destaca-se a relevância da escola e, conseqüentemente, do ensino da leitura na contribuição para a transformação cultural e social que urge no Brasil.

4.2 MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O PERFIL DAS ESTUDANTES DE EJA I

Dentre os vários espaços sociais nos quais as questões de gênero ditam direta ou indiretamente a participação dos indivíduos está a escola. Criada como espaço de construção de saberes necessários para emancipação cognitiva, cultural e política do indivíduo, a escola ao longo de muitos anos foi um território proibido para as mulheres. Apenas com a promulgação da Lei Geral, em 15/10/1827, as mulheres foram autorizadas a ingressar na educação.

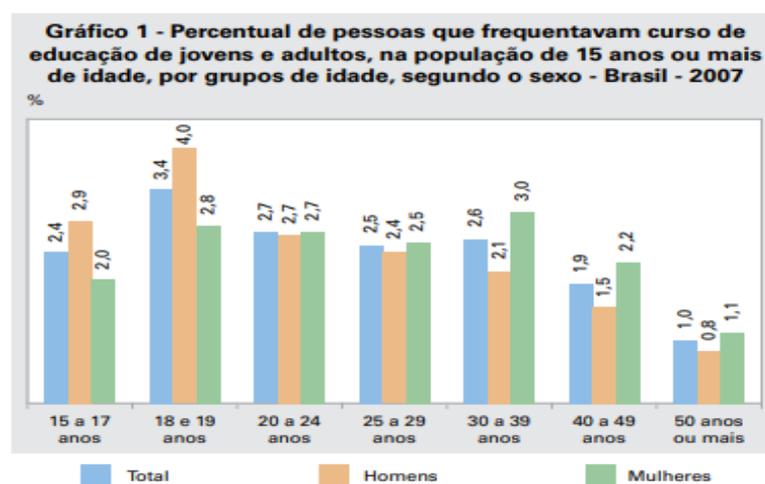
Vale salientar que as escolas femininas eram diferentes das masculinas. Sendo as femininas voltadas ao ensino do cuidado com o lar e com a família, o tempo de estudo de ciências como a matemática era reduzido nos colégios femininos. Além disso, embora a Constituição (1824) garantisse o ensino público a todos, apenas crianças de famílias ricas frequentavam a escola. À vista disso, Bila Sorj (2010, p. 57) assinala que “as desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família”.

As questões de gênero presentes na educação vão concomitantemente se entrelaçando às questões sociais, pois há uma predominância do não acesso à educação por mulheres oriundas de famílias humildes. Esse retrato social é facilmente visualizado em turmas de educação de jovens, adultos e idosos. Ainda segundo o IBGE (2007, p.31)

Em relação à frequência aos cursos de educação de jovens e adultos, vis a vis o rendimento mensal domiciliar percapita, observou-se que o maior percentual das pessoas que frequentavam, na ocasião do levantamento, estava entre aquelas situadas na faixa de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%).

A dívida social do Brasil para com as mulheres é reafirmada na educação de jovens, adultos e idosos. São as salas de aula de EJAI que de alguma forma acolhem as mulheres que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas ou de progredirem em seus estudos, em decorrência da desestrutura histórico-social na qual foram educadas. Conforme pode-se verificar na imagem a seguir:

Figura 3: gráfico do IBGE (2007)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Vítimas da desigualdade social, da gravidez na adolescência, da violência doméstica, da cultura patriarcal são essas mulheres que buscam por meio da educação de jovens, adultos e idosos a oportunidade de se consolidarem como cidadãs, como pessoas independentes, libertas de limitações oriundas da não escolarização e dos percalços causados por esta.

As salas de EJAII constituem espaços que garantem àquelas mulheres que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos em idade própria, sejam por questões de cunho financeiro, social, político e emocional a oportunidade de construir seus projetos de vidas e galgarem êxitos que a ausência da educação certamente lhes subtrairia.

É diante desse contexto, que a proposta de intervenção que norteia esse estudo busca, por meio do ensino da leitura, a ampliação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento crítico do estudante, inclusive, no tratamento de questões de pertencimento.

Por intermédio das intervenções realizadas, busca-se a disseminação de estratégias de leituras que despertem nos estudantes e nas estudantes participantes a verificação da importância que a leitura tem em todas as esferas sociais, sobretudo, na quebra de paradigmas sócio-históricos que insistem em se perpetuar.

5 METODOLOGIA

Atendendo às orientações do Profletras - Mestrado Profissional em Letras, no que diz respeito à aplicação de uma proposta de intervenção em uma turma em que o professor pesquisador esteja lecionando, esta pesquisa-ação propõe o desenvolvimento de uma sequência de atividades com foco na leitura e compreensão de textos que abordem temáticas socialmente relevantes.

O desenvolvimento do estudo proposto iniciou-se por meio da aplicação de atividades de leitura, cujas questões foram elaboradas à vista de atender aos descritores do tópico de procedimentos de leitura da matriz de referência do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental, que propiciaram aos discentes a oportunidade de aprenderem estratégias de leitura postuladas por Solé (1998) e orientadas pelo currículo da EJAII para o ensino fundamental de Pernambuco. Essas estratégias subsidiaram as atividades

de leitura dos estudantes, considerando o que propõem Solé (1998), Kleiman(2004) , Marcuschi (2008), e Spinillo (2008) e (2013).

Para averiguação da confirmação ou invalidação da hipótese de pesquisa, observamos a desenvoltura dos alunos nas atividades propostas, bem como, a exposição de suas inferências de leitura, objetivando a verificação da eficácia da sequência de atividades sugerida no aprimoramento da proficiência leitora. Para fins de análise dos itens respondidos e dos possíveis níveis de compreensão alcançados, baseamos a nossa verificação nos estudos de Marcuschi (2008) tendo por foco as suas definições de horizontes de compreensão. Por fim, processamos minuciosamente a análise e descrição dos dados coletados no decorrer da pesquisa, levando em consideração seu aspecto qualitativo, de acordo com Paiva (2019).

Isto posto, pontuamos os elementos essenciais da metodologia em nossa proposta de pesquisa:

5.1 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO):

Conforme orientação do PROFLETRAS, este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, realizando uma pesquisa ação que segundo Tripp (2005, p.445) é definida como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

Acreditamos que através da pesquisa-ação o professor pode mobilizar metodologias interventivas eficazes para o aprimoramento da prática docente, criando possibilidades significativas de aprendizagens e contribuindo com a construção de saberes.

5.2 AMOSTRA DE PARTICIPANTES:

A amostra de participantes contou com uma única turma de 8º/9º ano da EJAI, integrada por 20 estudantes, na qual 6 estavam evadidos, 2 apresentaram baixa assiduidade escolar no período de aplicação da intervenção e 2 eram menores de 18 anos. Por isso, apenas os 10 estudantes freqüentes e maiores de 18 anos integraram a pesquisa. Todos os estudantes mencionados são alunos matriculados na Escola

Municipal Professor Ariosto Nunes Martins, localizada na Rua Odilon Barreto Ferreira, s/n - Centro, Cabo de Santo Agostinho – PE. A turma foi escolhida com base nos seguintes critérios: a) a turma apresentar dificuldades com leitura nas atividades realizadas pela escola; b) a turma, em questão, não se posicionar criticamente em relação aos textos que lê e muitas vezes ignorar as formas como os discursos machistas são empregados nos textos e socialmente veiculados e naturalizados; c) a compreensão leitora ser de extrema importância na contribuição da aquisição da emancipação desses estudante.

A pesquisa foi apresentada a todos os estudantes frequentes da turma e na ocasião todos os estudantes maiores de 18 anos puderam ler e assinar o TCLE .

5.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

- **Critério de inclusão** – participaram da pesquisa somente estudantes do 8º/9º ano da turma da EJAI selecionada, considerados leitores fluentes com base na diagnose inicial de 2024, realizada pela rede municipal do Cabo de Santo Agostinho, na faixa etária igual ou superior a 18 anos, que estavam presentes no momento da coleta, matriculados e frequentando a Escola Municipal Professor Ariosto Nunes Martins.
- **Crítérios de exclusão** – analisando o atual cenário da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, inclusive, levando em consideração o número de faltas e a evasão escolar que esta modalidade apresenta, compreendemos a inviabilidade de realizar a pesquisa em todas as turmas de 8º/9º ano da EJAI. Optamos, assim, por selecionar apenas uma turma para realizar o estudo. Não puderam ser voluntários alunos menores de 18 anos, alunos de outras turmas da mesma escola, alunos da turma que não estavam frequentando. Também não teriam podido participar desta coleta, alunos da turma que não tivessem sido considerados leitores fluentes com base na avaliação de diagnose inicial de 2024, não existindo ônus para esse estudante, pois ele seria encaminhado para a sala de apoio onde realizaria atividades de letramento, acompanhado por outra professora. Tampouco, poderiam integrar a pesquisa alunos que não tivessem cumprido integralmente com as atividades propostas na intervenção.

5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Quadro 1: Roteiro das aulas – Descrição da proposta de intervenção

ROTEIRO DAS AULAS – DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO					
ENCONTROS	TEMÁTICA	OBJETIVOS	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DA AÇÃO INTERVENTIVA	HORAS/AULA
1º	A violência contra as mulheres	Verificar a proficiência leitora dos estudantes com base no tópico de procedimentos de leitura da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<ul style="list-style-type: none"> Exibição do documentário: Mas por que ela não denuncia? Mikaella Pedrosa Aplicação da atividade de diagnose inicial; 	2
2º		Ensinar estratégias de leitura e conceitos fundamentais para o entendimento dos comandos das questões de leitura.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<ul style="list-style-type: none"> Correção da atividade anterior. Exposição de conteúdos. 	2

Quadro 2: Continuação do roteiro das aulas – Descrição da proposta de intervenção

3º	A sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira.	Suscitar a reflexão crítica dos estudantes com base na forma como a publicidade aborda a imagem da mulher brasileira.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> Exibição dos comerciais da Hope e da Itaipava que abordam a sexualização da mulher. Aplicação da atividade de intervenção I. 	2
4º	Mulheres no mercado de trabalho	Promover por meio da leitura a reflexão da disparidade de gêneros principalmente no mercado de trabalho.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> Correção da atividade anterior. Leitura do texto : “Mamãe não trabalha” de Marilda Prates Aplicação da atividade de intervenção II. 	2
5º	A vulnerabilidade da mulher na sociedade – retomando as temáticas anteriores	Analisar por meio da leitura do texto e das discussões fomentadas, o despertar da visão crítica do estudante acerca da disparidade de gêneros e da inferiorização, da sexualização ou da violação da figura feminina nos discursos, buscando o desenvolvimento da proficiência leitora .	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação da atividade de diagnose final 	2

Fonte: Elaborado pela autora

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS / CORPUS DE ANÁLISE

No que diz respeito à coleta de dados, foram desenvolvidas atividades, com gêneros textuais diversos, com foco na leitura e compreensão de textos que abordavam a vulnerabilidade da mulher na sociedade. Todas as atividades realizadas resultaram em corpus de análise para esse estudo.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados seguiu as seguintes etapas:

Desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão textual com perguntas fechadas e abertas, nas quais foram observadas a aquisição ou não das habilidades propostas pelos descritores do tópico de leitura da matriz de referência de língua portuguesa do SAEB.

Realização da tabulação e análise dos dados coletados.

6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES INTERVENTIVAS DE LEITURA

A intervenção realizada nessa pesquisa-ação originou-se da inquietação da professora-pesquisadora diante das inúmeras problemáticas em relação à aquisição/ampliação da proficiência leitora apresentada por seus estudantes da EJA e igualmente compartilhada pelos estudantes de outras instituições de ensino, como relatado inúmeras vezes por outros docentes de língua portuguesa nas formações continuadas realizadas pela rede municipal do Cabo de Santo Agostinho, na qual a professora integra o quadro de professores permanentes.

Muito embora seja sabido que a aquisição e a ampliação da proficiência leitora são processos permeados por nuances que não podem jamais ser reduzidas às experiências sociais e cognitivas proporcionadas no espaço escolar, o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa refletem e interferem significativamente nas oportunidades de aprendizagem e na construção de saberes, sobretudo, daqueles de quem foi usurpado o direito de experienciar atividades sócio/históricas/culturais de leitura por inúmeras questões sociais - sobre as quais não cabem a esse estudo aprofundar-se.

Diante disso, desenvolvemos uma sequência de atividades interventivas de leitura, com vistas ao aprimoramento da proficiência leitora de estudantes da EJAI, com foco na aquisição das habilidades de leitura propostas pelos descritores da matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro ²) para o 9º ano do Ensino Fundamental (EF). Esta matriz de referência foi desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e é utilizada nas avaliações em larga escala realizadas pelo Governo Federal com o objetivo de avaliar o índice de desenvolvimento da educação básica.

Ainda que as turmas de EJAI não participem desses exames externos, que utilizam os descritores como métrica para o alcance das aprendizagens construídas, as habilidades propostas pelas matrizes de referência de língua portuguesa contemplam as habilidades propostas pela BNCC (2017) e apresentam uma síntese dos mecanismos necessários no processo de leitura independentemente de série/ano ou modalidade de ensino.

As matrizes de referência do SAEB segundo (Brasil, 2020, P1) "são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades" que os estudantes avaliados precisam alcançar. Aqui, faremos um recorte das habilidades que compõem a matriz de língua portuguesa do 9º ano do (EF), pois, para fins da nossa intervenção, que visa a ampliação da leitura, selecionamos apenas o tópico de procedimentos de leitura.

A escolha por esse tópico se deu em decorrência das habilidades propostas por esses descritores serem fundamentais para a intervenção a qual nos propusemos a realizar. O tópico de procedimentos de leitura aborda habilidades que se dão por meio de operações cognitivas e são realizadas no ato de leitura pelos indivíduos que já alcançam determinado nível de compreensão.

Abaixo apresentamos a matriz de referência do SAEB e o recorte que subsidiou a construção de nossas atividades interventiva.

²Segundo Brasil (2021) O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Figura 4: Matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: tópico e seus descritores – 9º ano do ensino fundamental

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep e a partir do Saeb/Inep (2002).

Figura 5: Recorte utilizado na construção dos itens- tópico de procedimentos de leitura

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep e a partir do Saeb/Inep (2002).

Todos os itens que compõem as atividades realizadas nessa pesquisa foram elaborados pela pesquisadora tendo por orientação o formato empregado nas avaliações em larga escala anteriormente mencionadas. Nesse sentido, as atividades em sua maioria foram compostas por itens de múltipla escolha, isso porque os itens de múltipla escolha oportunizam uma maior assertividade na análise das respostas obtidas, evitando assim a recorrência de respostas que pudessem ser passíveis de uma interpretação inconsistente, uma vez que perguntas que suscitem respostas construídas podem ocasionar um horizonte problemático³ de compreensão, fato esse que poderia restringir a amostra de dados.

No entanto, compreendemos que o trabalho com a leitura jamais poderá estar dissociado das variadas possíveis- dentro dos limites textuais estabelecidos- interpretações do leitor, por esta razão inserimos algumas questões de respostas construídas⁴, sobre as quais teceremos nossas observações, todavia enfatizamos que esses itens não foram desenvolvidos adotando o modelo das questões propostas por avaliações externas e não buscam verificar o alcance de habilidades específicas dos descritores selecionados nessa pesquisa, portanto as análises comparativas entre as atividades de diagnose inicial e final (compostas apenas por itens de múltipla escolha) serão os instrumentos de dados que consideraremos para fins da análise do alcance dos objetivos e da confirmação ou não de nossa hipótese de pesquisa na conclusão desse estudo.

³ Segundo (Marcusch, 2008, p.259) horizonte problemático vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da "opinião pessoal" e ali se instala quase que um vale-tudo.

⁴ Uma respostas construídas exige criticidade e reflexão daquele se propõem a respondê-la. Nas perguntas que solicitam esse tipo de resposta, espera-se que os indivíduos usem argumentos consistentes na construção de suas proposições, sem extrapolar os limites de coerência propostos.

Enfatizando a nossa hipótese de pesquisa, que parte da hipótese de que a utilização de textos que abordem temáticas socialmente significativas para os estudantes pode contribuir com a ampliação da proficiência leitora, e como já reiterado diversas vezes, adotamos a vulnerabilidade da mulher na sociedade como temática das atividades realizadas. Dividimos os encontros realizados em quatro temas, sendo eles o 1º a violência contra as mulheres, o 2º A sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira, o 3º Mulheres no mercado de trabalho e o 4º Retomando todos os temas: A vulnerabilidade da mulher na sociedade.

Embora apenas 4 temas tenham sido definidos para a execução da proposta, no total foram realizados 5 encontros presenciais, a divergência entre os temas e o número de encontros ocorreu, porque o 2º encontro não se deteve a leitura de um texto específico, mas ao ensino de estratégias de leitura e conceitos básicos, como detalharemos no próximo tópico deste capítulo.

Com foco nas habilidades dos descritores (D1, D3, D4, D6 e D14) foram desenvolvidas 4 atividades de leitura, das quais duas destinaram-se a verificação das aprendizagens iniciais e finais dos estudantes e as outras duas foram aplicadas ao longo do ensino de estratégias de leitura propostas por Solé (1998). As estratégias de leitura são instrumentos de aprendizagem fundamentais na ampliação da competência leitora. Como leitores iniciantes, logo inexperientes, os estudantes necessitam aprender quais acionamentos podem e devem ser utilizados por eles em seus momentos de leitura, assim cabe ao professor o papel de mediador e, para além disso, de modelo de leitor experiente ao qual esse estudante talvez jamais consiga ter acesso fora do ambiente escolar.

A partir do esquema construído por Marcuschi (2008) para mostrar como ocorrem os processos de compreensão - o que ele chama de horizontes de compreensão textual- como já apresentado anteriormente no segundo capítulo, indexamos o esquema a seguir considerando as habilidades propostas pelos descritores de Língua Portuguesa – SAEB e os horizontes de compreensão textual (Marcuschi, 2008) acionados no processo de construção das habilidade selecionadas por esse estudo. Vejamos a diante:

6.1 QUADRO DA RELAÇÃO ENTRE OS DESCRITORES (SAEB) E OS HORIZONTES DE COMPREENSÃO (MARCUSCHI, 2008)

Quadro 3: Relação entre os descritores (SAEB) e os Horizontes de compreensão (Marcuschi, 2008)

DESCRITORES DO SAEB	HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Falta de horizonte – compreensão superficial, baseada na identificação de informações escritas/faladas no texto
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Horizonte máximo - Ampla compreensão textual, exige o acionamento de diversos processos de inferenciação e construção de sentidos e saberes que não necessariamente estão contidos no texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

O emprego das cores que compõem o quadro acima foi usado para identificar os horizontes de compreensão nos quadros onde apresentamos as respostas fornecidas pelos estudantes no capítulo 7. Acreditamos que ao relacionar as habilidades indicadas pelos descritores do SAEB aos possíveis horizontes de compreensão, propostos por (Marcuschi, 2008), poderemos analisar de forma eficaz os resultados obtidos por meio da intervenção.

A escolha dos textos selecionados atendeu ao alinhamento entre a proposta de intervenção elaborada nessa pesquisa e o currículo de Pernambuco para os anos finais da EJAI. Com base nos textos escolhidos pudemos trabalhar dentro do campo jornalístico midiático e do Campo artístico/literário alguns objetos de conhecimentos, entre eles, as estratégias/procedimentos de leitura com foco no entendimento dos sentidos globais dos textos, efeitos de sentido, distinção de fato e opinião e a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica, abordando as habilidades ⁵que buscam, de acordo com Pernambuco (2021, p.101-109),

(EFEJAAFLP03PE) Identificar e apreender em A) fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; B) em editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, sentidos globais do texto explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; C) em charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas). (EFEJAAFLP36PE) Inferir, em textos literários, a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e produções literárias (tanto as consideradas clássicas quanto as marginalizadas), valorizando-as e reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, sem perder de vista a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EFEJAAFLP19PE) Identificar e analisar o uso de recursos persuasivos, tais como: elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação em textos argumentativos diversos (artigo de opinião, carta do leitor, editorial, propagandas, vlogs, podcasts), avaliando os efeitos de sentido decorrentes das escolhas empregadas. (EFEJAAFLP16PE) Distinguir fato da opinião relativa a esse mesmo fato, analisando as marcas de subjetividade deixadas no texto (o uso de modalizadores para a manifestação da opinião de autor). (EFEJAAFLP03PE) Identificar e apreender em A) fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; B) em editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; C) em charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

A partir dessas habilidades citadas acima, podemos verificar que os descritores selecionados para a construção das questões realizadas estão em consonância com as habilidades impostas pelo currículo do estado de Pernambuco que é utilizado no município do Cabo de santo Agostinho, local onde o estudo desenvolveu-se

6.2 ATIVIDADES INTERVENTIVAS DE LEITURA

⁵ A citação que apresenta as habilidades supracitadas é fruto de um recorte realizado pela pesquisadora para evidenciar quais habilidades do currículo de Pernambuco para os anos finais da educação de jovens, adultos e idosos estão sendo relacionadas aos descritores selecionados por esse estudo.

A seguir realizaremos a exposição das atividades elaboradas e de suas expectativas de resposta.

6.2.1 Atividade de diagnose inicial

ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL

Texto I

Por que muitas mulheres não denunciam a violência doméstica que sofrem?

Figura 6: Cena da novela "O Outro Lado do Paraíso"



Em "O Outro Lado do Paraíso", Clara vai ao hospital após ser espancada por Gael Imagem: Reprodução/Gshow

O relacionamento abusivo vivido por Clara, personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado do Paraíso", escancara a realidade de muitas brasileiras. A recusa da personagem em denunciar o agressor, seu marido Gael (Sergio Guizé), após um episódio de violência física, é outro ponto em comum entre a vítima da ficção e as da vida real. Quem confirma é a promotora de justiça Fabiola Sucasas Negão Covas, membro do Grupo de Atuação Especial de Enfrentamento à Violência Doméstica (GEVID) e assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.

Só no primeiro semestre de 2016, o Ligue 180, conhecido como Central de Atendimento à Mulher, recebeu cerca de 58 mil relatos de violência doméstica. O número corresponde a um aumento de 133%, em comparação ao mesmo período do ano anterior. Apesar do crescimento, muitas mulheres ainda sofrem caladas. Um levantamento do Data Senado de 2017 mostrou que 27% das vítimas ainda não fazem nada em relação ao autor da agressão, assim como Clara.

O que está por trás do silêncio?

Visto com maus olhos pela sociedade, que ainda julga as mulheres que permanecem em um relacionamento abusivo, esse silenciamento esconde uma série de

fatores. "Não se trata de uma simples omissão em buscar ajuda", diz Fabiola. "Elas sentem medo de que o agressor volte a agir de maneira ainda mais violenta, diante do registro da ocorrência ou separação, de perder a guarda dos filhos ou fazê-los sofrer, de ficarem desamparadas financeiramente. Isso sem falar na vergonha, falta de confiança nas instituições de amparo e do risco de descrédito. E o principal de tudo, elas acreditam que ele "mudará."

Para a promotora, existem dois problemas evidentes na ficção, que se aplicam também na realidade. "Naturalizar a violência a ponto de tratá-la como prova de amor e descrever o responsável como um doente é gravíssimo", diz.

Daniela Carasco

Fonte : <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/10/31/por-que-muitas-mulheres-nao-denunciam-a-violencia-domestica-que-sofrem.htm>– texto adaptado especialmente para esta atividade).

QUESTÃO 1

1.(D1) De acordo com o texto a sociedade:

- A) Acolhe as vítimas de violência doméstica.
- B) Copia os comportamentos dos personagens das novelas.
- C) Apoia agressores e destrata as vítimas.
- D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.

Resposta esperada: D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.

Trata-se de um item cuja resposta pode ser localizada na superfície textual, no fragmento "Visto com maus olhos pela sociedade, que ainda julga as mulheres que permanecem em um relacionamento abusivo", para alcançar a resposta o estudante precisa identificar que o pronome "que" refere-se à sociedade.

QUESTÃO 2

2. (D3) No trecho “[...] **escancara** a realidade de muitas brasileiras” a palavra destaca poderia ser substituída sem alteração do sentido do texto por:

- A) oculta.
- B) acaba.
- C) revela.
- D) termina.

Resposta esperada: C) revela

Por ser uma questão de cunho semântico, o comando solicita a inferência de sentidos coerentes para substituição do termo, a resposta adequada indica que o aluno conseguiu perceber que a palavra “escancara”, no contexto do texto, seria um possível sinônimo de revela/mostra/reflete.

QUESTÃO 3

3. (D4) A autora do texto faz uma comparação entre a realidade das mulheres que sofrem com a violência doméstica e:

- A) a Promotora De Justiça Fabiola Sucasas Negão Covas.
- B) a Clara, Personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso".
- C) a Perda Da Guarda Dos Filhos.
- D) a assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.

Resposta esperada: B) a Clara, personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso"

A resposta desse item solicita do estudante o acionamento de conhecimentos prévios sobre a forma como as mulheres que sofrem em um relacionamento abusivo muitas vezes agem, além da capacidade de percepção semântica para assimilar as pistas linguísticas dadas pela autora.

QUESTÃO 4

4. (D6) Assinale a alternativa que corresponde ao tema do texto:

- A) A denúncia de violências contra indivíduos na Paraíba
- B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida
- C) A crescente criminalidade no Brasil
- D) A vida das mulheres brasileiras

Resposta esperada: B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida

A compreensão da questão acima inquire do leitor uma maior proficiência leitora, pois exige a articulação entre o que foi dito no texto e o acionamento das inferências realizadas ao longo da leitura. O leitor que detém estratégias, poderá facilmente chegar à resposta por meio de deduções.

QUESTÃO 5

5. (D14) Assinale a alternativa que corresponde a uma opinião:

- A) “a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha”
- B) “O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo;”
- C) “cerca de 50% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares, sendo 33,2% por parceiros ou ex-parceiros.”
- D) “ E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará” ”.

Resposta esperada: D) “E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará””.

O conhecimento requerido para resolução dessa questão se dá por meio da habilidade de conseguir distinguir um fato de uma opinião. Os alunos que não souberem a distinção entre os termos, mas possuírem um maior repertório acerca do assunto abordado no texto poderão acionar seus conhecimentos prévios realizando a eliminação das alternativas que não poderiam representar uma opinião, pois podem ser comprovadas.

6.2.2 Atividade de intervenção I

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO I

Texto II

O sexismo por trás da publicidade brasileira

Por Amanda Pereira Santos. Publicado em 08/10/2018 08:00:24. Última atualização em 11/08/2022 13:26:18.

O sexismo nas produções de propaganda e publicidade brasileiras sempre foi (e ainda é) bastante presente, assim como em diversos outros países. No Brasil, a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha. Infelizmente, ela ainda persiste. O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo; acredita-se que ocorrem cerca de 13 assassinatos de mulheres por dia.

Também há pesquisas que apontam que 3 em cada 5 mulheres já sofreram violência doméstica. As denúncias feitas através do número 180, central de atendimento específica para receber denúncias de violência de gênero, giram em torno de uma a cada 7 minutos. Além disso, cerca de 50% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares, sendo 33,2% por parceiros ou ex-parceiros.

Obviamente, essa violência não é um fato tão recente assim, pelos registros do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), entre 1980 e 2013 (as informações mais recentes constam deste ano), 106.093 mulheres.

Como o sexismo, que para nós é cultural, reverbera na mídia?

Indiscriminadamente, ideais machistas são propagados livremente na TV, em propagandas, novelas e filmes que colocam as mulheres em papel de submissão e as objetifica.

Um estudo recente da Heads Propaganda concluiu que a publicidade no Brasil não reflete sua diversidade de raça e gênero — em uma análise de 3 mil filmes publicitários, descobriu-se que 80% dos protagonistas dos comerciais são brancos, 26% reforçam estereótipos sobre homens e mulheres e 74% não contribuem para a equidade de gênero.

Basta apenas assistir à TV por alguns minutos para que isso seja percebido. Muitos dos estereótipos reproduzidos hoje, entretanto, são os mesmos que eram reproduzidos décadas atrás. O mundo está evoluindo constantemente e a publicidade não pode ficar parada no tempo. Até que ponto o conteúdo veiculado nos meios de comunicação reforça e torna certas atividades mais aceitáveis diante da sociedade?

Tal pergunta deve ser feita, principalmente antes de produzir um conteúdo ofensivo, preconceituoso ou nocivo, que possa vir a ter uma influência negativa no público que vai receber a mensagem. “Mas a publicidade não está influenciando o público, apenas refletindo seus pensamentos”

De acordo com o próprio Código de Ética dos Profissionais de Propaganda, “a propaganda é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando a orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido”.

Ou seja, o conteúdo veiculado procura criar uma opinião a respeito de algo e pode sim contribuir com a criação de um imaginário negativo na sociedade, dependendo do conteúdo e da maneira como ele é exibido.

Nos dias de hoje, o conteúdo veiculado nos meios de comunicação aborda a presença feminina com uma visão simplista e sexista, na maioria das vezes, tratando as mulheres como se já houvessem conquistado todos os seus direitos — ou simplesmente tratam o movimento feminista com descaso e veiculam conteúdo machista e misógino, como mostrado nos anúncios.

Muitos profissionais da área de comunicação continuam promovendo conteúdo machista, sexista e misógino, constantemente fazendo apologia a situações de assédio sexual, ao sexismo e à cultura do estupro.

Tais produções mostram essas atitudes como aceitáveis e são completamente antiéticas, pois ignoram os direitos das mulheres como seres humanos. Além de

conscientizar sobre os problemas existentes na sociedade, é importante tomar cuidado para não reforçar estereótipos. Muitas propagandas, filmes etc reforçam estereótipos de gênero e não contribuem de maneira alguma para promover a igualdade.

Em pleno século XXI, chega a ser vergonhoso que tais conteúdos continuem sendo produzidos, uma vez que já existem estudos em âmbito acadêmico acerca de gênero e sexo e que negam os estereótipos construídos socialmente.

Fonte: <https://marketingcomcafe.com.br/entendendo-o-sexismo-na-sociedade-brasileira/#:~:text=Um%20estudo%20recente%20da%20Heads,74%25%20n%C3%A3o%20contribuem%20para%20a>

QUESTÃO 1

1. **(D1)** Segundo o texto a propaganda:
 - A) é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto.
 - B) pode não ser influente na tomada de decisões.
 - C) não faz diferença na formação da opinião pública.
 - D) é importante para todos.

Resposta esperada: A) é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto

A compreensão desse item implica no conhecimento do estudante sobre argumentação, uma vez que ele precisará identificar que, embora não seja uma definição proveniente da autora do texto, o trecho reflete um argumento de autoridade que foi usado para sustentar o posicionamento por ela adotado a respeito da propaganda.

QUESTÃO 2

2. **(D4)** Ainda de acordo com a leitura do texto, é possível concluir que:

- A) A autora é favorável a forma como a mulher é apresentada na mídia.
- B) A autora é indiferente em relação a figura da mulher na sociedade.
- C) A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher.
- D) A autora faz uma crítica em relação à forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina.

Resposta esperada: D) A autora faz uma crítica em relação à forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina.

Nessa questão, requer-se dos alunos a percepção do posicionamento da autora em relação ao tema do texto, para isso é imprescindível que os estudantes identifiquem os argumentos da autora ainda que estes não estejam explícitos no texto.

QUESTÃO 3

3. (D4) Com base na leitura do texto podemos inferir que:

- A) Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas.
- B) As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil.
- C) Não deveriam existir campanhas publicitárias com mulheres.
- D) A publicidade é fundamental para a vida em sociedade.

Resposta esperada: A) Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas

Ainda que avalie o acionamento da mesma habilidade que a questão anterior (descriptor 4), a resolução desse item implica em uma maior competência leitora, pois será necessário que os alunos não extrapolem os limites entre o que o texto diz e as suas percepções pessoais sobre a temática.

QUESTÃO 4

4. (D6) Qual o tema abordado no texto:

- A) A influência das campanhas publicitárias na vida das mulheres.
- B) O sexismo presente nas publicidades brasileiras.
- C) As campanhas publicitárias no Brasil.
- D) A violência contra as mulheres.

Resposta esperada: B) O sexismo presente nas publicidades brasileiras

Para chegar à resposta correta, faz-se necessário que o estudante seja capaz de diferenciar as informações principais, das secundárias de um texto. Esse recorte exigirá do estudante uma maior destreza em relação ao texto.

QUESTÃO 5

5. Discursos como a sensualidade da mulher brasileira são muito presentes dentro e fora do território nacional. Esse estereótipo de mulher sensual muitas vezes reduz a imagem das brasileiras a corpos sexualizados. O que você acredita que contribui para que esse pensamento ainda persista nos dias atuais?

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

QUESTÃO 6

6. A partir da leitura do texto e das discussões realizadas em sala de aula, você acredita que não só a publicidade, mas a mídia como um todo é capaz de influenciar nos comportamentos e na tomada de decisões das pessoas? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

As questões 5 e 6 são de resposta construída, por isso não há uma única possibilidade de resposta, espera-se, no entanto, que o estudante seja capaz de formular respostas coerentes, que não fujam as orientações contidas no comando .

6.2.3 Atividade de intervenção II

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO II

Texto III

IBGE: Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho

Publicado em 04/03/2021 10h23

Levantamento divulgado hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 54,5% das mulheres com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019. Entre os homens, esse percentual foi 73,7%. A força de trabalho é composta por todas as pessoas que estão empregadas ou procurando emprego.

Os dados constam da segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Ele traz informações variadas sobre as condições de vida das brasileiras em 2019.

Outros indicadores podem contribuir para melhor compreensão em torno das dificuldades que elas enfrentam para inserção no mercado de trabalho. Na faixa etária entre 25 e 49 anos, a presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio se mostra como fator relevante. O nível de ocupação entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não têm.

O levantamento apurou ainda o impacto dos afazeres domésticos. "No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas semanais contra 11,0 horas). Embora na Região Sudeste as mulheres dedicassem mais horas a essas atividades (22,1 horas), a maior desigualdade se encontrava na Região Nordeste", mostrou o estudo.

A renda causa impacto significativo no período dedicado aos afazeres domésticos. Entre as mulheres que integram o grupo de 20% da população com os

menores rendimentos, mais de 24 horas semanais foram consumidas por atividades voltadas para a casa. Entre aquelas que integram a fatia de 20% dos brasileiros com os maiores rendimentos, esse tempo se reduz para pouco mais de 18 horas semanais.

"Elas têm mais possibilidade de terceirizar o trabalho. Podem recorrer ao trabalho doméstico remunerado ou contratar uma babá. E também podem colocar as crianças em creches particulares, o que acaba por reduzir a média de horas semanais destinadas às tarefas voltadas para a casa. As mulheres que não têm condições financeiras de arcar com esses custos ficam sujeitas à prestação de serviço público. E nem sempre ele está disponível. Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches", analisa André Simões, um dos pesquisadores que participou do levantamento.

Além de dificultar a inserção no mercado de trabalho, os afazeres domésticos trazem limitações mesmo para as mulheres que conseguem se inserir. A pesquisa mostra que a conciliação da dupla jornada fez com que, em 2019, cerca de um terço delas trabalhasse em tempo parcial, isto é, até 30 horas semanais. Esse tipo de situação se verificou em apenas 15,6% entre os homens empregados.

A situação é exatamente oposta entre os homens. Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%, superior aos 83,4% dos que não têm filhos nessa idade. Uma dificuldade adicional para inserção no mercado pode ser observada no recorte racial dos dados. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos apresentaram os menores níveis de ocupação, inferiores a 50%, enquanto as brancas registraram um percentual de 62,6%.

Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/agencia-brasil/2021/03/04/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho.htm?cmpid=copiaeco>

QUESTÃO 1

1. **(D1)** Segundo o estudo feito pelo IBGE, no Brasil, em 2019:

- A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.
- B) Apenas os homens integravam a força de trabalho no país em 2019.
- C) As mulheres dedicaram menos tempo aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos que os homens.

D) Cerca de um terço das mulheres trabalharam em tempo integral.

Resposta esperada: A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.

O alcance da expectativa dessa questão só poderá ser verificado, se o aluno conseguir compreender que a expressão “esse percentual” usada no texto antes, refere-se à informação anteriormente dita a respeito das mulheres. Embora seja um item de localização de informações explícitas, apresenta uma maior complexidade.

QUESTÃO 2

2. (D4) A partir da leitura do texto podemos concluir que:

- A) As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.
- B) Homens e mulheres têm as mesmas oportunidades de renda.
- C) Apenas mulheres cuidam dos afazeres doméstico e das crianças.
- D) Homens precisam ter uma jornada dupla de trabalho.

Resposta esperada: A) As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.

Trata-se mais uma vez de um comando que exige do leitor o acionamento de inferências coerentes. O próprio título do texto concede pistas para resolução da questão.

QUESTÃO 3

3. No trecho (D3) “A renda causa impacto significativo” a palavra grifada poderia ser substituída por qual dos itens abaixo sem causar mudança de significado ao texto:

- A) efeito
- B) colisão

- C) batida
- D) medo

Resposta esperada: A) efeito

O item anterior exige que o estudante consiga inferir o sentido do termo impacto no contexto em que foi inserido no texto. Essa habilidade requer uma maior ampliação vocabular e/ou uma maior capacidade de dedução lógica, já que o estudante pode chegar à resposta ainda que não conheça o significado de todas as palavras presentes nas alternativas.

QUESTÃO 4

4. (D6) O tema abordado nesse texto é:

- A) O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.
- B) A falta de oportunidades de emprego.
- C) O número de desemprego no Brasil.
- D) A preguiça dos homens na realização afazeres domésticos.

Resposta esperada: O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.

Como anteriormente pontuado, o estudante precisará distinguir as informações principais, das secundárias de um texto. Além disso, o aluno que conseguir inferir o sentido da palavra contraste como sinônimo de desigualdade/diferença, também poderá atingir a expectativa de resposta.

QUESTÃO 5

5. (D14) Há uma opinião em:

- A) “Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%”.
- B) “O nível de ocupação entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%”.
- C) “Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches”.
- D) “As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos apresentaram os menores níveis de ocupação”.

Resposta esperada: C) “Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches”.

A resolução da questão suscita a habilidade de distinguir um fato de uma opinião, mas ainda que não domine esses conceitos, o estudante pode optar pela resposta correta por meio de deduções.

QUESTÃO 6

6. O que na sua opinião contribui para essa desigualdade no mercado de trabalho e o que poderia ser feito para solucionar este problema?

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

Com relação à questão 6, é esperado que o estudante responda aos dois questionamentos de maneira crítica e reflexiva, empregando de forma coerente ideias sobre a temática.

6.2.4 Atividade de diagnose final

ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL

Texto IV

Quantos filhos Natalina teve?

Conceição Evaristo

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio. Enjoava e vomitava muito durante quase toda gravidez. Na terceira, vomitou até na hora do parto. Foi a pior gravidez para Natalina. Pior até do que a primeira, embora fosse ainda quase uma menina quando pariu o primeiro filho. Brincava gostoso quase todas as noites com o seu namoradinho e quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga. A mãe desesperada perguntou se ela queria o filho e se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha. Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer uma menina que estivesse esperando um filho. Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo.

Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas:

– Ei, fulana, o troço desceu! – E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte.

Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo.

A menina estava começando a ficar desesperada. Tomava os chás e não resolvia. Um dia a mãe perguntou-lhe como estava indo tudo. Ela não respondeu. A mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma é quem ia preparar os chás. Como haveria de criar mais uma criança? O que fazer quando o filho da menina nascesse? Na

casa já havia tanta gente! Ela, o marido e sete crianças. E agora teria o filho da filha? Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariam livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não. A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. Sá Praxedes comia criança! Natalina sabia disso. Ela também muitas vezes conseguia a obediência dos irmãos menores trazendo a velha parteira até o medo deles.

A mãe devia estar mesmo com muita mágoa dela. Estava querendo levá-la a Sá Praxedes. A velha ia comer aquilo que estava na barriga dela. Ia conseguir fazer o que os chás não tinham conseguido.

Natalina esperou. No outro dia, quando a mãe saiu cedo para a cozinha da madame, ela saiu logo atrás para lugar algum. Não sabia para onde ia. Ao descer o morro, em um dos becos passou em frente ao barraco de Bilico. Era ali que os dois brincavam prazerosos, sempre. Passou rápido, pisando levemente com medo de ser vista. Tinha de fugir de Sá Praxedes. Ganhou a avenida, ganhou outras ruas. Escondeu-se o mais longe possível de casa. Ganhou outros amigos também. Um dia, junto com outra menina-mulher que também esperava um filho, tomou um trem para mais longe ainda. E respirou aliviada. Sá Praxedes não a pegaria nunca.

Na terceira barriga ela sabia de tudo que ia acontecer. Na primeira e na segunda fora apanhada de surpresa. Bilico, amigo de infância, crescera com ela. Os dois haviam descoberto juntos o corpo. Foi com ele que ela descobriu que, apesar de doer um pouco, o seu buraco abria e ali dentro cabia o prazer, cabia a alegria. Quando a criança nasceu era a cara de Bilico. Igual, igualzinha. Ela conseguira fugir de Sá Praxedes. Não queria o menino, mas também não queria que ele fosse comido pela velha. Uma enfermeira quis o menino. A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse.

A segunda gravidez foi também sem querer, mas ela já estava mais esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer coisa, tomava os seus chazinhos, às vezes, o mês inteiro. As regras desciam então copiosas como rios de sangue. Mesmo assim, um dia uma semente teimosa vingou.

Natalina passou novamente pelo momento de vergonha. Não ia contar para Tonho, mas o rapaz desconfiou. Havia noite que se assentavam no banco da praça e nem conversaram, ela só cochilava. Uma vez vomitou ao sentir cheiro de pipoca. Depois, um dia, no quarto da obra onde ele morava, quando Natalina se pôs nua, o rapaz perguntou docemente sobre aquela barriguinha que estava crescendo. Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis.

A terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava. Os dois viviam bem. Viajavam de tempos em tempos e quando regressavam davam sempre festas. Ela gostava de trabalhar ali. Era tudo muito tranquilo, ficava sozinha tomando conta do apartamento. Cozinhas, passava, lavava, mas só pra si. A casa parecia ser só dela. Um dia, enquanto divagava em seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligava do estrangeiro, em prantos, lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter um filho. Só Natalina poderia ajudá-la. Ela não entendeu o telefonema nem as palavras da patroa. Ficou aguardando o regresso dos dois. Daí uns dias a patroa voltou. Natalina ouviu e entendeu tudo. A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão. Elas se pareciam um pouco. Natalina só tinha um tom de pele mais negro. Um filho do marido com Natalina poderia passar como sendo seu. Natalina lembrou-se de Sá Praxedes comendo crianças. Vai ver que a velha, um dia, comeu o filho desta mulher e ela nem sabia. Lembrou da primeira criança que tivera e que nem tinha visto direito, pois fora direto para as mãos-coração da enfermeira que seria a mãe. Lembrou da segunda que ela deixara com o Tonho, pai feliz. Não entendeu porque aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho. Tudo certo. Deitaria com o patrão, sem paga alguma, tantas vezes fosse preciso. Deitaria com ele até a outra se engravidar, até a outra encontrar no fundo de um útero, que não o seu, algum bebê perdido no limiar de

um tempo que só a velha Praxedes conhecia. A patroa chorava, mas parecia um pouco mais aliviada. Natalina levantou rápido e foi ao banheiro, na boca uma saliva grossa. Eram os primeiros enjoos que já começavam.

A patroa de Natalina passou a viajar sozinha. O patrão ficava no quarto dele, de noite levantava e ia buscar Natalina no quarto de empregada. Não falavam nada, naqueles encontros de prazer comedido. Cada vez que a patroa voltava, trazia em si o desejo de gravidez no olhar. Os três buscaram a gravidez durante meses e meses. Um dia as regras de Natalina não desceram. A patroa aflita pediu a urina, fizeram o exame: positivo. Os três estavam grávidos. O pai sorriu, voltou a viajar sempre. A patroa ficava o tempo todo com ela. Contratou outra empregada. Levava Natalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também. Natalina enjoava, enjoava. Vomitava sempre. A barriga crescia devagar, lenta e preguiçosa. A outra tirava as medidas da barriga de Natalina e ficava feliz. Telefonava ao marido informando tudo. Um dia, quando já estava no sétimo mês, viu o homem, pai da criança, que estava ali momentaneamente emprestada dentro dela. A patroa pegou a mão do marido e pousou-a lentamente sobre a barriga de Natalina. A criança mexeu, os dois se abraçaram felizes, enquanto Natalina não conseguiu segurar a náusea e ânsia de vômito. A patroa veio aflita. O esforço para vomitar era tão grande que trazia lágrimas aos olhos de Natalina. Ela aproveitou para, silenciosamente, chorar um pouco.

Tudo passava lento, os nove meses de eternidade, os enjoos. O estorvo que ela carregava na barriga fazia feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. Tinha vergonha de si mesma e deles.

Um dia a criança nasceu fraca e bela. Sobreviveu. Os pais choravam aflitos. Natalina quase morreu. Tinha os seios vazios, nenhum vestígio de leite para amamentar o filho da outra. Para o seu próprio alívio foi esquecida pelos dois.

A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. Não devia o prazer da descoberta ao iniciar-se mulher, como tinha sido nos encontros com Bilico.

Não devia nada, como na segunda barriga, quando ficou devedora diante da inteireza de Tonho, que se depositava pleno sobre ela, esperando que ela fosse viver com ele dias contínuos de um casal que acredita ser feliz.

Não era devedora de nada, como na terceira, ao se condoer de uma mulher que almejava sentir o útero se abrir em movimento de flor-criança. Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tornou depositária de um filho alheio.

Não, dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de pai, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de patrões. E haveria de ensinar para ele que a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar.

O filho de Natalina continuava bulindo na barriga da mãe como se estivesse acompanhando também a busca que ela fazia na memória. Queria relembrar o caminho percorrido pelo carro. Um caminho que, por mais que se esforçasse, não conseguiria retomar e reconhecer nunca. Um trajeto que não pôde ver, pois tinha os olhos vendados pelos homens que chegaram de repente no seu barraco e a dominaram com força, perguntando-lhe pelo seu irmão. Ela não sabia o que responder. Não tinha irmão algum. Saíra de casa anos atrás, deixara a mãe, o pai e as seis irmãs. Os homens insistiam. Berravam dizendo que era pior e que não adiantava nada ela não dizer a verdade. De vez em quando, o que estava sentado no banco de trás com ela, fazia-lhe um carinho nas pernas. Ela arrepiava de pavor. As mãos estavam amarradas e doíam. Em um dado momento, o carro parou e o que estava ao seu lado desceu. Despediu-se dela passando novamente a mão em suas pernas. Bateu nas costas do que estava no volante e desejou-lhe bom proveito. O outro continuou calado. O carro seguiu em frente. Ela calculou que deveria ser umas três horas da madrugada, eles haviam chegado em seu barraco por volta da meia-noite. Estava fazendo muito frio. Natalina percebeu então que a marcha do carro diminuía e que estavam saindo da estrada e entrando no mato. Escutava o estalar de ramos secos. O homem desceu do carro puxou-a violentamente jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. Ela tremia, seu corpo, sua cabeça estavam como se fossem arrebentar de dor. A noite escura não permitia que divisasse o rosto do homem. Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Pressentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela. A quem dizer? O que fazer? Só que guardou mais do que o ódio, a vergonha, o pavor, a dor de ter sido violentada. Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida.

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte.

Fonte: (In: *Olhos d'água*, p. 43-50)

QUESTÃO 01

1. (D6) “Quantos filhos Natalina teve?” é um conto que narra a história de uma mulher que engravida 4 vezes e enfrenta uma série de situações extremamente difíceis e, infelizmente, não raras em relação às mulheres, sobretudo, as mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o texto, a única gravidez em que Natalina desejou ter o filho foi:

- A) A primeira, quando ela ainda era adolescente.
- B) A segunda, quando engravidou de um namorado.
- C) A terceira, quando serviu como barriga solidária para seus patrões.
- D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.

Resposta esperada: D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.

A resposta desse item solicita a localização de uma informação explícita que se encontra no primeiro parágrafo do texto “Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não [...]”, logo essa questão pode ser considerada de baixa dificuldade, sendo um leitor inexperiente capaz de localizá-la sem grandes esforços.

QUESTÃO 02

2. (D4) O trecho: “(...) **sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho...**” narra a surpresa de Tonho diante da decisão de Natalina. A partir desse trecho, podemos concluir que a reação de Tonho:

- A) Indica a paixão que ele nutria por Natalina e o amor que sentia pelo seu filho.
- B) Mostra a preocupação que Tonho tinha em relação à felicidade de Natalina .
- C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .
- D) Nega a existência do machismo estrutural.

Resposta esperada: C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .

Espera-se que os estudantes realizem inferências que os levem a perceber os estereótipos femininos que foram socialmente construídos, imputados e naturalizados como a melhor opção de vida para as mulheres.

QUESTÃO 03

3. (D3) Releia os trechos “Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não.” e “Quando cismava com qualquer coisa, **tomava os seus chazinhos**, às vezes, o mês inteiro.” A expressão destacada indica que Natalina:

- A) fabricava remédios caseiros.
- B) tentava abortar.
- C) prevenia doenças.
- D) utilizava contraceptivos.

Resposta esperada: B) tentava abortar.

A assertiva desse item exige do estudante a ativação de conhecimentos prévios sobre práticas ilegais de aborto que envolvam a utilização de chás ou o acionamento de deduções lógicas por meio das pistas contextuais do texto.

QUESTÃO 04

4. (D14) Indique qual das alternativas, de acordo com o texto, não apresenta uma opinião de Natalina:

- A) Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho.
- B) Foram dados logo após e antes até do nascimento.
- C) As outras barrigas ela odiara.
- D) Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela.

Resposta esperada: B) Foram dados logo após e antes até do nascimento.

Para encontrar a resposta correta, o aluno precisa ter conhecimento sobre os conceitos de fato e opinião além de conseguir perceber a presença do narrador onisciente como recurso utilizado pela autora.

QUESTÃO 05

5. (D6) O texto “Quantos filhos Natalina teve?” trata:

- A) da visão da sociedade sobre a mulher que não pode ter filhos.
- B) do sentimento de mulheres que são socialmente julgadas por não poderem ou quererem ser mães.
- C) da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes.

D) da violência contra as mulheres.

Resposta esperada: C) da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes.

A questão pleiteia do estudante a realização de inferências coerentes por meio das pistas contextuais fornecidas pelo texto.

Os planos de aula provenientes da proposta de intervenção explanada estão no apêndice dessa pesquisa.

6.3 BREVE ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DE COMPREENSÃO COM BASE NAS RESPOSTAS AO ITEM

Os itens desenvolvidos a partir do descritor 1, os quais foram intencionalmente dispostos no início de todas as atividades, buscam averiguar a capacidade dos alunos de localizar uma informação explícita no texto. Para alcançar a expectativa de resposta dessas questões, os estudantes deveriam realizar uma leitura que Solé (1998) determina como ler para obter uma informação precisa. O alcance dessa habilidade faz parte da mobilização de ações consideradas simples em relação à leitura, pois não há necessidade do aluno realizar grandes inferências. Esse nível de leitura se situa no que Marcuschi (2008) caracterizou como falta de horizonte, uma leitura que exige apenas uma cópia ou repetição do que foi escrito no texto.

As questões criadas segundo a habilidade do descritor 3 analisavam a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. De acordo com Marcuschi, “As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (Marcuschi, 2008, p.249), partindo do que nos diz o autor, podemos concluir que para chegar às respostas esperadas o estudante precisará estabelecer hipóteses coesivas em relação ao sentido das palavras ou expressões empregadas no texto, a construção dessas hipóteses está sujeita ao acionamento dos conhecimentos prévios desse estudante em relação ao léxico, logo dois fatores podem interferir na construção dessa habilidade, sendo eles a amplitude do vocabulário desse estudante- quanto mais leituras realizadas ao longo da vida, maior ampliação vocabular- e/ou a utilização do termo empregado em

possíveis experiências anteriores nas quais ele teve acesso ao léxico usado no texto. A aquisição dessa habilidade mostra que o leitor já atinge um nível de leitura que permeia o horizonte mínimo de compreensão.

Se concebermos a compreensão como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (Rickheit, Schnotz e Strohner 1985, p. 8 *apud* Marcuschi, 2008, p. 249) chegaremos ao entendimento de que o alcance das expectativas de resposta das perguntas elaboradas com foco nos descritores 4, que suscita a capacidade de inferir uma informação implícita no texto, e 6, que indica a habilidade de identificar o tema de um texto, demandam do estudante a aptidão de acionar os seus mecanismos de conhecimento prévio, através da utilização das memórias de curto e longo prazo, realizando uma “leitura parafrásica” (Marcuschi, 2008). Essas habilidades ainda permanecem dentro de um horizonte mínimo de compreensão.

Por fim, os itens formulados com base no descritor 14 verificam se o estudante consegue distinguir um fato de uma opinião. O alcance da resposta esperada está sujeito ao acionamento de um horizonte máximo de compreensão (Marcuschi, 2008). Para chegar a essa habilidade é necessário que primeiramente o leitor seja capaz de realizar ações de leitura mais simples, como localizar informações explícitas, inferir informações implícitas, realizar inferências e deduções a partir de seus conhecimentos prévios, além de mobilizar com eficácia paralelamente os acionamentos cognitivos e metacognitivos. Sendo os cognitivos responsáveis por ativar a parte prática da leitura que se daria no âmbito do reconhecimento da linguagem, do entendimento do texto e os metacognitivos encarregados da capacidade de pensar sobre as ações realizadas ao longo da leitura dispendo de estratégias que se façam necessárias, como por exemplo, interromper a leitura quando esbarrar em um entrave e refazer a leitura do trecho incompreendido para sanar a lacuna identificada. O alcance da habilidade de diferenciar um fato de uma opinião indica que já não estamos mais diante de um aluno que se situa como leitor iniciante, mas de um estudante que já possui leitura profícua.

6.4 A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

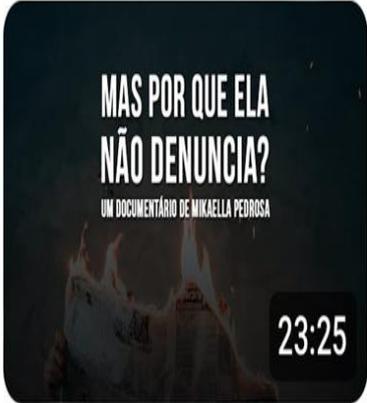
O desenvolvimento da sequência de atividades de leitura nos levou a realização de 5 encontros de 2 aulas cada (totalizando uma carga horária de 1h e 20 min. por encontro). Em uma primeira etapa, a pesquisadora elaborou 4 atividades interventivas

como disposto anteriormente, que foram aplicadas sucessivamente nos encontros 1, 3, 4 e 5, todavia o segundo encontro destinou-se não a resolução de questões de leitura, mas ao ensino de estratégias de leitura e de conceitos básicos necessários para a compreensão dos exercícios propostos, como explanaremos mais adiante.

Iniciamos nossa abordagem, detendo-nos a apresentação da pesquisa e dos seus objetivos, posteriormente foi detalhado para os estudantes quais os riscos e benefícios trazidos pelas ações desenvolvidas no estudo, foram tiradas todas as dúvidas surgidas nesse primeiro contato e todos os estudantes que atendiam aos critérios de inclusão aceitaram participar voluntariamente do estudo.

Partimos a partir daí para a nossa primeira ação interventiva: a visualização do documentário “Mas por que ela não denuncia?” de Mikaella Pedrosa. O documentário aborda uma série de relatos de vítimas de violência doméstica e de mulheres que atuam no combate dessa violência e no acolhimento dessas vítimas na Paraíba. Nele, autoridades no assunto discutem as razões pelas quais muitas vítimas não denunciam a agressão sofrida. Os relatos contam ainda com uma diversidade de mulheres que mostram que a violência contra a mulher ocorre em vários espaços sociais.

Figura 8: Capa do documentário “Mas por que ela não denuncia?”



Documentário | Mas por que ela não denuncia? | Mikaella Pedrosa

41 mil visualizações · há 6 anos

Escaneie aqui!

Fonte: <https://youtu.be/vteR8l0XoRQ?si=KeDSHZxV0Ik2EBWF>. Publicado no Youtube no dia 17/06/2018.

A visualização desse documentário contempla o que Solé (1998) postula como ativação do conhecimento prévio. Para a autora, para que um texto seja compreendido, além dele atender aos critérios de coesão, coerência e organização lexical e sintática adequadas é necessário que o leitor possua algum nível de conhecimento sobre o assunto sobre o qual o texto fala. Essa distância adequada entre o que o texto diz e os conhecimentos prévios do leitor é o que permite a atribuição de significados que resultam na compreensão (Solé, 1998).

Após a visualização do documentário, os alunos foram convidados a responder a primeira atividade, nomeamos essa atividade de diagnose inicial. Por meio dos resultados obtidos através dessa atividade, realizamos a análise final desse estudo, comparando os dados coletados na diagnose inicial com os obtidos ao final da proposta de intervenção. Por ser o nosso primeiro instrumento de dados e se constituir como parte fundamental para nossa observação, todos os descritores que foram utilizados para a construção da sequência estão presentes na primeira atividade.

Ainda seguindo os postulados de (Solé, 1998) a respeito das estratégias de leitura, no segundo encontro, partimos à exposição de alguns objetos de conhecimento e de estratégias de leitura que se configuram como elementos indispensáveis para a construção das habilidades usadas nesse estudo. Percebemos por meio dos resultados da diagnose inicial que muitos estudantes não compreendiam os comandos dados pelas questões, ou seja, não sabiam os seus objetivos de leitura. Uma outra problemática encontrada girava em torno do desconhecimento de alguns termos comumente usados nos comandos das atividades escolares de leitura.

Pela razão anteriormente exposta, no segundo encontro, realizamos a correção coletiva da atividade de diagnose inicial. Refizemos a leitura do texto, mas desta vez com foco nos nossos objetivos de leitura, “ler para obter uma informação precisa” (Solé, 1998, p.19). Ao longo da correção, muitos estudantes afirmaram não saber o que era tema ou não conseguir entender o porquê de algumas perguntas solicitarem uma resposta escrita no texto e outras não. Outros ainda afirmaram que sabiam o que era uma opinião, mas que no momento de responder a atividade não souberam distinguir um fato de uma opinião.

Diante dos relatos dos estudantes, refletimos sobre de que forma eles poderiam compreender quais os objetivos de leitura e como esses objetivos poderiam ser alcançados, para isso necessitamos explicar de forma prática o que seria inferência e como essa inferência interferiria no entendimento do texto. Mas como ensinar o que é

inferência? E como relacionar esse conhecimento ao entendimento dos objetivos de leitura? Recorremos então a exemplos orais práticos, exemplos que faziam sentido para os educandos, pois eram exemplificações de atividades comunicativas que facilmente poderiam ou foram vivenciadas por eles em algum momento. Como exporemos adiante:

Imagine que você foi a uma clínica médica, em um dia de terça-feira, pela manhã, em busca da realização de um exame cardiológico e na ocasião você perguntou à recepcionista se o exame poderia ser realizado naquele momento, educadamente a recepcionista responde: “Na quarta da próxima semana, à tarde!”

Bom, a partir da resposta da recepcionista podemos chegar a algumas conclusões: i- O exame não pode ser realizado nessa terça-feira; ii- Não há vagas para a quarta-feira dessa semana; iii- Não há como realizar o exame na quarta-feira seguinte no horário da manhã.

Essas são apenas algumas possíveis suposições que você faria ao receber esta resposta da recepcionista. Todas essas hipóteses são construídas por meio de inferências, não é necessário que a recepcionista lhe responda: “Só realizamos o exame nas quartas-feiras e só há disponibilidade no horário da tarde” para que você compreenda a informação.

Com a demonstração anterior, explicamos aos estudantes que as respostas dos itens 2,3 e 4, por exemplo, não estavam escritas no texto, mas, assim como as respostas dadas pela recepcionista do exemplo anterior, poderiam ser encontradas usando a inferência. Os exercícios de leitura realizados na escola geralmente possuem comandos que permitem que o leitor consiga perceber se as respostas daquele item lhe encaminha somente para dentro do texto ou exigem o que Spinillo (2008) chama de integração das informações literais e inferenciais.

No terceiro encontro com a turma, foi abordada a temática a sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira.

Adotamos como estratégia, para antes da leitura, a formulação das possíveis previsões sobre o texto, levando os estudantes a, a partir do título do texto, criarem suposições sobre o que aquele texto lhes reservava. Também foi oportunizado aos alunos a ativação das suas experiências anteriores de vida, de leitura ou de observação por meio do fornecimento de informações que seriam capazes de provocar a ativação da memória de longo prazo (MLP).

Como instrumento para provocação desses acionamentos da MLP dos estudantes, realizamos a exposição de dois comerciais destinados a públicos diferentes,

porém alicerçados no apelo sexual da figura da mulher como forma de convencimento para aquisição dos produtos aos quais se destinavam.

No primeiro, foi apresentada uma campanha da Hope, onde a modelo Gisele Bündchen é a garota propaganda. O enredo traz uma sequência de situações problemas em que a esposa conta ao marido sobre situações, tidas como desagradáveis pelo senso comum, usando roupas cotidianas. Nesse momento, surge na tela um som que indica erro e a palavra errado aparece, indicando que essa não seria a melhor forma de dar a notícia. Na sequência, a modelo aparece usando uma *lingerie* da Hope e falando de forma sensual as mesmas informações anteriores, na ocasião surge no vídeo um som e a palavra certo, indicando que a melhor recepção da informação ocorreria por meio da utilização da *lingerie*.

Figura 9: Imagem do comercial HOPE



Fonte : https://youtu.be/GkNuYLhdujI?si=fGWW6ceV_U9XbA1R Publicado em 28 de set. de 2011.

O segundo é um comercial de 2015 da cerveja Itaipava, onde o enredo conta com uma garçonete chamada de Vera, interpretada pela atriz Aline Riscado, que ao longo do vídeo vai ser tratada por Verão. Usando roupas curtas e portando um esteriótipos atlético e sensual, a modelo caminha entre as mesas servindo bebidas aos homens que de forma depreciativa passam a observá-la e a reproduzir o bordão “Vai, Verão, vem, Verão!”. Mais uma vez temos a objetificação da mulher e a redução de sua imagem a sexualidade.

Figura 10: Comercial Itaipava Vai e vem.



Fabrício Victorino com Aline
Riscado - Vai verão, vem
verão!!!
84 mil visualizações · há 5 anos

0:31

Escaneie aqui!

Fonte: https://youtu.be/aRRwrIO4LU?si=67_LSJpzw02CUSLh Publicado 22 de mai. de 2019

A apresentação desses vídeos contempla mais uma vez o acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à forma como a imagem feminina é veiculada nas publicidades brasileiras. Após a exposição dos vídeos, orientamos os estudantes a lerem inicialmente os comandos da questão. O foco inicial da leitura seria o entendimento do que o comando solicitava. Definidos os objetivos de leitura, os alunos puderam ler o texto e responder os exercícios propostos.

A atividade de intervenção 1 se diferenciou da atividade de diagnose inicial por não ter utilizados os descritores 6 e 14 na formulação das perguntas e por ter sido composta por questões de respostas ao item e por questões de resposta construída. Com relação a essa última, muitos alunos apresentaram dificuldades em externar seus posicionamentos, alguns deixaram as perguntas abertas em branco, outros retiraram do texto as respostas, ignorando totalmente o que era solicitado. Nitidamente alguns estudantes ainda não possuem os pressupostos necessários para responder questões que exijam um nível de horizonte mais aprofundado, algo que estaria no limiar entre um horizonte máximo de compreensão e/ou um horizonte problemático. (Marcuschi 2008).

No quarto encontro, a temática discutida versou sobre as mulheres no mercado de trabalho. A ativação dos conhecimentos prévios se deu por meio da leitura do texto “Mamãe não trabalha” de Marilda Prates, após a leitura do texto foi levantado um debate sobre a desvalorização dos trabalhos de cuidados domésticos realizados por muitas mulheres e sobre as razões que impedem a inserção ou permanência de algumas mulheres no mercado de trabalho.

Ao longo do debate, refletimos sobre o tamanho do impacto social que essa temática representa, inclusive, lembrando que ela havia sido abordada na redação do ENEM no ano de 2023. Além disso, de forma oral, foram realizadas perguntas que contemplavam a verificação das habilidades propostas pelo tópico de leitura o que subsidiou a construção das atividades de intervenção. As perguntas realizadas requeriam dos estudantes o acionamento das suas memórias de curto (MCP) e longo prazo (MLP).

Em seguida, foi entregue uma ficha aos estudantes com a atividade de intervenção 2, cujo texto abordava os dados do IBGE acerca de um estudo sobre a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Os alunos foram orientados a realizar a leitura do título do texto, da fonte, dos comandos das questões, para só então realizar a leitura do corpo do texto.

Ao final do 4º encontro, os estudantes receberam a cópia do texto “Quantos filhos Natalina teve?”. O texto é um dos contos que compõem o livro Olhos D’Água de Conceição Evaristo e foi utilizado na construção da atividade de diagnose final. Por ser um conto um pouco extenso, principalmente, para leitores inexperientes, pedimos aos alunos que eles levassem o texto para casa e realizassem uma leitura prévia, aos poucos, conforme encontrassem tempo em suas rotinas.

Também foi solicitado que os educandos sublinhassem as partes do texto nas quais haviam encontrado uma maior dificuldade de entendimento e no caso do desconhecimento de alguma palavra presente no texto, eles deveriam pesquisar na internet e anotar o significado dessas palavras. Todas essas ações contemplam estratégias de leitura que colaboram com um maior entendimento do texto.

O 5º encontro abordou a temática “A vulnerabilidade da mulher na sociedade – retomando as temáticas anteriores” e iniciou com uma roda de leitura e muitas indagações sobre a personagem principal do conto, a exemplo pontuamos alguns comentários realizados por alunos: “Oxe, professora! A mulher queria o filho que foi de um estupro e não queria do homem que ela namorava e queria casar com ela.” “ Que mulher pra ter tanto filho é essa? Tem ligação não é?” “A mãe dela não vale nada,

professora! Pra que inimiga com uma mãe dessa?” “ E ela ficou trabalhando na casa da mulher depois que o menino nasceu?”

As indagações do estudante nos revelavam no mínimo duas coisas: o texto despertou-lhes algum nível de emoção, mesmo que negativa. Havia curiosidade para desvendar mais daquela história e daquela mulher, havia sede de conhecer.

Diferentemente das leituras realizadas nos outros encontros, esse foi iniciado com a leitura coletiva do conto. Com a turma em círculo, o texto foi lido pelos estudantes. A escolha dos alunos que leram foi definida pela própria turma. Dois participantes se voluntariaram para a realização da tarefa. Por ser uma leitura extensa, ao final do texto, parte da turma pediu que a professora finalizasse a leitura em voz alta e assim foi feito.

Com a conclusão da leitura, a professora pediu aos estudantes que em silêncio realizassem a leitura dos comandos das questões e que só após a leitura dos comandos, fizessem uma nova leitura do texto, dessa vez individualmente.

Embora a leitura compartilhada não deva de forma alguma ser desprezada, pois é uma excelente estratégia didática, não podemos negar que a concentração dos estudantes quando leem um texto individualmente, com objetivos definidos, é muitas vezes mais atenta e aguçada do que quando ouvem um texto. Pois o alcance de um bom nível de compreensão de um texto, cuja leitura foi realizada por outrem, exige que esse outrem seja um leitor experiente que utilize de toda sua destreza como leitor para não esbarrar em entraves ao longo do texto, para que não se perca e ainda para que se administre um jogo de entonação capaz de empregar emoções que possam prender a atenção daquele que o ouve.

Finalizamos o 5º encontro felizes por vermos a alegria dos estudantes a cada avanço, a cada acerto e a cada equívoco, que não foi desprezado, mas explicado, revisitado e retrabalhado. Na resolução das atividades, foi possível ver os estudantes fazerem uso de estratégias sem que isso lhe tivesse sido solicitado, demonstrando autonomia e assertividade. Alguns, por exemplo, comentaram que responderam o item 3 por terem lembrado de alguém que tinha realizado a mesma prática que a relatada no conto, outros comentaram que para responder o item 4 pensaram “ O que não pode ser provado?” rememorando as explicações do 2º encontro. Assim, acreditamos que essa sequência de atividades tenha apresentado algum nível de eficácia, eficácia essa que buscaremos verificar por meio da tabulação e análise de dados, os quais apresentaremos no capítulo a seguir.

7. ANÁLISE DE DADOS

O texto é uma proposição de sentidos que permite várias compreensões, todavia há limites para a compreensão textual e esses limites são impostos pelo próprio texto (Marcuschi, 2008). Partindo do entendimento, de que a compreensão de um texto não é apenas um processo linguístico e cognitivo que se dá de maneira orgânica, mas decorre de uma multiplicidade de fatores, empenhamo-nos nesse capítulo na análise dos dados oriundos de nossa intervenção.

Consoante aos postulados anteriormente mencionados, concebemos a existência de uma linha extremamente tênue que perpassa pelos horizontes de compreensão do leitor e da qual depende incondicionalmente o seu entendimento do texto. O que observamos, não só por meio do exame das respostas fornecidas pelos participantes desse estudo, mas a partir do compartilhamento de experiências de outros docentes, é que para alguns leitores ocorre recorrentemente o rompimento das barreiras dessa linha, o que muitas vezes faz com que o leitor fuja dos seus objetivos de leitura, ação essa que fatidicamente o levará a um resultado não esperado. Contudo, a depender da dimensão dessa fuga, o leitor permanecerá dentro de um campo próximo das suas expectativas de leitura ou se encontrará totalmente distante do que inicialmente buscava.

Ponderemos o exemplo a seguir, aquele que escreve uma receita de bolo de cenoura, tem por objetivo registrar os seus ensinamentos acerca daquela receita para que outrem, assim, possa aprender a executá-la. Espera-se, por outro lado, que o leitor dessa receita tenha como objetivos elementares saber quais ingredientes serão necessários para realização da receita e de que forma ela deve ser preparada.

No entanto, se o leitor dessa receita, tomado ao longo da leitura por pensamentos como, por exemplo, “o bolo de macaxeira que comi ontem não estava bom.” “Será que naquela padaria em frente ao meu trabalho o bolo é bom?”, perde-se em meio ao texto, logo seus objetivos de leitura vão se dissipando e ao deparar-se com o final do texto haverá uma série de lacunas que só poderão ser preenchidas em uma nova leitura.

Perceba que os exemplos de pensamentos que pontuamos aqui, não fogem totalmente ao campo semântico do texto, ainda estamos pensando em bolo, ainda estamos pensando sobre elementos que constituem o texto, mesmo que de maneira extremamente extrapolada. Agora, se ao longo da leitura da mesma receita são acionados pensamentos sobre quaisquer outros assuntos que não estão dentro desse

campo máximo de significância que o texto permite, a probabilidade de desvio é iminente.

O exemplo acima elucida o que ocorre com um estudante que tem por objetivo localizar uma informação explícita no texto ou inferir uma informação implícita, todavia durante o processo pela busca dessa informação, rompe-se essa linha tênue entre os horizontes da sua compreensão o levando ao cometimento de desvios.

Diante dessas reflexões sobre os processos de compreensão, analisamos as respostas dos participantes partindo de uma perspectiva onde os estudantes não necessariamente são classificados em eficazes ou ineficazes em suas atividades de leitura, mas dentro de uma perspectiva que nos leva a analisar se estes estudantes já construíram, estão construindo ou ainda não possuem pressupostos suficientes para a construção das habilidades de leitura solicitadas pelas atividades propostas.

Para isso nos basearemos nos estudos realizados por Marcuschi (2008) que abordam os possíveis horizontes de compreensão que são atingidos no processo leitura, relacionando esses horizontes com as habilidades suscitadas pelos descritores. Buscando facilitar o entendimento de nossa análise, estaremos apresentando mais adiante as tabelas que serão utilizadas para fim das análises dos dados coletados.

Com base neste quadro, que apresentaremos a seguir, foi possível analisarmos os alcances de compreensão realizados pelos estudantes ao longo das atividades de intervenção. Para maior elucidação adotamos uma sequência de cores que nos permitiu uma melhor visualização dos dados coletados. O quadro abaixo apresenta a legenda utilizada na catalogação dos dados

7.1 QUADRO HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Quadro 4: Horizontes de compreensão textual

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	
HORIZONTE INDEVIDO	Acionamento de inferências indevidas, equivocadas, desconexas das várias possíveis compreensões que o texto viabilizaria.
FALTA DE HORIZONTE	Compreensão superficial, baseada na identificação de informações escritas/faladas no texto
HORIZONTE MÍNIMO	Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
HORIZONTE MÁXIMO	Ampla compreensão textual, exige o acionamento de diversos processos de inferenciação e construção de sentidos e saberes que não necessariamente estão contidos no texto.
HORIZONTE PROBLEMÁTICO	Compreensão que pode extrapolar muito os limites impostos pelo texto. Está extremamente vinculada à opinião do leitor.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

Todas as respostas dos estudantes foram catalogadas em quadros, que foram analisados a partir do quadro supracitado. Para cada atividade temos um quadro que dispõe das siglas utilizadas na nomenclatura dos participantes, das respostas dos estudantes, dos itens propostos pelas atividades, dos descritores que estão sendo avaliados no item e do número de acertos por item.

Com relação à nomenclatura utilizada para intitular os estudantes e cumprindo com o sigilo garantido aos participantes deste estudo, propusemo-nos a nomear os participantes da pesquisa usando a palavra aluno seguida de uma letra do alfabeto, desta forma o corpus da pesquisa é formado pela coleta das respostas aos itens fornecidas pelos estudantes AA, AB, AC, AD, AE, AF, AG, AH, AI e AJ, reforçamos ainda que não há quaisquer vínculos entre a letra utilizada para identificar o participante e a letra inicial de seu nome.

Vejamos a seguir a análise dos dados oriundos das respostas dos estudantes desde a atividade de diagnose inicial até a aplicação da diagnose final.

7.2 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL

Quadro 5: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose inicial (parte1)

ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL					
TEMA: VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES					
TEXTO: Por que muitas mulheres não denunciam a violência doméstica que sofrem ?					
ESTUDANTE VOLUNTÁRIO	ITENS /DESCRITORES				
	D1	D3	D4	D6	D14
	01	02	03	04	05
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO				
	FALTA DE HORIZONTE	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÁXIMO	HORIZONTE MÁXIMO
	RESPOSTAS ESPERADAS				
	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	C) revela	B) a Clara, personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso"	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	D)“ E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará”.
	AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS				
AA	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	C) revela	B) a Clara, Personagem De Bianca Bin Na Novela "O Outro Lado Do Paraíso"	D) A vida das mulheres brasileiras	D)“ E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará”.
AB	C) Apoia agressores e destrata as vítimas	a)oculta	B) a Clara, Personagem De Bianca Bin Na Novela "O Outro Lado Do Paraíso"	D) A vida das mulheres brasileiras	B)“O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo
AC	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	C) revela	D) a assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	B)“O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo
AD	B) Copia os comportamentos dos personagens das novelas.	a)oculta	A) a Promotora De Justiça Fabiôla Sucasas Negão Covas	D) A vida das mulheres brasileiras	B)“O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo;”

Quadro 6: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose inicial (conclusão)

AE	B) Cópia os comportamentos dos personagens das novelas.	C) revela	A) a Promotora De Justiça Fabiola Sucasas Negão Covas	C) A crescente criminalidade no Brasil	B)“O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo;”
AF	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	a)oculta	B) a Clara, Personagem De Bianca Bin Na Novela "O Outro Lado Do Paraíso"	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	A)“a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha ”
AG	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	a)oculta	A) a Promotora De Justiça Fabiola Sucasas Negão Covas	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	B)“O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo;”
AH	C) Apoia agressores e destrata as vítimas	B) acaba	A) a Promotora De Justiça Fabiola Sucasas Negão Covas	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	A)“a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha ”
AI	D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	C) revela	D) a assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.	B) As dificuldades que as vítima de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	D)“ E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará”.
AJ	B) Cópia os comportamentos dos personagens das novelas.	B) acaba	B) a Clara, Personagem De Bianca Bin Na Novela "O Outro Lado Do Paraíso"	D) A vida das mulheres brasileiras	A)“a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha ”
TOTAL DE ACERTOS	5	4	4	5	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

A partir dos resultados obtidos por meio da atividade de diagnose inicial, conforme o quadro acima, verificamos que embora a habilidade de localizar uma informação explícita no texto, solicitada pelo item 1, possa ser considerada uma habilidade primária dentro do processo de leitura, apenas 5 estudantes voluntários conseguiram atingir a expectativa de resposta esperada.

Para chegar à resposta do item 1, consideramos que o estudante precisaria alcançar o que, a partir de Marcuschi (2008, p. 258), categorizamos como falta de horizonte, ou seja, o aluno realizaria uma leitura superficial do texto, uma leitura cujo objetivo limitaria-se às informações contidas na superfície textual. Observamos que as respostas incorretas oriundas dessa questão ocorreram por meio de dois equívocos relacionados ao acionamento de conhecimentos prévios que acabaram por levar os estudantes a um “falseamento” das respostas. Equívoco 1: os 2 estudantes que optaram pela alternativa c - Apoia agressores e destrata as vítimas - provavelmente acionaram memórias de experiências anteriormente vividas, presenciadas ou das quais tiveram conhecimento (MLP) em que vítimas de violência não foram acolhidas e seus agressores receberam algum apoio⁶. Já os alunos que optaram pela alternativa B- “Copia os comportamentos dos personagens das novelas.” - cometeram o equívoco 2 em decorrência do texto citar como exemplificação as violências sofridas por uma personagem de novela, o que os levou a um acréscimo, resultado que nos indica duas possíveis hipóteses: o baixo repertório sobre a temática abordada no texto e/ou uma dificuldade de cunho mais complexa em acionar de maneira eficaz a MCP e a MLP, fator que poderia ser atribuído a múltiplos fatores sobre os quais não nos deteremos nesse estudo.

Entretanto, ainda que tais equívocos tenham sido cometidos, há de qualquer forma, indícios que nos levam a crer que os estudantes realmente efetuaram algum nível de compreensão leitora do texto, pois todas as respostas fornecidas estão dentro de um campo de erros minimamente previsto na elaboração das alternativas.

Os dados provenientes das respostas ao item 2, que investiga a habilidade dos estudantes de inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do seu contexto de uso, nos surpreenderam, somente 4 estudantes obtiveram êxito na resolução da questão. Ainda que o item em questão exija o acionamento de um horizonte mínimo de compreensão- como já explanamos no tópico onde discutimos o processo de

⁶ Entende-se apoio nesse sentido a justificativa para a violência cometida, com base no machismo estrutural, frequentemente, apoiado em ideias sexistas.

compreensão leitora e mais tarde no tópico destinado a análise das atividades de intervenção- acreditávamos que o número de acertos seria superior ao obtido, nossas expectativas se pautaram em uma série de elementos lógicos que contribuiriam para a resolução da atividade, como, por exemplo, a resposta não exigir a releitura de um grande excerto do texto, haver a possibilidade de substituição das alternativas da questão pelo termo original empregado no texto, atentando-se não só para a coerência textual que seria o fator primordial na constituição dessa habilidade, mas também para a permanência da regência verbal. Ou seja, ainda que por raciocínio lógico, havia uma maior probabilidade de acertos para a questão de número 2, do que para questão de número três, isso justificaria um maior número de acertos, contudo, não foi o que ocorreu. Esse resultado, com base nas hipótese supracitadas, nos revela que muito provavelmente os estudantes não detinham conhecimento sobre essas estratégias de leitura.

Assim, nos dispusemos a observar a habilidade do descritor 3 diligentemente, nas atividades que se sucederam,atentando-nos para o nível de dificuldade que os participantes apresentaram de forma explícita, por meio dos comentários que realizaram ao longo da aplicação da intervenção, ou de forma implícita, analisando as respostas dadas por eles nas atividades.

Com relação à questão de número três, também verificamos um alto nível de equívocos. Apenas 4 estudantes atingiram a expectativa de resposta, enquanto os outros alunos não perceberam que a exemplificação feita pela autora no início do texto era a construção de uma comparação entre a violência sofrida pela personagem e a violência que atinge muitas brasileiras. A assertiva desse item exigiu do estudante o acionamento de inferências por deduções e de conhecimentos prévios sobre a forma como as mulheres que sofrem em um relacionamento abusivo comumente se portam, além da capacidade cognitiva de percepção semântica que levou à assimilação das pistas linguísticas dadas pela autora, como por exemplo o entendimento da palavra escancara como um possível sinônimo de revela/mostra/reflete.

A questão de número 4, embora também exija uma certa complexidade de fatores no alcance de sua resolução, enquadra-se, como a questão anterior, segundo o que postulamos de horizonte mínimo de compreensão, com base em Marcuschi (2008). As tabulações dos dados indicam que 6 dos 10 alunos participantes responderam corretamente a essa questão. Inclusive, estudantes que não haviam respondido

corretamente a pergunta de número 1, cujo acionamento da compreensão detinha-se a superfície textual.

Acreditamos que o maior número de acertos do item 4 possa ter ocorrido por meio das estratégias que antecederam a leitura e foram baseada nos escritos de Solé (1998), anteriormente já mencionados nesse estudo, como, por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios com a visualização do documentário “ Mas por que ela não denuncia ?” que, provavelmente, gerou uma série de inferências sobre o tema tratado no texto, o que possibilitou a utilização da MLP, e as possíveis previsões sobre o assunto tratado no texto, que podem ter sido feitas a partir da leitura do próprio título.

Consideramos a questão 5 a de maior complexidade, isso porque a habilidade de distinguir um fato de uma opinião reivindica uma série de pressupostos necessários ao alcance dessa habilidade, como o conhecimento sobre o emprego das linguagens subjetiva ou objetiva e o entendimento de que um fato é algo que pode ser verificado e comprovado, já a opinião é uma marca de subjetividade, onde o autor lançará mão da adjetivação na construção das suas percepções.

Tendo em vista a complexidade das ações não só cognitivas e lingüísticas que são exigidas na construção dessa habilidade, não seria incomum esperar que os estudantes que não alcançaram níveis de compreensão menos complexos também não apresentassem proficiência na resolução desse item. Embora um estudante que apresentou baixa proficiência leitora em outras questões tenha realizado esse feito, o que nos levou a três possíveis hipóteses: i - o estudante escolheu aleatoriamente a alternativa correta. ii- a questão apresentou um baixo nível de dificuldade em relação às alternativas que compunham o item. iii- por ter conhecimento da definição de opinião o estudante conseguiu acionar os mecanismos de horizonte máximo na resolução dessa pergunta em especial.

A coleta de dados da atividade de diagnose inicial nos guiou na elaboração das aulas do 2º encontro, onde não foi aplicada nenhuma atividade escrita, como relatado previamente. Logo, daremos sequência a análise das informações resultantes do nosso 3º encontro, no qual foi aplicada a primeira atividade de intervenção da sequência de atividades.

7.3 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO I

Quadro 7: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção I (parte 1)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 01						
TEMA: A SEXUALIZAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS NA PROPAGANDA NACIONAL: O ESTEREÓTIPO DA MULHER BRASILEIRA.						
TEXTO: O sexismo por trás da publicidade brasileira						
ESTUDANTE VOLUNTÁRIO	ITENS /DESCRITORES				Item de respostas construídas	
	D1	D4	D4	D6	05	06
	01	02	03	04		
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO					
	Falta de horizonte	Horizonte mínimo	Horizonte Mínimo	Horizonte Mínimo	Horizonte problemático	Horizonte problemático
	RESPOSTAS ESPERADAS				AS PERGUNTAS EM BRANCO NÃO FORAM RESPONDIDAS	
	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista a como a mídia veicula a imagem feminina	A)Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	Respostas que permeiem a temática abordada	Respostas que permeiem a temática abordada
AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS						
AA	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	B)A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher	B)As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil	C)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	“Geralmente o Brasil, as mulheres são estas como voluminosas e preenchidas dando a entender que são sensuais e lindas gerando pensamento inapropriados”	“Acho que não!ma têm muita pessoa que são influenciada facilmente então é provável que sim.”
AB	B)pode não ser influente na tomada de decisões	B)A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher	D) A publicidade é fundamental para a vida em sociedade	A)A influência das campanhas publicitárias na vida das mulheres.		

Quadro 8: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção I (parte 2)

AC	C) faz diferença na formação da opinião pública	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina	C)Não deveriam existir campanhas publicitárias com mulheres	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	“eu acredito e digo que isso sobre as mulheres sendo exposta o corpo para fazer o trabalho delas e inexplicável vergonhoso por entanto essa lei era pra existir sobre as mulheres expostas com a imagem até quando isso vai ficar permitido.”	“sim, um comentário pode mudar a vida de uma pessoa,mudando a forma de agir,mas nem sempre é todo sobre a internet, e sim apoio da própria pessoa”
AD	D)é importante para todos	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina	A)Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	Sim	Não,se as mulherem aceita ser espostas são o querer delas.
AE	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	A)A autora é favorável a forma como a mulher é apresentada na mídia	A)Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas	A)A influência das campanhas publicitárias na vida das mulheres.		
AF	D) é importante para todos	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina	A)Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	“A enfluência das campanhas publicitárias na vida da mulheres”	“ A publicidade no Brasil não reflete de raça e gênero”

Quadro 9: Conclusão do quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção (conclusão)

AG	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina	B)As campanhas publicitárias aumentam o número de violênciasno Brasil	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	“Eles usam essa forma para chamar atenção, pois usa um corpo feminino como um objeto para sexualizar , e as pessoas acha isso normal e ainda colabora.”	“Sim, pois eles normaliza.”
AH	B)pode não ser influente na tomada de decisões	B)A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher	B)As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil	C)As campanhas publicitárias no Brasil		
AI	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	B)A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher	B)As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	“Pessoas de fora como estrangeiros desvaloriza a mulher brasileira, e alguns do próprio país passam essa imagem.”	“Sim, porque toda mídia forma uma opinião única.”
AJ	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	B)A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher	B)As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil	D) a violência contra as mulheres	“O Sexismo presente nas publicidades Brasileiras”	“Considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher”
TOTAL DE ACERTOS	5	4	3	6	7 estudantes responderam aos itens de respostas construídas.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

Com base na análise das respostas obtidas pela diagnose inicial, entendemos a necessidade de focar primeiramente a nossa atividade interventiva na construção da habilidade de localizar informações explícita e na construção de deduções lógicas dentro dos limites estabelecidos pelo texto, por isso os descritores 3 e 14 não foram contemplados nessa atividade. Diferentemente da atividade inicial, nessa, solicitamos dos estudantes a resolução de 2 questões de resposta construída, essas respostas permeiam o horizonte problemático, dessa forma não nos deteremos a sua correção, mas a observação de fugas extremas diante da temática abordada.

Assim como na primeira atividade, apenas 5 estudantes alcançaram a resposta correta do item 1(D1), porém esse item apresentou uma maior dificuldade na atividade atual, pois a definição sobre a qual o item trata foi dada no texto por meio de um argumento de autoridade, logo o estudante precisaria compreender que a informação foi inserida pela autora do texto usando um argumento de terceiros para que ela pudesse sustentar a sua tese. Acontece que os estudantes que não atingiram as expectativas responderam a questão com base em suas próprias opiniões sobre a publicidade.

As questões 2 e 3 (D4) e a questão 4 (D5) exigiam um maior acionamento de inferências e conseqüentemente maior destreza no acionamento das estratégias de leitura. Constatamos que a maior incidência de equívocos na questão 2 foi cometida pela escolha da alternativa B “A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher”, certamente os estudantes que optaram por essa alternativa realizaram uma operação inferencial por acréscimo, por terem eles mesmos construído essa informação partindo de possíveis conhecimentos prévios, a saber: afronta é um termo comum no discurso ativista, sobretudo, veiculado nas redes sociais. Estamos diante de um texto de opinião, escrito por uma mulher, que reforça a sua indignação com a até então postura da mídia em relação à figura feminina. A costura dessas e de outras tantas possíveis inferências levou esses estudantes mais uma vez ao falseamento das respostas.

Já na questão 3, a maior ocorrência foi da alternativa B “As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil”, possivelmente os estudantes fizeram uma junção entre os temas abordados nas atividades 1 e 2. Conquanto os resultados ainda não tenham sido satisfatórios, os estudantes AC, AD e AE, por exemplo, apresentaram um importante avanço em relação ao D4.

O item 4 foi o que apresentou o maior número de acertos e os seus lapsos ficaram dentro de uma margem que julgamos promissora, dado o entendimento que a

habilidade leitora constrói-se em um limiar de fugas justificáveis e por isso aceitáveis não para fins de certo ou errado, mas em uma perspectiva de conhecimento não construído, conhecimento construído e conhecimento em ascensão.

Com relação às questões abertas, podemos classificar as respostas construídas dentro de três parâmetros: fragilidade substancial da visão crítica acerca da temática, fuga total do comando dado, ausência de posicionamento. Alguns participantes entregaram as suas atividades em branco alegando não saber o que comentar sobre as perguntas realizadas, outros encontraram uma grande dificuldade em organizar de forma coesa e coerente as suas respostas e o participante AJ transcreveu alternativas da atividade o que demonstrou a sua total fuga do comando

7.4 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO II

Quadro 10 : Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 1)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 02						
TEMA: MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO						
TEXTO: IBGE: Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho						
ESTUDANTE VOLUNTÁRIO	ITENS /DESCRITORES					06- Item de respostas construídas
	D1	D3	D4	D6	D14	
	01	02	03	04	05	
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO					
	FALTA DE HORIZO NTE	HORIZO NTE MÍNIMO	HORIZO NTE MÍNIMO	HORIZO NTE MÍNIMO	HORIZO NTE MÁXIMO	HORIZONTE PROBLEMÁTICO
	RESPOSTAS ESPERADAS					
A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	D)Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches	Respostas que permeiem a temática abordada	
AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS						

Quadro 11: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 2)

AA	A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	D)Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches	“Por ser mulheres, eles pensam que elas são frágeis demais. Ter mais reconhecimento pela mulher e seus limites e capacidades.”
AB	C)as mulheres dedicaram menos tempo aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos que os homens.	A) colisão	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho	C) O número de desemprego no Brasil	A)Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	
AC	A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	A)Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	“essa diferença de gênero nunca vai acabar, sempre coloca os homens acima o melhor em tudo. Por entanto o que eu acho é que a desigualdade ia acabar e fazer bem e melhor para muitas mulheres. Elas merecem as suas próprias enpresas e a onde a Mulher realmente se sentisse bem e valorizada.”
AD	A)73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	D) As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos apresentaram os menores níveis de ocupação	“ Na minha opinião as mulheres poderia receber o mesmo que os homens.”

Quadro 12: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (parte 3)

AE	A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	A)Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	“O que contribuem Para essa desigualdade é acreditar que as mulheres não conseguem fazer as mesmas coisas que um homem ou por pensar que as mulheres só tem que fazer trabalho doméstico. Certo que nem todas as mulheres conseguem ter um trabalho Pesado.”
AF	A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.	D efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	B) O nível de ocupação entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%	“ Além de dificultar a ênserção no mercado de trabalho”
AG	D)cerca de um terço das mulheres trabalharam em tempo integral.	D efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	D)Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches	“ O que contribuiu foi a falta de igualdade e o machismo, a muito tempo atrás , as mulheres não tinha direito de nada, e até hoje elas sofrem com isso. E para solucionar isso,precisamos se unir, e criar uma lei que acabe com esse preconceito com as mulheres.”

Quadro 13 : Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de intervenção II (conclusão)

AH	A) Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	A) colisão	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	A)Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	
AI	D)cerca de um terço das mulheres trabalharam em tempo integral.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	B)O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.	D)Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches	“ Uma lei que fosse seguida seriamente sobre o equilíbrio das funções de trabalho entre homens e mulheres.”
AJ	A)as mulheres dedicaram menos tempo aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos que os homens.	D) efeito	B)As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.	A) A falta de oportunidades de emprego.	A)Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%	“elas têm mais possibilidade de terceirizar o trabalho podem recorrer ao trabalho doméstico”
TOTAL DE ACERTOS	5	8	10	8	4	8

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

Os resultados obtidos ao longo da atividade de intervenção 2 refletem os visíveis avanços dos estudantes não só em relação a devolutiva das respostas das atividades, mas em relação a ampliação de suas visões críticas. O diálogo entre os pares promovido nas aulas da sequência de atividades fomentou o debate e consequentemente o despertar para a visão do outro e da sociedade como um todo. Percebemos que houve uma melhor articulação na construção dos argumentos e isso pôde ser nitidamente visualizado nas respostas da questão 6, que trouxeram uma maior consistência argumentativa e um maior número de participação, 8 estudantes responderam ao item 6.

O item 1(D1) permaneceu com 5 acertos, há uma recorrência de erros na resolução das questões de D1 e ela se dá justamente no equívoco dos estudantes em

entender os elementos que foram claramente ditos no texto e aqueles que são fruto das pistas textuais. Por meio da utilização de estratégias de leitura, os alunos precisariam mobilizar a esfera da dedução lógica pertinente, que provavelmente os levaria a uma paráfrase do que foi exposto no texto, exigindo do estudante o equilíbrio entre a falta de horizonte e o acionamento do seu horizonte mínimo de compreensão.

Os enganos nas respostas ao item 2, que avaliou o D3, decorreram da inferência de sentidos da palavra impacto. Alguns alunos responderam que colisão poderia substituir o termo anterior sem prejuízos para compreensão. Esse engano se deu no campo semântico, seguramente o estudante que optou por colisão acionou alguma MLP onde a palavra impacto havia sido utilizada nesse sentido.

Por fim analisamos os avanços em relação ao D14 que demanda do estudante a habilidade de reconhecer uma opinião. Apenas 4 alunos conseguiram atingir a expectativa de resposta do item 5, para tentar minimizar essas lacunas que impedem a construção da proficiência leitora dos estudantes, entendemos que a nossa intervenção precisava revisitar essa habilidade e isso foi feito, ao final do 4º encontro, por meio da correção coletiva do exercício proposto com foco nas estratégias de leitura aprendidas nas aulas 3 e 4. Percebemos, nesse momento, que muitos alunos perceberam que o equívoco se deu por eles não terem acionado a estratégia de busca pelas marcas de pessoalidade nos fragmentos, verificando se aquela informação trazida pelas alternativas poderia ser comprovada ou estaria sujeita à avaliação dos interlocutores. Refizemos assim a leitura das alternativas de maneira eliminatória até que alcançamos coletivamente a alternativa correta.

Alguns estudantes relataram sua incredulidade diante dos desacertos, toda turma se mobilizou e os estudantes comentavam entre si de que forma eles deveriam ter realizado essa leitura, essas afirmativas nos levam a pelo menos dois pontos positivos: os estudantes estão ampliando a sua compreensão leitora e houve um maior engajamento da turma em todas as aulas realizadas ao longo da semana.

Seguidamente analisaremos a atividade de diagnose final.

7.5 QUADRO COMPENDIADO DAS RESPOSTAS ORIUNDAS DA ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL

Quadro 14: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (parte 1)

ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL					
TEMA: A VULNERABILIDADE DA MULHER NA SOCIEDADE					
TEXTO : Quantos filhos Natalina teve?					
ESTUDANTE VOLUNTÁRIO	ITENS /DESCRITORES				
	D1	D3	D4	D6	D14
	01	02	03	04	05
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO				
	FALTA DE HORIZONTE	HORIZONTE E MÍNIMO	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE E MÍNIMO	HORIZONTE E MÁXIMO
	RESPOSTAS ESPERADAS				
	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS					
AA	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.

Quadro 15: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (parte 2)

AB	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	A) Indica a paixão que ele nutria por Natalina e o amor que sentia pelo seu filho.	B)do sentimento de mulheres que são socialmente julgadas por não poderem ou quererem ser mães.	D)Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela.
AC	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AD	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	A) Indica a paixão que ele nutria por Natalina e o amor que sentia pelo seu filho.	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AE	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AF	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	B)Mostra a preocupação que Tonho tinha em relação à felicidade de Natalina .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.

Quadro 16: Quadro compendiado das respostas oriundas da atividade de diagnose final (conclusão)

AG	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AH	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	B)Mostra a preocupação que Tonho tinha em relação à felicidade de Natalina	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AI	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	A) fabricava remédios caseiros	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.
AJ	D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B)prevenia doenças	A) Indica a paixão que ele nutria por Natalina e o amor que sentia pelo seu filho.	B)do sentimento de mulheres que são socialmente julgadas por não poderem ou quererem ser mães.	D)Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela.
TOTAL DE ACERTOS	10	8	5	9	8

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

Como anteriormente relatado⁷, o texto utilizado no 5º encontro foi lido de três formas diferentes, adotando a utilização de três estratégias distintas, primeiramente, em casa, com a construção de um glossário individual, secundamente, em uma roda de leitura na sala de aula e, por fim, ainda em sala de aula, individualmente, após a leitura dos comandos das questões.

O número de acertos na questão 1 (D1) indica um significativo avanço para alguns alunos. A habilidade de localizar uma informação no texto, classificada dentro da falta de horizonte, já era uma capacidade adquirida por uma significativa parcela de estudantes.

Já na atividade de diagnose inicial, 5 estudantes apresentaram resolução adequada do item, nas questões seguintes que solicitavam a mesma habilidade mantiveram-se o número de acertos, embora nem sempre pelos mesmos estudantes, pois ainda que estivessem dispostos dentro de uma mesma temática, os textos apresentavam gêneros e recortes diferentes do tema o que causou em alguns momentos a construção de acréscimos e falseamentos por estudantes que já haviam construído os seus horizontes mínimos de compreensão.

A questão de número 2 versou sobre a habilidade de inferenciação de sentidos de palavras ou expressões (D3), 8 alunos atingiram a expectativa de resposta, apontamos duas possíveis hipóteses para esse número de acertos, a primeira nos remete aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a prática de aborto ilegal não rara, principalmente, em situações de vulnerabilidade social da mulher brasileira, uma vez que o Brasil é carente em políticas públicas de saúde nessa perspectiva.

A segunda nos leva a crer que os comentários surgidos ao longo da leitura compartilhada do texto fizeram com que os alunos adquirissem um certo conhecimento sobre o assunto, como por exemplo, no momento em que líamos o trecho que fala sobre a primeira gravidez de Natalina, uma aluna proferiu ofensas a mãe da personagem principal do texto alegando que “Isso não é nem pra ser chamada de mãe”, fato que desencadeou um breve debate sobre como a falta de recursos pode ser responsável por muitos abortos.

⁷No tópico intitulado “A aplicação da intervenção: Da teoria à prática ” relatamos detalhadamente de que forma as atividades ocorreram.

Logo os alunos que desconheciam essa prática ou que não se atentariam as pistas do texto em relação a isso, puderam construir algum nível de conhecimento sobre o assunto em questão.

A questão de número 3 (D4) reivindicava do estudante um posicionamento crítico sobre as formas como a sociedade percebe a mulher e as suas escolhas de vida, o acionamento do horizonte de compreensão mínimo seria suficiente para o alcance da resposta esperada, mas aqui há claramente uma recorrência de horizontes problemáticos, a maioria das respostas decorrem da frágil percepção dos estudantes em relação ao machismo estrutural que permeia a sociedade. Temos aqui a reafirmação da figura do homem como um ser bondoso, generoso, reforçando um estereótipo de que a melhor escolha para uma mulher seria casar e viver a maternidade.

Como a questão de número 3, o item 4 (D6) encontrava sua resposta dentro de um nível de horizonte mínimo de compreensão, mas diferentemente da questão 3, o item 4 estava mais amparado na superfície textual, pois o próprio texto encaminhava o leitor para a resposta correta. Dado o número de leitura e estratégias de leitura utilizadas, mesmo que por meio de eliminação de alternativas, o estudante tinha maior probabilidade do item 4, o que de fato ocorreu, pois 9 participantes chegaram à resposta adequada.

Para que o leitor detenha a competência leitora dentro dos níveis propostos pelo horizonte máximo de compreensão, pressupõe-se que o leitor previamente precise atingir a falta de horizonte e o horizonte mínimo de compreensão como elementos basilares que guiarão as suas hipóteses inferenciais de leitura e que requira uma maior complexidade, por conseguinte o número de estudantes que chegou a resposta reflete as muitas fragilidades que ainda permeiam a leitura dos estudantes.

Para uma melhor elucidação da comparação de dados coletados, nos dispusemos a tabular todas as atividades realizadas por meio da tabela abaixo, seguindo o padrão de coloração que foi utilizado em toda a análise de dados, colorimos as células com as cores que remetem ao nível de horizonte o qual esperávamos que o aluno alcance de acordo com o item selecionado, sendo uma cor para falta de horizonte, uma segunda para horizonte mínimo, uma terceira para horizonte máximo e por fim uma quarta para o horizonte indevido- inconsistência/inadequação das respostas. As células que representam atividades onde houve ausência de descritores, esses estarão com as células em branco.

7.6 TABELA DE CONDENSAÇÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS

Tabela 1: Tabela de condensação das análises dos dados (parte 1)

TABELA DE CONDENSAÇÃO DAS ANÁLISES DOS DADOS							
ESTUDANTE VOLUNTÁRIO	ATIVIDADES	DESCRITORES					TOTAL DE ACERTOS POR ATIVIDADE
		D1	D3	D4	D6	D14	
AA	Atividade de diagnose inicial	X	X	X		X	4
	Atividade de intervenção 1	X			X		2
	Atividade de intervenção 2	X	X	X	X	X	5
	Atividade de diagnose final	X	X	X	X	X	5
	Total de acertos por descritor:	5/5	3/3	3/5	3/4	3/3	16
AB	Atividade de diagnose inicial			X			1
	Atividade de intervenção 1						0
	Atividade de intervenção 2			X			1
	Atividade de diagnose Final	X	X				2
	Total de acertos por descritor:	1/5	1/3	2/5	0/4	1/3	4
AC	Atividade de diagnose inicial	X	X		X		3
	Atividade de intervenção 1			X	X		2
	Atividade de intervenção 2	X	X	X	X		4
	Atividade de diagnose final	X	X	X	X	X	5
	Total de acertos por descritor:	3/4	3/3	3/5	4/4	1/4	14

Tabela 1: Tabela de condensação das análises dos dados (parte 2)

AD	Atividade de diagnose inicial						0	
	Atividade de intervenção 1			X	X	X	3	
	Atividade de intervenção 2	X	X	X		X	4	
	Atividade de diagnose final	X	X			X	X	4
	Total de acertos por descriptor:	2/4	2/4	3/5		3/4	1/3	11
AE	Atividade de diagnose inicial		X				1	
	Atividade de intervenção 1	X			X		2	
	Atividade de intervenção 2	X	X	X		X	4	
	Atividade de diagnose final	X	X	X		X	X	5
	Total de acertos por descriptor:	3/4	3/3	3/5		2/4	1/3	12
AF	Atividade de diagnose inicial	X			X	X	3	
	Atividade de intervenção 1			X	X	X	3	
	Atividade de intervenção 2	X	X	X		X	4	
	Atividade de diagnose final	X	X			X	X	4
	Total de acertos por descriptor:	3/4	2/3	4/5		4/4	1/3	14

Tabela 1: Tabela de condensação das análises dos dados (parte 3)

AG	Atividade de diagnose inicial	X			X		2
	Atividade de intervenção 1	X			X		2
	Atividade de intervenção 2		X	X	X	X	4
	Atividade de diagnose final	X	X	X	X	X	5
	Total de acertos por descritor:	3/4	2/3	2/5	4/4	2/3	13
AH	Atividade de diagnose inicial				X		1
	Atividade de intervenção 1						0
	Atividade de intervenção 2			X	X		2
	Atividade de diagnose final	X	X		X	X	4
	Total de acertos por descritor:	1/4	1/3	1/5	3/4	1/3	6
AI	Atividade de diagnose inicial	X	X		X	X	4
	Atividade de intervenção 1	X			X		2
	Atividade de intervenção 2		X	X	X	X	4
	Atividade de diagnose final	X		X	X	X	4
	Total de acertos por descritor:	3/3	2/3	2/5	4/4	3/3	14

Tabela 4: Tabela de condensação das análises dos dados (conclusão)

AJ	Atividade de diagnose inicial				X				1
	Atividade de intervenção 1		X						1
	Atividade de intervenção 2			X	X			X	3
	Atividade de diagnose final		X						1
	Total de acertos por descritor:		2/4	1/3	2/5	0/4	1/3		6
NÚMERO DE ACERTOS TOTAL POR DESCRITORES – COMPARATIVO ENTRE AS ATIVIDADES DE DIAGNOSE INICIAL (DI) E FINAL (DF)									
DESCRITOR 1		DESCRITOR 3		DESCRITOR 4		DESCRITOR 6		DESCRITOR 14	
DI	DF	DI	DF	DI	DF	DI	DF	DI	DF
5	10	4	8	4	5	5	9	2	8

Fonte: Elaborado pela autora

Indubitavelmente, a tabulação das respostas da atividade de diagnose inicial em comparação com a atividade de diagnose final refletem o avanço dos estudantes em suas atividades de leitura, atribuímos esse resultado ao êxito das estratégias utilizadas. Há inúmeros estudos que abordam a necessidade de que as práticas didáticas docente se adequem às particularidade dos estudantes, podemos evidenciar os benefícios da adoção dessa postura metodológica de forma palpável observando a evolução individual dos voluntários dessa pesquisa.

Certamente, como podemos verificar a partir dos dados coletados na atividade de diagnose final, os estudantes que não possuíam um amplo repertório das temáticas abordadas no texto, tiveram essa lacuna minimamente preenchida por meio de todas as leituras realizadas nos encontros anteriores, do mesmo modo que aqueles que esbarraram em termos desconhecidos, nos textos lidos, puderam sanar essa dificuldade buscando as possíveis significâncias dos termos desconhecidos, assim como os estudantes que regularmente se perdem em seus objetivos de leitura, ao focarem nos comandos da questão, tiveram a oportunidade de revisar o texto com maior objetividade, em síntese, a adesão de diferentes estratégias de leitura proporcionou uma

maior precisão das respostas fornecidas, o que nos leva a crer que de fato houve um avanço da proficiência leitora dos estudantes em relação às habilidades propostas pelo tópico de leitura da matriz de referência do 9º ano (EF) de Língua Portuguesa do SAEB.

Existem, contudo, conforme apresentam os dados, estudantes que permanecem apresentando um baixo nível de compreensão leitura, todavia, como nos diz Marcuschi (2008), a compreensão de um texto não é uma atividade natural, uma ação socialmente individual ou geneticamente herdada, mas um processo que exige trabalho, habilidade e interação. Isso dito, não é objetivo dessa intervenção e não há como esperar que uma intervenção, ainda que amparada em pressupostos teóricos fundamentais no ensino de leitura, supra todas as esferas que compõem a complexa construção da proficiência leitora.

Isto posto, teceremos no capítulo a seguir as nossas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu por meio da identificação de uma frequente problemática observada nas aulas de língua portuguesa, a baixa proficiência leitora. Tendo evidenciado que os estudantes das turmas de EJAI apresentavam pouca percepção crítica diante dos textos lidos, o que fragilizava suas compreensões, sentimos a necessidade de pensar em uma metodologia de ensino que pudesse subsidiar de alguma forma o professor no ensino de leitura e sobretudo os estudantes no alcance de suas aprendizagens.

Partimos da hipótese de que ao trabalharmos temas socialmente relevantes na sala de aula, despertaríamos um maior interesse dos estudantes pela leitura de textos e consequentemente obteríamos melhores resultados em suas leituras ao passo que também atenderíamos as orientações propostas pela BNCC (2017), ao estimularmos o rompimento, a não propagação e a não naturalização de discursos preconceituosos.

Elegemos como temática para o desenvolvimento das atividades a vulnerabilidade da mulher na sociedade. A escolha da temática reflete a necessidade de enquanto educadores contribuirmos com o combate ao machismo degradante que se perpetua socialmente, mesmo em pleno século XXI.

Embora as mulheres tenham avançado bastante em relação à ocupação de espaços sociais anteriormente não acessíveis e atualmente exerçam expressiva influência sobre a sociedade- principalmente com a ampliação do advento das redes sociais, o que permitiu um maior alcance na veiculação de ideias e consequentemente a quebra de muitos paradigmas historicamente construídos e assumidos como verdade absoluta em relação às mulheres e às suas formas de pensar, viver e agir- ainda é nítida a forma inferiorizada, reducionista e sexista que muitos discursos abordam a figura feminina.

Se a abordagem de temáticas socialmente significativas é fundamental em turmas compostas por alunos em idade regular, o que dizer das turmas de EJAI? Turmas estas nas quais a maioria das estudantes em algum momento já vivenciou ou está suscetível a vivenciar situações machistas, dada a naturalização como esses comportamentos são aceitos e muitas vezes passam despercebidos, por vítimas e, por mais paradoxo que pareça, pelos próprios agressores. Nesse sentido, é papel da escola

fomentar meios que possam levar a mitigação dessas situações, dentro e fora do ambiente escolar.

Para realização do estudo, selecionamos uma turma do 8/9 da EJAII, do turno noturno, cujas inconsistências em relação à leitura eram recorrentes nas atividades propostas. As turmas da EJAII são conhecidas por suas baixas frequências e pelo alto índice de evasão escolar que apresentam, essas situações podem ser explicadas por essas turmas serem majoritariamente compostas por pessoas que precisam conciliar a vida profissional, a criação dos filhos, as relações pessoais e todas as demandas provindas da vida adulta com as tarefas propostas pela escola. Daí a importância da adoção de estratégias de ensino que permeiem a realidade dos estudantes, que os façam se sentirem capazes e estimulados a continuar buscando conhecimento.

Isto posto, desenvolvemos uma sequência de atividades de leitura que foi composta por 5 encontros, que totalizaram 10 aulas. Todos os encontros ocorreram de forma presencial e foram mediados pela professora autora deste trabalho de pesquisa. Seguindo os critérios de inclusão e exclusão, apenas 10 estudantes foram aptos a participar da intervenção.

Definimos como objetivo geral desta pesquisa verificar a eficácia do desenvolvimento de uma sequência de atividades- que elabore oficinas de leitura voltadas para a compreensão e reflexão crítica de textos que abordem a vulnerabilidade da mulher na sociedade- como instrumento para a ampliação da proficiência leitora. E como objetivos específicos nos detivemos a: i- analisar os principais empecilhos na construção da leitura dos textos selecionados; ii- verificar se os estudantes identificam as marcas linguísticas que evidenciam a vulnerabilidade social feminina apresentada nos textos; iii- observar se a partir da leitura dos textos os alunos conseguem realizar inferências sobre as questões sociais implícitas nos textos lidos. Na busca pela concretização dos objetivos apresentados, recorreremos a um consistente aporte teórico que foi apresentado nos capítulos anteriores desse estudo e nos guiou não só na construção da intervenção realizada, mas na sua execução e na análise dos dados coletados.

Consideramos as estratégias de ensino propostas por Solé (1998) como um instrumento promissor para aplicação das atividades realizadas, pois o uso de estratégias de leitura é imprescindível na obtenção de resultados satisfatórios na compreensão textual. A confirmação da hipótese anterior pôde ser comprovada por meio da análise

dos dados coletados que demonstrou excelentes resultados com base nas expectativas que haviam sido construídas.

Para a verificação do alcance das habilidades que foram trabalhadas ao longo das aulas e para verificar o alcance de nossos objetivos, baseamo-nos nos estudos de Marcuschi (2008) acerca dos horizontes de compreensão, assim pudemos analisar as respostas fornecidas pelos estudantes e tabulá-las quanto ao nível de proficiência alcançada ao longo das aulas.

Constatamos que os principais empecilhos com relação ao entendimento do texto ocorriam por três razões: i- os alunos não tinham objetivos claros de leitura, ii- os estudantes não manejavam estratégias para superar as lacunas de entendimento que surgiam ao longo da leitura, iii- os estudantes não detinham conhecimentos prévios consideráveis sobre o tema do texto. Para superar essas dificuldades, lançamos mão do ensino de estratégias que pudessem auxiliar os estudantes na condução de suas leituras, o que reverberou satisfatoriamente nas atividades realizadas.

Notamos que as marcas linguísticas que evidenciavam a vulnerabilidade social da mulher passavam despercebidas pela maioria dos estudantes em decorrência da naturalização de discursos machistas. Embora tenhamos tido um importante avanço nesse sentido, através das discussões realizadas nas aulas, há ainda uma fragilidade na percepção de formulações textuais preconceituosas pouco explícitas ou explícitas, mas que por razões sociais, culturais, entre muitas outras não são palpáveis para alguns alunos. Isso reforça importância da constante abordagem de reflexões críticas no ambiente escolar.

No que diz respeito à verificação do acionamento de inferências, pontuamos que este está sujeito às operações cognitivas realizadas pelos estudantes ao longo da leitura, tais operações exigem uma maior habilidade do leitor, habilidade essa que pode ser verificada de forma autônoma em leitores proficientes, todavia ao serem direcionados pela professora mediadora, os alunos que apresentavam baixa proficiência leitora conseguiram realizar inferências pertinentes aos textos lidos. Assim, concluímos que o acionamento individual da habilidade de inferir informações implícitas é um mecanismo que requer maiores esforços cognitivos do leitor e uma maior ampliação de momentos de leitura, que possibilitem a tomada de consciência sobre as ações que são realizadas para chegar ao entendimento do texto.

A partir do desenvolvimento da intervenção proposta, evidenciamos o contínuo avanço dos estudantes. Embora a aplicação desse estudo tenha tido como foco o ensino de leitura, as aprendizagens dos estudantes também foram percebidas em outros eixos de ensino, pois as respostas construídas pelos alunos e as suas formulações orais apresentaram uma significativa evolução do ponto de vista semântico, lexical e de coerência.

Ao longo das aulas propostas, os alunos apresentaram interesse pelas temáticas abordadas, externaram seus posicionamentos sobre as afirmações textuais, sobre os problemas relatados e sobre a tomada de decisões de personagens nos textos. Alguns estudantes que não costumavam interagir nas aulas de leitura passaram a sentir-se mais confiantes na construção de suas hipóteses sobre o texto, além disso, estudantes que não costumavam responder todas as atividades solicitadas passaram a solicitar auxílio da professora para entender os comandos das questões que não compreendiam, isso reflete a relevância da intervenção realizada no progresso da turma não só com vistas à proficiência leitora, mas à participação ativa e interativa na sala de aula.

Salientamos ainda que compreendemos que a aplicação de uma única intervenção isolada, por si só, não daria conta de suprir todo déficit de conhecimentos anteriores que os estudantes traziam consigo, porém a prática docente precisa estar imbricada à contínua busca por estratégias que fomentem aprendizagens relevantes.

Isto dito, o trabalho com leitura nas turmas de EJAII demanda mais que um olhar técnico sobre o objeto de ensino e os objetivos proposto, as turmas da EJAII precisam ser percebidas em todas as suas nuances, com todo o conhecimento prévio que já detêm, com todas as experiências de vida que já possuem. Ignorar essas particularidades em relação a essa modalidade de ensino é reduzir as oportunidades de aprendizagem e mais que isso, é podar a identidade, a criticidade e a criatividade já conquistadas por esses estudantes.

Por fim, almejamos que a proposta didática por essa pesquisa realizada possa auxiliar os professores de EJAII, que muito necessitam de suporte para realização de trabalhos significativos com leitura em suas turmas. Ponderemos ainda que seria formidável o desenvolvimento de mais estudos que contemplassem essa modalidade de ensino, principalmente, em relação ao ensino de estratégias de leitura com foco no alcance da proficiência leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno": produzindo outsiders**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. **A educação de jovens e adultos**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.9394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. Projeto de Lei nº 4.173/1998. **Institui o Plano Nacional de Educação** [Apensado ao PL 4.155/1998]. Brasília: Câmara dos Deputados, 12 fev. 1998.

_____. Projeto de Lei nº 4.155. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, v. 53, n. 42, 12 mar. 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** (n.10.172). Brasília, 2001.

_____. (2008). **Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE.

_____. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos Brasília**, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/19110-analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos>. Acesso em: 06 jul.2022.

_____. **Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

CARVALHO, M. P. (2015). **O financiamento da eja no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 30(3). <https://doi.org/10.21573/vol30n32014.57618>

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 páginas.

_____.**Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire**. In: ZACCUR, Edwiges (org). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 13-24.

_____.**Ação Cultural para Liberdade. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987**. FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Estudos Avançados 15 (41) 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805>. Acessado em: 10/06/22

_____.**Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002. FREIRE, Paulo.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula - leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. www.ibge.gov.br

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, ,2004.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e coerência**.São Paulo: Cortez, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-327-4. 216 P.

LEI MARIA DA PENHA. Senado Federal. Nº 11.340. 07/08/2006.

LEI DO FEMINICÍDIO. Senado Federal. Nº 13.104. 09/03/2015.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.82-103.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.46-49.
122

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-35

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.226-281.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos ensino fundamental. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <https://edu.tabira.pe.gov.br/wp-content/uploads/2022/10/curriculo-de-pernambuco-EJA.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.**

PINHEIRO, Ana Laura Lobato. **Direitos humanos das mulheres**. 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190327_tema_i_direitos_humanos_das_mulheres.pdf. Acesso em: 17. Jun. 2022.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1998.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 13. ed. - Petrópolis: Vozes, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

_____. **Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”**. In:TEBEROSKY, Ana; et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Trad.Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17 - 34. (Coleção Inovação Pedagógica, v.7).

SPINILLO, Alina Galvão. **O leitor e o texto:desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula**. Revista Interamericana de Psicologia, 42(1), 29-40, 2008.

_____. **A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos:** considerações teóricas e aplicadas. In MOTA, M; SPINILLO, A. G. (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

ANEXOS

ANEXO I - TABULAÇÃO DE TURMA DA DIAGNOSE INICIAL 2024 – EJAI
(FASES III E IV) (PARTE 1)

APÊNDICE D
Tabulação de
turma

Secretaria Municipal de Educação
Secretaria Executiva de Gestão de Qualidade do Ensino - SEGEN
Gerência de Formação, Avaliação e Monitoramento de Gestão

PROFESSOR(A)

TABULAÇÃO DE TURMA DA DIAGNOSE INICIAL 2024 – EJAI (FASES III E IV)

ESCOLA: _____ REGIONAL _____

PROFESSOR (A): _____ TURMA/TURNO _____

ESTUDANTES: MATRICULADOS _____ REALIZARAM A DIAGNOSE: _____

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO: () SIM () NÃO QUANTOS? _____

OBS: O(A) professor(a) deverá marcar um X:

1. Nos campos C1 e C4, observando em que categoria o estudante se enquadra, assinalando apenas um espaço.

2. Nos campos C2 e C3, observando se o estudante atingiu os objetivos propostos na diagnose e assinalar o espaço correspondente.

Nº	NOME DO ESTUDANTE	C1 Escrita do seu próprio nome completo (Análise de escrita)			C2 Leitura e compreensão de texto		C3 Produção textual e Análise linguística		C4 Fluência leitora			
		Escreve nome e sobrenome fazendo uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas.	Escreve somente o primeiro nome.	Não escreve o próprio nome.	Reconhece o objetivo do texto.	Posiciona-se em relação ao texto.	Compreende a proposta e escreve respeitando as características do gênero.	Usa adequadamente a norma-padrão (acentuação, pontuação, ortografia, separação etc.)	Leitor fluente	Leitor iniciante	Pré-leitor	Não realiza leitura.
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												

DIAGNOSE INICIAL 2024

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

PATRÍCIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

LEITURA E COMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI):

RECIFE-PE

**Um olhar voltado para a
escolha de
temas socialmente
relevantes**



AGOSTO DE 2024

CADERNO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Artes e Comunicação

Departamento de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Sequência de atividades de leitura, desenvolvida pela professora Patrícia Fernanda de Souza Silva, oriunda da aplicação de intervenção realizada durante a construção da dissertação intitulada- **Leitura e compreensão na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI): um olhar voltado para a escolha de temas socialmente relevantes**- apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Orientadora: Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento.

RECIFE
2024

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

NÍVEL DE ENSINO	8º/9º ano do ensino fundamental
MODALIDADE DE ENSINO	EJAI – Educação de jovens, adultos e idosos
OBJETO DE CONHECIMENTO	Estratégias de leitura
OBJETIVO GERAL	Ampliar a proficiência leitora dos estudantes bem como seu repertório crítico e social, de forma que eles possam posicionar-se mais criticamente diante dos textos lidos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Mitigar os principais empecilhos na construção da leitura dos textos selecionados; Ensinar aos estudantes estratégias de leitura que sejam propícias para a identificação de marcas linguísticas que evidenciam a vulnerabilidade social feminina apresentada nos textos.
TOTAL DE AULAS	10 AULAS DE 40 MINUTOS

RECIFE
2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
RELAÇÃO ENTRE OS DESCRITORES (SAEB) E OS HORIZONTES DE COMPREENSÃO (MARCUSCH- 2008)	6
HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL (MARCUSCH- 2008)	7
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	8
1º ENCONTRO	11
PLANO DE AULA	12
ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL	13
MATERIAL DE APOIO	18
Modelo de planilha para correção	19
DIALOGANDO COM O (A) PROFESSOR (A)	20
2º ENCONTRO	21
PLANO DE AULA	22
DIALOGANDO COM O PROFESSOR	23
3º ENCONTRO	25
PLANO DE AULA	26
ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL	27
MATERIAL DE APOIO	32
Modelo de planilha para correção	33
DIALOGANDO COM O (A) PROFESSOR (A)	34
4º ENCONTRO	35
PLANO DE AULA	36
ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL	37
MATERIAL DE APOIO	42
Modelo de planilha para correção	44
DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR (A)	45
5º ENCONTRO	46
PLANO DE AULA	47
ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL	48
MATERIAL DE APOIO	57
Modelo de planilha para correção	59

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)	60
REFERÊNCIAS	61

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Frequentemente, veiculam-se discursos que tratam da indiscutível importância do ato de ler. A validação desses discursos torna-se cada vez mais evidente com a ampliação da sociedade grafocêntrica. Mesmo atividades singelas como trabalhar, ir ao mercado, pegar um transporte público ou usar as redes sociais exigem um domínio mínimo da leitura. Domínio este cuja ausência pode causar inúmeros prejuízos àqueles que não o detêm. Nesse sentido, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), cabe à escola a promoção de práticas pedagógicas que proporcionem ao educando a oportunidade de ampliar a sua proficiência leitora.

Este caderno pedagógico surgiu como fruto do desenvolvimento de uma pesquisa-ação intitulada *“Leitura e compreensão na educação de jovens, adultos e idosos (EJA): um olhar voltado para a escolha de temas socialmente relevantes”*, desenvolvida pela professora Patrícia Fernanda de Souza Silva e orientada pela Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento. A pesquisa foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

O objetivo desse caderno pedagógico é auxiliar o (a) professor(a) de linguagens no ensino de estratégias de leitura, de forma que por meio das ações propostas, os estudantes possam ampliar a sua proficiência leitora, identificando marcas linguísticas que evidenciam a vulnerabilidade da mulher na sociedade e posicionando-se criticamente diante de discursos machistas e sexistas, rompendo, assim, com estigmas sociais que comumente são naturalizados.

É com extrema satisfação que compartilho este caderno de atividades de leitura com todos os colegas professores de linguagem, sobretudo, aqueles que atuam na Educação de Jovens, adultos e Idosos (EJA), pois, como docente, compreendo a complexidade do ensino de leitura especialmente nessa modalidade.

Professora Patrícia Fernanda de Souza Silva

RELAÇÃO ENTRE OS DESCRITORES (SAEB) E OS HORIZONTES DE COMPREENSÃO (MARCUSCHI, 2008)

DESCRITORES DO SAEB	HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Falta de horizonte – compreensão superficial, baseada na identificação de informações escritas/faladas no texto
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.	Horizonte mínimo – Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Horizonte máximo - Ampla compreensão textual, exige o acionamento de diversos processos de inferenciação e construção de sentidos e saberes que não necessariamente estão contidos no texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	
HORIZONTE INDEVIDO	Acionamento de inferências indevidas, equivocadas, desconexas das várias possíveis compreensões que o texto viabilizaria.
FALTA DE HORIZONTE	Compreensão superficial, baseada na identificação de informações escritas/faladas no texto
HORIZONTE MÍNIMO	Compreensão um pouco mais ampla do texto, que permite um processo mínimo de inferenciação, mas ainda apresenta um foco na leitura mais objetiva do texto.
HORIZONTE MÁXIMO	Ampla compreensão textual, exige o acionamento de diversos processos de inferenciação e construção de sentidos e saberes que não necessariamente estão contidos no texto.
HORIZONTE PROBLEMÁTICO	Compreensão que pode extrapolar muito os limites impostos pelo texto. Está extremamente vinculada à opinião do leitor.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

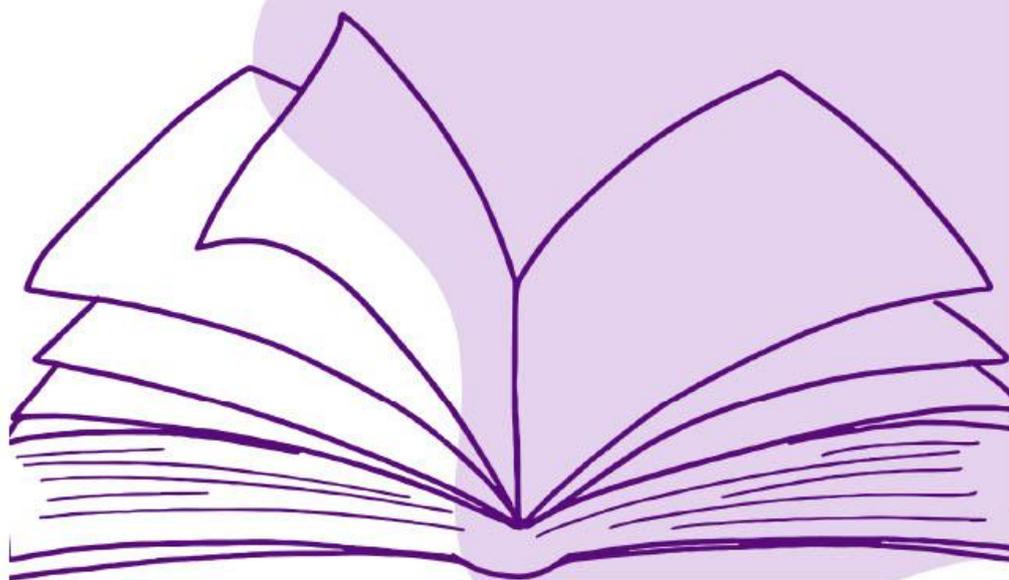
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO					
ENCONTROS	TEMÁTICA	OBJETIVOS	HABILIDADES	DESCRIÇÃO DA AÇÃO INTERVENTIVA	HORAS/AULA
1º	A violência contra as mulheres	Verificar a proficiência leitora dos estudantes com base no tópico de procedimentos de leitura da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<ul style="list-style-type: none"> Exibição do documento: Mas por que ela não denuncia? Mikaella Pedrosa Aplicação da atividade de diagnose inicial; 	2
2º		Ensinar estratégias de leitura e conceitos fundamentais para o entendimento dos comandos das questões de leitura.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<ul style="list-style-type: none"> Correção da atividade anterior. Exposição de conteúdos 	2

3º	Suscitar a reflexão crítica dos estudantes com base na forma como a publicidade aborda a imagem da mulher brasileira.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> Exibição dos comerciais da Hope e da Itaipava que abordam a sexualização da mulher. Aplicação da atividade de intervenção I. 	A sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira.	Suscitar a reflexão crítica dos estudantes com base na forma como a publicidade aborda a imagem da mulher brasileira.
4º	Promover por meio da leitura a reflexão da disparidade de gêneros principalmente no mercado de trabalho.	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> Correção da atividade anterior. Leitura do texto: "Mamãe não trabalha" de Marilda Prates Aplicação da atividade de intervenção II. 	Mulheres no mercado de trabalho	Promover por meio da leitura a reflexão da disparidade de gêneros principalmente no mercado de trabalho.
5º	Analisar por meio da leitura do texto e das discussões fomentadas, o despertar da visão	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação da atividade de diagnóstico final 	A vulnerabilidade da mulher na sociedade – retomando as temáticas anteriores	Analisar por meio da leitura do texto e das discussões fomentadas, o despertar da visão

<p>crítica do estudante acerca da disparidade de gêneros e da inferiorização, da sexualização ou da violação da figura feminina nos discursos, buscando o desenvolvimento da proficiência leitora .</p>	<p>ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>	<p>crítica do estudante acerca da disparidade de gêneros e da inferiorização, da sexualização ou da violação da figura feminina nos discursos, buscando o desenvolvimento da proficiência leitora .</p>
---	--	---

1º ENCONTRO

**TEMA 1: VIOLÊNCIA
CONTRA AS MULHERES**



Professora: Patrícia Fernanda de Souza Silva Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 8º/9º Ano (EJAD) Turno: Noite
PLANO DE AULA
Temática :
Violência contra as mulheres
Carga-horária :
2 aulas (aulas 1 e 2) total 1h20
Objetivo:
Verificar a proficiência dos estudantes em relação às habilidades dos descritores: D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Objeto de conhecimento :
Estratégias de leitura
Procedimentos metodológicos :
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitura e discussão sobre os texto; • Visualização do documentário “Mas por que ela não denuncia?”; • Debate acerca das questões que são pontuadas no texto.
Recursos didáticos:
Notebook, datashow , caixa de som e textos impressos.
Avaliação:
A avaliação será contínua com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação dos estudantes nos debates e nos seus posicionamentos acerca dos textos, observando as suas percepções e a ativação dos seus conhecimentos prévios por meio das respostas orais e escritas fornecidas por eles.

ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL

Texto I

Por que muitas mulheres não denunciam a violência doméstica que sofrem?

Figura 6: Cena da novela "O Outro Lado do Paraíso"



Em "O Outro Lado do Paraíso", Clara vai ao hospital após ser espancada por Gael. Imagem: Reprodução/Gshow

O relacionamento abusivo vivido por Clara, personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado do Paraíso", escancara a realidade de muitas brasileiras. A recusa da personagem em denunciar o agressor, seu marido Gael (Sergio Guizé), após um episódio de violência física, é outro ponto em comum entre a vítima da ficção e as da vida real. Quem confirma é a promotora de justiça Fabiola Sucasas Negão Covas, membro do Grupo de Atuação Especial de Enfrentamento à Violência Doméstica (GEVID) e assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.

Só no primeiro semestre de 2016, o Ligue 180, conhecido como Central de Atendimento à Mulher, recebeu cerca de 58 mil relatos de violência doméstica. O número corresponde a um aumento de 133%, em comparação ao mesmo período do ano anterior. Apesar do crescimento, muitas mulheres ainda sofrem caladas. Um levantamento do Data Senado de 2017 mostrou que 27% das vítimas ainda não fazem nada em relação ao autor da agressão, assim como Clara.

O que está por trás do silêncio?

Visto com maus olhos pela sociedade, que ainda julga as mulheres que permanecem em um relacionamento abusivo, esse silenciamento esconde uma série de fatores. "Não se trata de uma simples omissão em buscar ajuda", diz Fabiola. "Elas sentem medo de que o agressor volte a agir de maneira ainda mais violenta, diante do registro da ocorrência ou separação, de perder a guarda dos filhos ou fazê-los sofrer, de ficarem desamparadas financeiramente. Isso sem falar na vergonha, falta de confiança nas instituições de amparo e do risco de descrédito. E o principal de tudo, elas acreditam que ele "mudará."

Para a promotora, existem dois problemas evidentes na ficção, que se aplicam também na realidade. "Naturalizar a violência a ponto de tratá-la como prova de amor e descrever o responsável como um doente é gravíssimo", diz.

Daniela Carasco

Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/10/31/por-que-muitas-mulheres-nao-denunciam-a-violencia-domestica-que-sofrem.htm> – texto adaptado especialmente para esta atividade).

QUESTÃO 1

1.(D1) De acordo com o texto a sociedade:

- A) Acolhe as vítimas de violência doméstica.
- B) Copia os comportamentos dos personagens das novelas.
- C) Apoia agressores e destrata as vítimas.
- D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.

Resposta esperada: D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.

Trata-se de um item cuja resposta pode ser localizada na superfície textual, no fragmento “Visto com maus olhos pela sociedade, que ainda julga as mulheres que permanecem em um relacionamento abusivo”, para alcançar a resposta o estudante precisa identificar que o pronome “que” refere-se à sociedade.

QUESTÃO 2

2. (D3) No trecho “[...] escancara a realidade de muitas brasileiras” a palavra destaca poderia ser substituída sem alteração do sentido do texto por:

- A) oculta.
- B) acaba.
- C) revela.
- D) termina.

Resposta esperada: c) revela

Por ser uma questão de cunho semântico, o comando solicita a inferência de sentidos coerentes para substituição do termo, a resposta adequada indica que o aluno conseguiu perceber que a palavra “escancara”, no contexto do texto, seria um possível sinônimo de revela/mostra/reflete.

QUESTÃO 3

3. (D4) A autora do texto faz uma comparação entre a realidade das mulheres que sofrem com a violência doméstica e:

- A) a Promotora De Justiça Fabiola Sucasas Negão Covas.
- B) a Clara, personagem De Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso".
- C) a Perda Da Guarda Dos Filhos.
- D) a assessora do Centro de Apoio Operacional do Núcleo de Inclusão Social de Direitos Humanos.

Resposta esperada: B) a Clara, personagem De Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso"

A resposta desse item solicita do estudante o acionamento de conhecimentos prévios sobre a forma como as mulheres que sofrem em um relacionamento abusivo muitas vezes agem, além da capacidade de percepção semântica para assimilar as pistas linguísticas dadas pela autora.

QUESTÃO 4

4. (D6) Assinale a alternativa que corresponde ao tema do texto:

- A) A denúncia de violências contra indivíduos na Paraíba
- B) As dificuldades que as vítimas de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida
- C) A crescente criminalidade no Brasil
- D) A vida das mulheres brasileiras

Resposta esperada: B) As dificuldades que as vítimas de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida

A compreensão da questão acima inquire do leitor uma maior proficiência leitora, pois exige a articulação entre o que foi dito no texto e o acionamento das inferências realizadas ao longo da leitura. O leitor que detém estratégias, poderá facilmente chegar à resposta por meio de deduções.

QUESTÃO 5

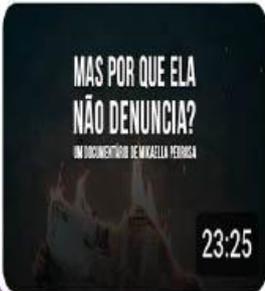
5. (D14) Assinale a alternativa que corresponde a uma opinião:

- A) “a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha”
- B) “O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo;”
- C) “cerca de 50% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares, sendo 33,2% por parceiros ou ex-parceiros.”
- D) “E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará” ”.

Resposta esperada: D) “E o principal de tudo, elas acreditam que ele “mudará””.

O conhecimento requerido para resolução dessa questão se dá por meio da habilidade de conseguir distinguir um fato de uma opinião. Os alunos que não souberem a distinção entre os termos, mas possuírem um maior repertório acerca do assunto abordado no texto poderão acionar seus conhecimentos prévios realizando a eliminação das alternativas que não poderiam representar uma opinião, pois podem ser comprovadas.

MATERIAL DE APOIO



Documentário | Mas por que ela não denuncia? | Mikaella Pedrosa
41 mil visualizações · há 6 anos



Escaneie aqui!

Fonte : <https://youtu.be/vteR8l0XoRQ?si=KeDSHZxV0Ik2EBWF>. Publicado no Youtube no dia 17/06/2018.

O documentário “Mas por que ela não denuncia?” de Mikaella Pedrosa aborda uma série de relatos de vítimas de violência doméstica e de mulheres que atuam no combate dessa violência e no acolhimento dessas vítimas na Paraíba. Nele, autoridades no assunto discutem as razões pelas quais muitas vítimas não denunciam a agressão sofrida. Os relatos contam ainda com uma diversidade de mulheres que mostram que a violência contra a mulher ocorre em vários espaços sociais.

MODELO DE PLANILHA PARA CORREÇÃO DA ATIVIDADE

ATIVIDADE DE DIAGNOSE INICIAL					
TEMA: VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES					
TEXTO: Por que muitas mulheres não denunciam a violência doméstica que sofrem ?					
ESTUDANTES	ITENS /DESCRITORES				
	D1	D3	D4	D6	D14
	01	02	03	04	05
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO				
	FALTA DE HORIZONTE	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÁXIMO	HORIZONTE MÁXIMO
RESPOSTAS ESPERADAS					
D) Julga as mulheres que permanecem em relacionamentos abusivos.	C) revela	B) a Clara, personagem de Bianca Bin na novela "O Outro Lado Do Paraíso"	B) As dificuldades que as vítimas de violência doméstica enfrentam para denunciar a agressão sofrida	D) É o principal de tudo, elas acreditam que ele "mudará".	
AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS					
1. ESTUDANTE					
2. ESTUDANTE					
3. ESTUDANTE					
4. ESTUDANTE					
5. ESTUDANTE					
6. ESTUDANTE					
7. ESTUDANTE					
8. ESTUDANTE					
9. ESTUDANTE					
10. ESTUDANTE					

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)

Caro (a) professor(a), a visualização desse documentário contempla o que Solé (1998) postula como ativação do conhecimento prévio. Para a autora, para que um texto seja compreendido, além dele atender aos critérios de coesão, coerência e organização lexical e sintática adequadas é necessário que o leitor possua algum nível de conhecimento sobre o assunto sobre o qual o texto fala. Essa distância adequada entre o que o texto diz e os conhecimentos prévios do leitor é o que permite a atribuição de significados que resultam na compreensão (Solé, 1998).

Após a visualização do documentário, realize a leitura do texto I e solicite aos alunos que respondam a primeira atividade. Essa atividade de diagnose inicial lhe fornecerá uma síntese do nível atual de compreensão leitora dos estudantes.

2º ENCONTRO

AULA EXPOSITIVA



Professora: Patrícia Fernanda de Souza Silva Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 8º/9º Ano (EJA) Turno: Noite
PLANO DE AULA
Temática :
Violência contra as mulheres
Carga-horária :
2 aulas (aulas 3 e 4) total 1h20
Objetivo:
Ensinar estratégias de leitura e conceitos fundamentais para o entendimento dos comandos das questões de leitura
Objeto de conhecimento :
Estratégias de leitura; Fato e opinião; Tema do texto; Definição de inferência;
Procedimentos metodológicos :
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitura e discussão sobre os texto; • Visualização do documentário “Mas por que ela não denuncia?”; • Debate acerca das questões que são pontuadas no texto.
Recursos didáticos:
Notebook, datashow , caixa de som e textos impressos.
Avaliação:
A avaliação será contínua com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação dos estudantes nos debates e nos seus posicionamentos acerca dos textos, observando as suas percepções e a ativação dos seus conhecimentos prévios por meio das respostas orais e escritas fornecidas por eles.

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)

Professor(a), no segundo encontro, propusemos a exposição de alguns objetos de conhecimento e de estratégias de leitura que se configuram como elementos indispensáveis para a construção de habilidades diante de um texto.

Nesse sentido, indicamos a realizamos da correção coletiva da atividade de diagnose inicial, refazendo a leitura do texto, mas desta vez com foco nos objetivos de leitura, “ler para obter uma informação precisa” (Solé, 1998, p.19).

Refletir sobre de que forma os alunos podem compreender quais os objetivos de determinada leitura e como esses objetivos podem ser alcançados é fundamental para um bom entendimento do texto. Para isso, é necessário explicar aos alunos de forma prática o que é inferência e como a inferência interfere no entendimento do texto.

Mas como ensinar o que é inferência? E como relacionar esse conhecimento ao entendimento dos objetivos de leitura?

Acreditamos que exemplos orais práticos são o melhor caminho.

Observe o exemplo a seguir:

Imagine que você foi a uma clínica médica, em um dia de terça-feira, pela manhã, em busca da realização de um exame cardiológico e na ocasião você perguntou à recepcionista se o exame poderia ser realizado naquele momento, educadamente a recepcionista responde: “Na quarta da próxima semana, à tarde!”

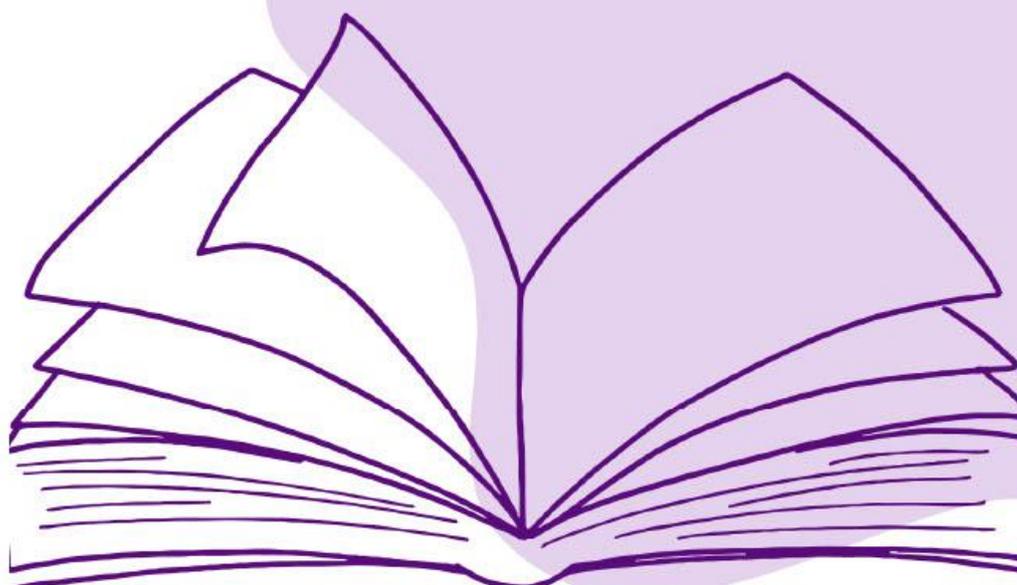
Bom, a partir da resposta da recepcionista podemos chegar a algumas conclusões: i- O exame não pode ser realizado nessa terça-feira; ii- Não há vagas para a quarta-feira dessa semana; iii- Não há como realizar o exame na quarta-feira seguinte no horário da manhã.

Essas são apenas algumas possíveis suposições que você faria ao receber esta resposta da recepcionista. Todas essas hipóteses são construídas por meio de inferências, não é necessário que a recepcionista lhe responda: “Só realizamos o exame nas quartas-feiras e só há disponibilidade no horário da tarde” para que você compreenda a informação.

Além do ensino da definição de inferência, é importante explicar aos estudantes alguns conceitos básicos como o que é um tema textual e qual a diferença entre um fato e uma opinião.

3º ENCONTRO

TEMA 2: A sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira



Professora: Patrícia Fernanda de Souza Silva Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 8º/9º Ano (EJA) Turno: Noite
PLANO DE AULA
Temática :
A sexualização dos corpos femininos na propaganda nacional: o estereótipo da mulher brasileira.
Carga-horária :
2 aulas (aulas 5 e 6) total 1h20
Objetivo:
Suscitar a reflexão crítica dos estudantes com base na forma como a publicidade aborda a imagem da mulher brasileira.
Objeto de conhecimento :
Estratégias de leitura;
Procedimentos metodológicos :
<ul style="list-style-type: none">• Roda de leitura e discussão sobre os texto.;• Visualização do documentário "Mas por que ela não denuncia?";• Debate acerca das questões que são pontuadas no texto.
Recursos didáticos:
Notebook, datashow , caixa de som e textos impressos.
Avaliação:
A avaliação será contínua com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação dos estudantes nos debates e nos seus posicionamentos acerca dos textos, observando as suas percepções e a ativação dos seus conhecimentos prévios por meio das respostas orais e escritas fornecidas por eles.

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO I**Texto II****O sexismo por trás da publicidade brasileira**

Por Amanda Pereira Santos. Publicado em 08/10/2018 08:00:24. Última atualização em 11/08/2022 13:26:18.

O sexismo nas produções de propaganda e publicidade brasileiras sempre foi (e ainda é) bastante presente, assim como em diversos outros países. No Brasil, a violência contra a mulher só passou a ser punida em 2006, com a criação da Lei Maria da Penha. Infelizmente, ela ainda persiste. O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo; acredita-se que ocorrem cerca de 13 assassinatos de mulheres por dia.

Também há pesquisas que apontam que 3 em cada 5 mulheres já sofreram violência doméstica. As denúncias feitas através do número 180, central de atendimento específica para receber denúncias de violência de gênero, giram em torno de uma a cada 7 minutos. Além disso, cerca de 50% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares, sendo 33,2% por parceiros ou ex-parceiros.

Obviamente, essa violência não é um fato tão recente assim, pelos registros do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), entre 1980 e 2013 (as informações mais recentes constam deste ano), 106.093 mulheres.

Como o sexismo, que para nós é cultural, reverbera na mídia?

Indiscriminadamente, ideais machistas são propagados livremente na TV, em propagandas, novelas e filmes que colocam as mulheres em papel de submissão e as objetifica.

Um estudo recente da Heads Propaganda concluiu que a publicidade no Brasil não reflete sua diversidade de raça e gênero — em uma análise de 3 mil filmes publicitários, descobriu-se que 80% dos protagonistas dos comerciais são brancos, 26% reforçam estereótipos sobre homens e mulheres e 74% não contribuem para a equidade de gênero.

Basta apenas assistir à TV por alguns minutos para que isso seja percebido. Muitos dos estereótipos reproduzidos hoje, entretanto, são os mesmos que eram reproduzidos décadas atrás. O mundo está evoluindo constantemente e a publicidade não

pode ficar parada no tempo. Até que ponto o conteúdo veiculado nos meios de comunicação reforça e torna certas atividades mais aceitáveis diante da sociedade?

Tal pergunta deve ser feita, principalmente antes de produzir um conteúdo ofensivo, preconceituoso ou nocivo, que possa vir a ter uma influência negativa no público que vai receber a mensagem. “Mas a publicidade não está influenciando o público, apenas refletindo seus pensamentos”

De acordo com o próprio Código de Ética dos Profissionais de Propaganda, “a propaganda é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando a orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido”.

Ou seja, o conteúdo veiculado procura criar uma opinião a respeito de algo e pode sim contribuir com a criação de um imaginário negativo na sociedade, dependendo do conteúdo e da maneira como ele é exibido.

Nos dias de hoje, o conteúdo veiculado nos meios de comunicação aborda a presença feminina com uma visão simplista e sexista, na maioria das vezes, tratando as mulheres como se já houvessem conquistado todos os seus direitos — ou simplesmente tratam o movimento feminista com descaso e veiculam conteúdo machista e misógino, como mostrado nos anúncios.

Muitos profissionais da área de comunicação continuam promovendo conteúdo machista, sexista e misógino, constantemente fazendo apologia a situações de assédio sexual, ao sexismo e à cultura do estupro.

Tais produções mostram essas atitudes como aceitáveis e são completamente antiéticas, pois ignoram os direitos das mulheres como seres humanos. Além de conscientizar sobre os problemas existentes na sociedade, é importante tomar cuidado para não reforçar estereótipos. Muitas propagandas, filmes etc reforçam estereótipos de gênero e não contribuem de maneira alguma para promover a igualdade.

Em pleno século XXI, chega a ser vergonhoso que tais conteúdos continuem sendo produzidos, uma vez que já existem estudos em âmbito acadêmico acerca de gênero e sexo e que negam os estereótipos construídos socialmente.

Fonte: <https://marketingcomcafe.com.br/entendendo-o-sexismo-na-sociedade-brasileira/#:~:text=Um%20estudo%20recente%20da%20Head,74%25%20n%C3%A3o%20contribuem%20para%20a>

QUESTÃO 1

1. (D1) Segundo o texto a propaganda:

- A) é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto.
- B) pode não ser influente na tomada de decisões.
- C) não faz diferença na formação da opinião pública.
- D) é importante para todos.

Resposta esperada: A) é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto.

A compreensão desse item implica no conhecimento do estudante sobre argumentação, uma vez que ele precisará identificar que, embora não seja uma definição proveniente da autora do texto, o trecho reflete um argumento de autoridade que foi usado para sustentar o posicionamento por ela adotado a respeito da propaganda.

QUESTÃO 2

2. (D4) Ainda de acordo com a leitura do texto, é possível concluir que:

- A) A autora é favorável a forma como a mulher é apresentada na mídia.
- B) A autora é indiferente em relação a figura da mulher na sociedade.
- C) A autora considera as propagandas uma afronta a superioridade da mulher.
- D) A autora faz uma crítica em relação à forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina.

Resposta esperada: D) A autora faz uma crítica em relação à forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina.

Nessa questão, requiere-se dos alunos a percepção do posicionamento da autora em relação ao tema do texto, para isso é imprescindível que os estudantes identifiquem os argumentos da autora ainda que estes não estejam explícitos no texto.

QUESTÃO 3

3. (D4) Com base na leitura do texto podemos inferir que:

- A) Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas.
- B) As campanhas publicitárias aumentam o número de violências no Brasil.
- C) Não deveriam existir campanhas publicitárias com mulheres.
- D) A publicidade é fundamental para a vida em sociedade.

Resposta esperada: A) Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas.

Ainda que avalie o acionamento da mesma habilidade que a questão anterior (descritor 4), a resolução desse item implica em uma maior competência leitora, pois será necessário que os alunos não extrapolem os limites entre o que o texto diz e as suas percepções pessoais sobre a temática.

QUESTÃO 4

4. (D6) Qual o tema abordado no texto:

- A) A influência das campanhas publicitárias na vida das mulheres.
- B) O sexismo presente nas publicidades brasileiras.
- C) As campanhas publicitárias no Brasil.
- D) A violência contra as mulheres.

Resposta esperada: Resposta esperada: B) O sexismo presente nas publicidades brasileiras.

Para chegar à resposta correta, faz-se necessário que o estudante seja capaz de diferenciar as informações principais, das secundárias de um texto. Esse recorte exigirá do estudante uma maior destreza em relação ao texto.

QUESTÃO 5

5. Discursos como a sensualidade da mulher brasileira são muito presentes dentro e fora do território nacional. Esse estereótipo de mulher sensual muitas vezes reduz a imagem das brasileiras a corpos sexualizados. O que você acredita que contribui para que esse pensamento ainda persista nos dias atuais?

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

QUESTÃO 6

6. A partir da leitura do texto e das discussões realizadas em sala de aula, você acredita que não só a publicidade, mas a mídia como um todo é capaz de influenciar nos comportamentos e na tomada de decisões das pessoas? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

As questões 5 e 6 são de resposta construída, por isso não há uma única possibilidade de resposta, espera-se, no entanto, que o estudante seja capaz de formular respostas coerentes, que não fujam as orientações contidas no comando .

MATERIAL DE APOIO



Gisele Bündchen em
comercial da Hope
111 mil visualizações
· há 12 anos



Escaneie aqui!

Fonte : https://youtu.be/GkNuYLhdujl?si=fGWW6ceV_U9XbA1R Publicado em 28 de set. de 2011.



Fabrício Victorino com Aline
Riscado - Vai verão, vem
verão!!!
84 mil visualizações · há 5 anos



Escaneie aqui!

Fonte : https://youtu.be/aRRwrIO4LU?si=67_LSJpzw02CUSLh Publicado 22 de mai. de 2019

MODELO DE PLANILHA PARA CORREÇÃO DA ATIVIDADE

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 01							
TEMA: A SEXUALIZAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS NA PROPAGANDA NACIONAL: O ESTEREÓTIPO DA MULHER BRASILEIRA.							
TEXTO: O sexismo por trás da publicidade brasileira							
ESTUDANTES	ITENS / DESCRITORES				Item de respostas construídas		
	D1	D4	D4	D6	05	06	
	01	02	03	04			
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO						
	Falta de horizonte	Horizonte mínimo	Horizonte Mínimo	Horizonte Mínimo	HORIZONTE PROBLEMÁTICO	HORIZONTE PROBLEMÁTICO	
	RESPOSTAS ESPERADAS				AS PERGUNTAS EM BRANCO NÃO FORAM RESPONDIDAS		
	A)é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto	D)A autora faz uma crítica em relação a forma sexista como a mídia veicula a imagem feminina	A)Campanhas publicitárias sexistas colaboram com a disseminação de discursos machistas	B)O sexismo presente nas publicidades brasileiras	Respostas que permeiem a temática abordada	Respostas que permeiem a temática abordada	
	AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS						
	1. ESTUDANTE						
	2. ESTUDANTE						
3. ESTUDANTE							
4. ESTUDANTE							
5. ESTUDANTE							
6. ESTUDANTE							
7. ESTUDANTE							
8. ESTUDANTE							
9. ESTUDANTE							
10. ESTUDANTE							

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)

Caro(a) colega professor (a), no terceiro encontro, como estratégia, para antes da leitura, indicamos a formulação de possíveis previsões sobre o texto, levando os estudantes a, a partir do título do texto, criarem suposições sobre o que aquele texto lhes reserva. Professor (a), esse é um momento propício para oportunizar aos alunos a ativação das suas experiências anteriores de vida, de leitura ou de observação, por meio do fornecimento de informações que seriam capazes de provocar a ativação da memória de longo prazo (MLP).

Como instrumento para provocação desses acionamentos da MLP dos estudantes, sugerimos a exposição de dois comerciais destinados a públicos diferentes, porém alicerçados no apelo sexual da figura da mulher como forma de convencimento para aquisição dos produtos aos quais se destinavam.

No primeiro, temos uma campanha da Hope, onde a modelo Gisele Bündchen é a garota propaganda. O enredo traz uma sequência de situações problemas em que a esposa conta ao marido sobre situações, tidas como desagradáveis pelo senso comum, usando roupas cotidianas. Nesse momento, surge na tela um som que indica erro e a palavra errado aparece, indicando que essa não seria a melhor forma de dar a notícia. Na sequência, a modelo aparece usando uma *lingerie* da Hope e falando de forma sensual as mesmas informações anteriores, na ocasião surge no vídeo um som e a palavra certo, indicando que a melhor recepção da informação ocorreria por meio da utilização da *lingerie*.

O segundo é um comercial de 2015 da cerveja Itaipava, onde o enredo conta com uma garçonete chamada de Vera, interpretada pela atriz Aline Riscado, que ao longo do vídeo vai ser tratada por Verão. Usando roupas curtas e portando um esteriótipo atlético e sensual, a modelo caminha entre as mesas servindo bebidas aos homens que de forma depreciativa passam a observá-la e a reproduzir o bordão "Vai, Verão, vem, Verão!". Mais uma vez temos a objetificação da mulher e a redução de sua imagem a sexualidade.

4º ENCONTRO

TEMA 3: MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO



Professora: Patricia Fernanda de Souza Silva Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 8º/9º Ano (EJAD) Turno: Noite
PLANO DE AULA
Temática :
Mulheres no mercado de trabalho
Carga-horária :
2 aulas (aulas 7 e 8) total 1h20
Objetivo:
Promover por meio da leitura a reflexão da disparidade de gêneros principalmente no mercado de trabalho.
Objeto de conhecimento :
Estratégias de leitura
Procedimentos metodológicos :
<ul style="list-style-type: none">• Roda de leitura e discussão sobre os textos;• Debate acerca das questões que são pontuadas no texto.
Recursos didáticos:
Notebook, datashow e textos impressos.
Avaliação:
A avaliação será contínua com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação dos estudantes nos debates e nos seus posicionamentos acerca dos textos, observando as suas percepções e a ativação dos seus conhecimentos prévios por meio das respostas orais e escritas fornecidas por eles.

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2**Texto III****IBGE: Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho**

Publicado em 04/03/2021 10h23

Levantamento divulgado hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 54,5% das mulheres com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019. Entre os homens, esse percentual foi 73,7%. A força de trabalho é composta por todas as pessoas que estão empregadas ou procurando emprego.

Os dados constam da segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Ele traz informações variadas sobre as condições de vida das brasileiras em 2019.

Outros indicadores podem contribuir para melhor compreensão em torno das dificuldades que elas enfrentam para inserção no mercado de trabalho. Na faixa etária entre 25 e 49 anos, a presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio se mostra como fator relevante. O nível de ocupação entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não têm.

O levantamento apurou ainda o impacto dos afazeres domésticos. "No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas semanais contra 11,0 horas). Embora na Região Sudeste as mulheres dedicassem mais horas a essas atividades (22,1 horas), a maior desigualdade se encontrava na Região Nordeste", mostrou o estudo.

A renda causa impacto significativo no período dedicado aos afazeres domésticos. Entre as mulheres que integram o grupo de 20% da população com os menores rendimentos, mais de 24 horas semanais foram consumidas por atividades voltadas para a casa. Entre aquelas que integram a fatia de 20% dos brasileiros com os maiores rendimentos, esse tempo se reduz para pouco mais de 18 horas semanais.

"Elas têm mais possibilidade de terceirizar o trabalho. Podem recorrer ao trabalho doméstico remunerado ou contratar uma babá. E também podem colocar as crianças em creches particulares, o que acaba por reduzir a média de horas semanais destinadas às tarefas voltadas para a casa. As mulheres que não têm condições

financeiras de arcar com esses custos ficam sujeitas à prestação de serviço público. E nem sempre ele está disponível. Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches", analisa André Simões, um dos pesquisadores que participou do levantamento.

Além de dificultar a inserção no mercado de trabalho, os afazeres domésticos trazem limitações mesmo para as mulheres que conseguem se inserir. A pesquisa mostra que a conciliação da dupla jornada fez com que, em 2019, cerca de um terço delas trabalhasse em tempo parcial, isto é, até 30 horas semanais. Esse tipo de situação se verificou em apenas 15,6% entre os homens empregados.

A situação é exatamente oposta entre os homens. Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%, superior aos 83,4% dos que não têm filhos nessa idade. Uma dificuldade adicional para inserção no mercado pode ser observada no recorte racial dos dados. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos apresentaram os menores níveis de ocupação, inferiores a 50%, enquanto as brancas registraram um percentual de 62,6%.

Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/agencia-brasil/2021/03/04/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho.htm?cmpid=copiaeco>

QUESTÃO 1

1. (D1) Segundo o estudo feito pelo IBGE, no Brasil, em 2019:

- A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.
- B) Apenas os homens integravam a força de trabalho no país em 2019.
- C) as mulheres dedicaram menos tempo aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos que os homens.
- D) cerca de um terço das mulheres trabalharam em tempo integral.

Resposta esperada: A) 73,7% dos homens com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.

O alcance da expectativa dessa questão só poderá ser verificado, se o aluno conseguir compreender que a expressão “esse percentual” usada no texto antes, refere-se à informação anteriormente dita a respeito das mulheres. Embora seja um item de localização de informações explícitas, apresenta uma maior complexidade.

QUESTÃO 2

2. (D4) A partir da leitura do texto podemos concluir que:

- A) As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.
- B) Homens e mulheres têm as mesmas oportunidades de renda.
- C) Apenas mulheres cuidam dos afazeres doméstico e das crianças.
- D) Homens precisam ter uma jornada dupla de trabalho.

Resposta esperada: A) As mulheres têm menos oportunidades de que os homens no mercado de trabalho.

Trata-se mais uma vez de um comando que exige do leitor o acionamento de inferências coerentes. O próprio título do texto concede pistas para resolução da questão.

QUESTÃO 3

3. No trecho (D3) “A renda causa impacto significativo” a palavra grifada poderia ser substituída por qual dos itens abaixo sem causar mudança de significado ao texto:

- A) efeito
- B) colisão
- C) batida
- D) Medo

Resposta esperada: A) efeito

O item anterior exige que o estudante consiga inferir o sentido do termo impacto no contexto em que foi inserido no texto. Essa habilidade requer uma maior ampliação vocabular e/ou uma maior capacidade de dedução lógica, já que o estudante pode chegar à resposta ainda que não conheça o significado de todas as palavras presentes nas alternativas.

QUESTÃO 4

4. (D6) O tema abordado nesse texto é:

- A) O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.
- B) A falta de oportunidades de emprego.
- C) O número de desemprego no Brasil.
- D) A preguiça dos homens na realização afazeres domésticos.

Resposta esperada: A) O contraste no mercado de trabalho em relação ao gênero.

Como anteriormente pontuado, o estudante precisará distinguir as informações principais, das secundárias de um texto. Além disso, o aluno que conseguir inferir o sentido da palavra contraste como sinônimo de desigualdade/diferença, também poderá atingir a expectativa de resposta.

QUESTÃO 5

5. (D14) Há uma opinião em:

- A) “Aqueles que vivem com crianças até 3 anos registraram nível de ocupação de 89,2%”.
- B) “O nível de ocupação entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%”.
- C) “Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches”.

D) “As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos apresentaram os menores níveis de ocupação”.

Resposta esperada: C) “Temos necessidade de avançar em políticas públicas de creches.”

A resolução da questão suscita a habilidade de distinguir um fato de uma opinião, mas ainda que não domine esses conceitos, o estudante pode optar pela resposta correta por meio de deduções.

QUESTÃO 6

6. O que na sua opinião contribui para essa desigualdade no mercado de trabalho e o que poderia ser feito para solucionar este problema?

Resposta esperada: Respostas que atendam as solicitações do comando, dentro dos limites preestabelecidos pelo texto.

Com relação à questão 6, é esperado que o estudante responda aos dois questionamentos de maneira crítica e reflexiva, empregando de forma coerente ideias sobre a temática.

MATERIAL DE APOIO

Texto II – 4º encontro

Autora: Marilda Prates

Mamãe não trabalha

Era uma vez uma mulher que perdeu seu nome de registro, ou melhor, trocou-o por outro muito usado: o de Mãe. Sendo mãe, tornou-se uma pessoa essencialmente chata. A maior cobradora da paróquia: faça isso, faça aquilo...

O relógio toca. Começa a batalha.

- Vamos acordar pessoal!

Corre ligar a água para o café. O leite também (quando tem).

- Vamos, crianças, vistam o uniforme.

O pai já está no banho.

- Rápido. Tem aula.

Coa o café, serve a mesa.

- Vamos pessoal. Olha a hora. Comam todo o pão. Escovem os dentes.

Trocou de roupa, tirou a mesa, limpou a louça do café. Arrumou as camas. Varreu a casa. Retirou o pó dos móveis. Chegou o verdureiro. Feitas as compras, corre ao açougue. Aproveita a saída e passa pelo banco e paga as contas de água e luz.

Volta correndo. Faz o almoço. Olha o relógio. Está na hora do marido e das crianças chegarem.

Chegaram. Serve o almoço.

- Menino, não belisque sua irmã!

O pai pede que lave seu macacão. Conta que hoje o trabalho melhorou um pouco, mas é para cuidar das despesas. Breve repouso e volta ao serviço.

A mãe lava a louça do almoço. A filha seca os pratos e o filho os talheres e se manda para o quintal. O cachorro aparece com os pelos da cauda bem aparados.

- Esse menino! Foi por isso que ele pegou a tesoura...

- Crianças, façam a lição.

- Sim, claro, arranjar figuras para a tarefa de Geografia. Costurar a barra da calça do menino. Pregar botão na blusa da menina.

- Mãe, amanhã é aniversário da professora. Tenho que levar um bolo.

Pronto, o bolo está no forno. Enquanto assa, lava o macacão.

- Vamos ao dentista. Cuidado ao atravessar a rua.

Passam na panificadora. Voltam para casa.

- Tomem banho!

Providenciar o jantar.

- Não gosta de ovo? Tem que comer. Faz bem para a saúde. Fiquem quietos.

Deixem o pai assistir o noticiário sossegado. Ele está cansado. Trabalhou o dia todo.

- Vão para o banho! Já arrumaram o material para a aula de amanhã?

Mas que turma! Desde que chegamos do dentista estou dizendo pra irem pro banho.

Todos deitados. Verificação total da casa. Deixar mesa arrumada para o café matinal.

Ora, veja! O menino esqueceu-se de guardar o caderno.

Abriu-o. Deu uma olhada na lição. Ele preencheu uma página com dados pessoais: seu nome completo, data de nascimento, local, e também dados familiares. Profissão do pai: mecânico. Profissão da mãe: não faz nada, só fica em casa...

Fonte: <https://www.aulasdelinguaportuguesa.com/2023/05/interpretacao-de-texto-mamae-nao-trabalha.html>

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)

Estimado(a) professor (a), no quarto encontro, a temática discutida versa sobre as mulheres no mercado de trabalho. A ativação dos conhecimentos prévios se dará por meio da leitura do texto “Mamãe não trabalha” de Marilda Prates, após a leitura do texto, orientamos a realização de um debate sobre a desvalorização dos trabalhos de cuidados domésticos realizados por muitas mulheres e sobre as razões que impedem a inserção ou permanência de algumas mulheres no mercado de trabalho.

Ao longo do debate, é importante levar os alunos a refletirem sobre o tamanho do impacto social que essa temática representa, inclusive, lembrando que ela foi abordada na redação do ENEM no ano de 2023. Além disso, de forma oral, é interessante que sejam realizadas perguntas que contemplem a verificação das habilidades propostas pelo tópico de procedimentos de leitura da matriz de referência (SAEB) que subsidiou a construção das atividades de intervenção aqui propostas.

Ao final do 4º encontro, indicamos que os estudantes recebam a cópia do texto “Quantos filhos Natalina teve?”. O texto é um dos contos que compõem o livro Olhos D’Água de Conceição Evaristo e foi utilizado na construção da atividade de diagnose final. Por ser um conto um pouco extenso, principalmente, para leitores inexperientes, é importante que os alunos possam levar o texto para casa e realizem uma leitura prévia, aos poucos, conforme encontrarem tempo em meio as suas rotinas.

Peça aos estudantes que sublinhem as partes do texto nas quais encontrem uma maior dificuldade de entendimento e no caso do desconhecimento de alguma palavra presente no texto, eles devem pesquisar na internet e anotar o significado dessas palavras. Todas essas ações contemplam estratégias de leitura que colaboram com um maior entendimento do texto.

5º ENCONTRO

TEMA 4: A VULNERABILIDADE DA MULHER NA SOCIEDADE- RETOMANDO AS TEMÁTICAS ANTERIORES



Professora: Patrícia Fernanda de Souza Silva
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8º/9º Ano (EJAII)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Temática :

A vulnerabilidade da mulher na sociedade – retomando as temáticas anteriores

Carga-horária :

2 aulas (aulas 9 e 10) total 1h20

Objetivo:

Fomentar por meio da leitura do texto e das discussões realizadas, o despertar da visão crítica do estudante acerca da disparidade de gêneros e da inferiorização, da sexualização ou da violação da figura feminina nos discursos, buscando o desenvolvimento da proficiência leitora.

Objeto de conhecimento :

Estratégias de leitura

Procedimentos metodológicos :

- Roda de leitura e discussão sobre os textos;
- Debate acerca das questões que são pontuadas no texto.

Recursos didáticos:

Notebook, datashow e textos impressos.

Avaliação:

A avaliação será contínua com relevância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação dos estudantes nos debates e nos seus posicionamentos acerca dos textos, observando as suas percepções e a ativação dos seus conhecimentos prévios por meio das respostas orais e escritas fornecidas por eles.

ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL

Texto IV

Quantos filhos Natalina teve?

Conceição Evaristo

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio. Enjoava e vomitava muito durante quase toda gravidez. Na terceira, vomitou até na hora do parto. Foi a pior gravidez para Natalina. Pior até do que a primeira, embora fosse ainda quase uma menina quando pariu o primeiro filho. Brincava gostoso quase todas as noites com o seu namoradinho e quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga. A mãe desesperada perguntou se ela queria o filho e se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha. Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer uma menina que estivesse esperando um filho. Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo.

Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas:

– Ei, fulana, o troço desceu! – E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte.

Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da

barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo.

A menina estava começando a ficar desesperada. Tomava os chás e não resolvia. Um dia a mãe perguntou-lhe como estava indo tudo. Ela não respondeu. A mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma é quem ia preparar os chás. Como haveria de criar mais uma criança? O que fazer quando o filho da menina nascesse? Na casa já havia tanta gente! Ela, o marido e sete crianças. E agora teria o filho da filha? Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariam livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não. A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. Sá Praxedes comia criança! Natalina sabia disso. Ela também muitas vezes conseguia a obediência dos irmãos menores trazendo a velha parteira até o medo deles.

A mãe devia estar mesmo com muita mágoa dela. Estava querendo levá-la a Sá Praxedes. A velha ia comer aquilo que estava na barriga dela. Ia conseguir fazer o que os chás não tinham conseguido.

Natalina esperou. No outro dia, quando a mãe saiu cedo para a cozinha da madame, ela saiu logo atrás para lugar algum. Não sabia para onde ia. Ao descer o morro, em um dos becos passou em frente ao barraco de Bilico. Era ali que os dois brincavam prazerosos, sempre. Passou rápido, pisando levemente com medo de ser vista. Tinha de fugir de Sá Praxedes. Ganhou a avenida, ganhou outras ruas. Escondeu-se o mais longe possível de casa. Ganhou outros amigos também. Um dia, junto com outra menina-mulher que também esperava um filho, tomou um trem para mais longe ainda. E respirou aliviada. Sá Praxedes não a pegaria nunca.

Na terceira barriga ela sabia de tudo que ia acontecer. Na primeira e na segunda fora apanhada de surpresa. Bilico, amigo de infância, crescera com ela. Os dois haviam descoberto juntos o corpo. Foi com ele que ela descobriu que, apesar de doer um pouco, o seu buraco abria e ali dentro cabia o prazer, cabia a alegria. Quando a criança nasceu era a cara de Bilico. Igual, igualzinha. Ela conseguira fugir de Sá Praxedes. Não queria o menino, mas também não queria que ele fosse comido pela velha. Uma enfermeira

quis o menino. A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse.

A segunda gravidez foi também sem querer, mas ela já estava mais esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer coisa, tomava os seus chazinhos, às vezes, o mês inteiro. As regras desciam então copiosas como rios de sangue. Mesmo assim, um dia uma semente teimosa vingou. Natalina passou novamente pelo momento de vergonha. Não ia contar para Tonho, mas o rapaz desconfiou. Havia noite que se assentavam no banco da praça e nem conversaram, ela só cochilava. Uma vez vomitou ao sentir cheiro de pipoca. Depois, um dia, no quarto da obra onde ele morava, quando Natalina se pôs nua, o rapaz perguntou docemente sobre aquela barriguinha que estava crescendo. Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis.

A terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava. Os dois viviam bem. Viajavam de tempos em tempos e quando regressavam davam sempre festas. Ela gostava de trabalhar ali. Era tudo muito tranquilo, ficava sozinha tomando conta do apartamento. Cozinhas, passava, lavava, mas só pra si. A casa parecia ser só dela. Um dia, enquanto divagava em seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligava do estrangeiro, em prantos, lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter um filho. Só Natalina poderia ajudá-la. Ela não entendeu o telefonema nem as palavras da patroa. Ficou aguardando o regresso dos dois. Daí uns dias a patroa voltou. Natalina ouviu e entendeu tudo. A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão. Elas se pareciam um pouco. Natalina só tinha um tom de pele mais negro. Um filho do marido com Natalina poderia passar como sendo seu. Natalina lembrou-se de Sá Praxedes comendo crianças. Vai ver que a velha, um dia, comeu o filho desta mulher e ela nem sabia.

Lembrou da primeira criança que tivera e que nem tinha visto direito, pois fora direto para as mãos-coração da enfermeira que seria a mãe. Lembrou da segunda que ela deixara com o Tonho, pai feliz. Não entendeu porque aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho. Tudo certo. Deitaria com o patrão, sem paga alguma, tantas vezes fosse preciso. Deitaria com ele até a outra se engravidar, até a outra encontrar no fundo de um útero, que não o seu, algum bebê perdido no limiar de um tempo que só a velha Praxedes conhecia. A patroa chorava, mas parecia um pouco mais aliviada. Natalina levantou rápido e foi ao banheiro, na boca uma saliva grossa. Eram os primeiros enjoos que já começavam.

A patroa de Natalina passou a viajar sozinha. O patrão ficava no quarto dele, de noite levantava e ia buscar Natalina no quarto de empregada. Não falavam nada, naqueles encontros de prazer comedido. Cada vez que a patroa voltava, trazia em si o desejo de gravidez no olhar. Os três buscaram a gravidez durante meses e meses. Um dia as regras de Natalina não desceram. A patroa aflita pediu a urina, fizeram o exame: positivo. Os três estavam grávidos. O pai sorriu, voltou a viajar sempre. A patroa ficava o tempo todo com ela. Contratou outra empregada. Levava Natalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também. Natalina enjoava, enjoava. Vomitava sempre. A barriga crescia devagar, lenta e preguiçosa. A outra tirava as medidas da barriga de Natalina e ficava feliz. Telefonava ao marido informando tudo. Um dia, quando já estava no sétimo mês, viu o homem, pai da criança, que estava ali momentaneamente emprestada dentro dela. A patroa pegou a mão do marido e pousou-a lentamente sobre a barriga de Natalina. A criança mexeu, os dois se abraçaram felizes, enquanto Natalina não conseguiu segurar a náusea e ânsia de vômito. A patroa veio aflita. O esforço para vomitar era tão grande que trazia lágrimas aos olhos de Natalina. Ela aproveitou para, silenciosamente, chorar um pouco.

Tudo passava lento, os nove meses de eternidade, os enjoos. O estorvo que ela carregava na barriga fazia feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. Tinha vergonha de si mesma e deles.

Um dia a criança nasceu fraca e bela. Sobreviveu. Os pais choravam aflitos. Natalina quase morreu. Tinha os seios vazios, nenhum vestígio de leite para amamentar o filho da outra. Para o seu próprio alívio foi esquecida pelos dois.

A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. Não devia o prazer da descoberta ao iniciar-se mulher, como tinha sido nos encontros com Bilico.

Não devia nada, como na segunda barriga, quando ficou devedora diante da inteireza de Tonho, que se depositava pleno sobre ela, esperando que ela fosse viver com ele dias contínuos de um casal que acredita ser feliz.

Não era devedora de nada, como na terceira, ao se condoer de uma mulher que almejava sentir o útero se abrir em movimento de flor-criança. Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tomou depositária de um filho alheio.

Não, dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de pai, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de patrões. E haveria de ensinar para ele que a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar.

O filho de Natalina continuava bulindo na barriga da mãe como se estivesse acompanhando também a busca que ela fazia na memória. Queria relembrar o caminho percorrido pelo carro. Um caminho que, por mais que se esforçasse, não conseguiria retomar e reconhecer nunca. Um trajeto que não pôde ver, pois tinha os olhos vendados pelos homens que chegaram de repente no seu barraco e a dominaram com força, perguntando-lhe pelo seu irmão. Ela não sabia o que responder. Não tinha irmão algum. Saira de casa anos atrás, deixara a mãe, o pai e as seis irmãs. Os homens insistiam. Berravam dizendo que era pior e que não adiantava nada ela não dizer a verdade. De vez em quando, o que estava sentado no banco de trás com ela, fazia-lhe um carinho nas pernas. Ela arrepia de pavor. As mãos estavam amarradas e doíam. Em um dado momento, o carro parou e o que estava ao seu lado desceu. Despediu-se dela passando novamente a mão em suas pernas. Bateu nas costas do que estava no volante e desejou-lhe bom proveito. O outro continuou calado. O carro seguiu em frente. Ela calculou que deveria ser umas três horas da madrugada, eles haviam chegado em seu barraco por volta da meia-noite. Estava fazendo muito frio. Natalina percebeu então que a marcha do carro diminuía e que estavam saindo da estrada e entrando no mato. Escutava o estalar de ramos secos. O homem desceu do carro puxou-a violentamente jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. Ela tremia, seu corpo, sua cabeça estavam como se fossem arrebentar de dor. A noite escura não permitia que divisasse o rosto do homem. Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão.

Presentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela. A quem dizer? O que fazer? Só que guardou mais do que o ódio, a vergonha, o pavor, a dor de ter sido violentada. Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida.

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte.

Fonte: (In: *Olhos d'água*, p. 43-50)

QUESTÃO 1

1. (D6) “Quantos filhos Natalina teve?” é um conto que narra a história de uma mulher que engravida 4 vezes e enfrenta uma série de situações extremamente difíceis e ,infelizmente, não raras em relação às mulheres, sobretudo, as mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o texto, a única gravidez em que Natalina desejou ter o filho foi:

- A) A primeira, quando ela ainda era adolescente.
- B) A segunda, quando engravidou de um namorado.
- C) A terceira, quando serviu como barriga solidária para seus patrões.
- D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.

Resposta esperada: D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.

A resposta desse item solicita a localização de uma informação explícita que se encontra no primeiro parágrafo do texto “Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não [...]”, logo essa questão pode ser considerada de baixa dificuldade, sendo um leitor inexperiente capaz de localizá-la sem grandes esforços.

QUESTÃO 2

2. (D4) O trecho: “(...) sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho...” narra a surpresa de Tonho diante da decisão de Natalina. A partir desse trecho, podemos concluir que a reação de Tonho:

- A) Indica a paixão que ele nutria por Natalina e o amor que sentia pelo seu filho.
- B) Mostra a preocupação que Tonho tinha em relação à felicidade de Natalina.
- C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família.
- D) Nega a existência do machismo estrutural.

Resposta esperada: C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .

Espera-se que os estudantes realizem inferências que os levem a perceber os estereótipos femininos que foram socialmente construídos, imputados e naturalizados como a melhor opção de vida para as mulheres.

QUESTÃO 03

3. (D3) Releia os trechos “Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não.” e “Quando cismava com qualquer coisa, tomava os seus chazinhos, às vezes, o mês inteiro.” A expressão destacada indica que Natalina:

- A) fabricava remédios caseiros.
- B) tentava abortar.
- C) prevenia doenças.
- D) utilizava contraceptivos.

Resposta esperada: B) tentava abortar.

A assertiva desse item exige do estudante a ativação de conhecimentos prévios sobre práticas ilegais de aborto que envolvam a utilização de chás ou o acionamento de deduções lógicas por meio das pistas contextuais do texto.

QUESTÃO 04

4. (D14) Indique qual das alternativas, de acordo com o texto, não apresenta uma opinião de Natalina:

- A) Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho.
- B) Foram dados logo após e antes até do nascimento.
- C) As outras barrigas ela odiara.
- D) Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada, e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela.

Resposta esperada: B) Foram dados logo após e antes até do nascimento.

Para encontrar a resposta correta, o aluno precisa ter conhecimento sobre os conceitos de fato e opinião além de conseguir perceber a presença do narrador onisciente como recurso utilizado pela autora.

QUESTÃO 05

5. (D6) O texto “Quantos filhos Natalina teve?” trata:

- A) da visão da sociedade sobre a mulher que não pode ter filhos.
- B) do sentimento de mulheres que são socialmente julgadas por não poderem ou quererem ser mães.
- C) da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes.
- D) da violência contra as mulheres.

Resposta esperada: C) da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes.

A questão pleiteia do estudante a realização de inferências coerentes por meio das pistas contextuais fornecidas pelo texto.

MATERIAL DE APOIO

MODELO DE PLANILHA PARA CORREÇÃO DA ATIVIDADE

ATIVIDADE DE DIAGNOSE FINAL					
TEMA: A VULNERABILIDADE DA MULHER NA SOCIEDADE					
TEXTO : Quantos filhos Natalina teve?					
ESTUDANTE	ITENS /DESCRITORES				
	D1	D3	D4	D6	D14
	01	02	03	04	05
	NÍVEL MÍNIMO DE HORIZONTE EXIGIDO PARA RESOLUÇÃO DA QUESTÃO				
	FALTA DE HORIZONTE	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÍNIMO	HORIZONTE MÁXIMO
RESPOSTAS ESPERADAS					
D) A quarta, quando foi abusada sexualmente.	B) tentava abortar	C) reforça um pensamento comumente veiculado como verdade absoluta: a ideia de que todas as mulheres só são efetivamente felizes em relacionamentos ou na construção de uma família .	C)da história de uma mulher e das dificuldades vividas ao longo de suas gravidezes	B)Foram dados logo após e antes até do nascimento.	
AS RESPOSTAS EQUIVOCADAS SERÃO CONSIDERADAS ORIUNDAS DE HORIZONTES INDEVIDOS					
1. ESTUDANTE					
2. ESTUDANTE					
3. ESTUDANTE					
4. ESTUDANTE					
5. ESTUDANTE					
6. ESTUDANTE					
7. ESTUDANTE					
8. ESTUDANTE					
9. ESTUDANTE					
10. ESTUDANTE					

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008)

DIALOGANDO COM O(A) PROFESSOR(A)

Querido(a) professor(a), o 5º encontro aborda a temática “A vulnerabilidade da mulher na sociedade – retomando as temáticas anteriores”. Indicamos que esse momento seja iniciado com uma roda de leitura coletiva.

Diferentemente das leituras realizadas nos outros encontros, com a turma em círculo, proponha que os estudantes escolham alguns alunos para que leiam o texto. Por ser uma leitura extensa, os alunos podem esbarrar em alguns entraves na fluidez da leitura, por essa razão, esteja atento e faça intervenções sempre que julgar necessário, de forma que o entendimento do texto não seja prejudicado.

Com a conclusão da leitura, solicite aos estudantes que em silêncio realizem a leitura dos comandos das questões e que só após a leitura dos comandos, refaçam uma nova leitura do texto, dessa vez individualmente.

Embora a leitura compartilhada não deva de forma alguma ser desprezada, pois é uma excelente estratégia didática, não podemos negar que a concentração dos estudantes quando leem um texto individualmente, com objetivos definidos, é muitas vezes mais atenta e aguçada do que quando ouvem um texto. Pois o alcance de um bom nível de compreensão de um texto, cuja leitura foi realizada por outrem, exige que esse outrem seja um leitor experiente, que utilize de toda sua destreza como leitor para não esbarrar em entraves ao longo do texto, para que não se perca e ainda para que se administre um jogo de entonação capaz de empregar emoções que possam prender a atenção daquele que o ouve.

Isto posto, espero que esse caderno de intervenção pedagógica tenha sido um eficaz instrumento no trabalho com a ampliação da proficiência leitora de estudantes não só da EJAI, mas de todas as modalidades de ensino nas quais seus professores sintam-se por ele auxiliados.

Professora Patrícia Fernanda de Souza Silva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 páginas.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula - leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, Luiz. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Ângela;

BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.46-49.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos ensino fundamental**. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <https://edu.tabira.pe.gov.br/wp-content/uploads/2022/10/curriculo-de-pernambuco-EJA.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

APÊNDICE

CÓDIGO QR PARA ACESSO AO CADERNO PEDAGÓGICO NO PADLET



ESCANEIE AQUI!