

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE
LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE
LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE
LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada por VIVIANE
GISLAINE CAETANO AUADA ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ELSA MIDORI
SHIMAZAKI

MARINGÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

A887a Auada, Viviane Gislaine Caetano
Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual / Viviane Gislaine Caetano Auada. -- Maringá, 2015.
169 f. : il. color., figs., quadro + apêndice

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Deficiência intelectual - Educação de Jovens e Adultos. 2. Letramento - História em Quadrinhos. 3. Gênero textual - História em Quadrinhos. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

MN-003136

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE
LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida – UFSCAR – São Carlos

Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes – UEM

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Aprovado em 21/12/2015

Dedico a presente pesquisa:
aos meus pais, Antônio e Nilza, com amor;
ao meu esposo Gazi e à minha filha Anelyse
pela compreensão e confiança;
aos sujeitos da pesquisa que a tornaram
possível.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki, minha orientadora, que sabiamente conduziu as orientações desta pesquisa.

Às professoras Dr^a. Maria Amélia Almeida, Dr^a. Maria Júlia Lemes e Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelo carinho com que fizeram a leitura do meu trabalho e as contribuições no Exame de Qualificação.

Aos queridos sujeitos da pesquisa e seus pais que contribuíram para que o estudo se tornasse possível.

Ao Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA - onde a pesquisa foi desenvolvida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Aos meus familiares e amigos que me deram apoio incondicional;

A Deus, Pai e Soberano, simplesmente, pela vida.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

AUADA, Viviane Gisllaine Caetano. **APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2015.

RESUMO

Os processos de alfabetização e de letramento levados a efeito nas instituições escolares não têm propiciado a boa parte da população e, dentre elas, as pessoas com deficiência intelectual, a participação efetiva nas interações sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes. Dessa forma, questionamos quais são as possibilidades de as pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos científicos presentes no gênero textual Histórias em Quadrinhos mediados por atividades sistematizadas na instituição escolar? Esta pesquisa objetivou analisar a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens e adultos identificados com deficiência intelectual. Para tanto, desenvolvemos um trabalho sistematizado com gênero textual escolhido numa instituição escolar própria. Trata-se de uma pesquisa-ação de base mista que se efetivou em uma escola pública na região Noroeste do estado do Paraná, a qual atende à Educação de Jovens e Adultos. Dela participaram quatro sujeitos identificados, segundo avaliação psicopedagógica, com deficiência intelectual leve e moderada e que já haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética. Para ser levada a efeito, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira foi a observação dos sujeitos em sala de aula e no intervalo, a segunda a intervenção sistematizada do gênero textual História em Quadrinhos. O estudo considerou que o processo de formação de conceito se efetiva por meio das interações entre os pares, as quais são sempre mediadas por signos e, neste caso, o instrumento mediador foi o gênero textual trabalhado. Os dados foram coletados por meio das sessões videografadas dos planejamentos de aula e das atividades desenvolvidas pelos sujeitos durante a intervenção. Os resultados, analisados de forma quantitativa e qualitativa, mostraram que os sujeitos participantes se apropriaram dos conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos, configurando-se, assim, em novas possibilidades de atuações sociais, ampliando seus níveis de letramentos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Conceitos Científicos. Letramento. Educação de Jovens e Adultos. História em Quadrinhos.

AUADA, Viviane Gislaine Caetano. **Appropriation of scientific concepts and literacy process in young people and adults with intellectual disability deficiency**. 169 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2015.

ABSTRACT

Reading-writing and literacy processes conducted by school institutions have not benefitted most people. This is especially true for people with intellectual deficiency with regard to the effective participation in social interactions in which reading and writing is underscored. Shall people with intellectual deficiency be able to appropriate scientific concepts in the genre Comic Books mediated by systematized activities in the classroom? Current research analyzes the appropriation of scientific concepts and literacy by young people and adults with intellectual deficiency. A systemized activity with the textual genre chosen by the school was developed. The mixed research-activity, conducted in a government-run in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil, specialized in the education of young people and adults, was undertaken by four agents with adequate schooling but featuring slight and moderate intellectual deficiency, according to psycho-pedagogical assessment. Research was conducted in two stages: whilst the first stage consisted in observing the agents in the classroom and during break; the second comprised systematized intervention with the textual genre Comic Book. It was presumed that the process of concept formation occurred through interactivities among classmates, always mediated by signs. In this case, the textual genre provided was the mediating tool. Data were collected in video sessions for lesson planning and activities developed by the agents during the intervention. Quantitative and qualitative-analyzed results revealed that agents appropriated the basic scientific concepts for understanding and interpretation of the Comic Book narrative. The latter may be a new alternative for social activities with a broadening of literacy levels.

Keywords: Intellectual deficiency. Scientific Concepts. Literacy. Schooling for young people and adults. Comic Book.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	70
Quadro 2	Percurso da pesquisa	71
Quadro 3	Resgate dos conhecimentos prévios	75
Quadro 4	Problematização da discussão	75
Quadro 5	Perguntas de compreensão e de interpretação das HQs	76
Quadro 6	Fragments da atividade: “Quem sou eu?”	78
Quadro 7	Apresentação da produção inicial do sujeito “um”	80
Quadro 8	Apresentação da produção inicial do sujeito “dois”	82
Quadro 9	Apresentação da produção inicial do sujeito “três”	83
Quadro 10	Apresentação da produção inicial do sujeito “quatro”	84
Quadro 11	Perguntas de compreensão e de interpretação da HQ 1	87
Quadro 12	Respostas de compreensão e interpretação das condições de produção da HQ 1	88
Quadro 13	Respostas de compreensão e interpretação do tema da HQ 1	89
Quadro 14	Respostas de compreensão e de interpretação do enredo da HQ 1	90
Quadro 15	Problematização do trabalho com a história em quadrinhos	93
Quadro 16	Perguntas e respostas de compreensão e de interpretação da HQ 2	96
Quadro 17	Respostas de compreensão e de interpretação das condições de produção da HQ 3	102

Quadro 18	Respostas de compreensão e de interpretação da HQ 3	103
Quadro 19	Respostas de compreensão e de interpretação do enredo da HQ 3	104
Quadro 20	Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “um”	122
Quadro 21	Apresentação da história em quadrinhos do sujeito em “dois” ..	123
Quadro 22	Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “três”	124
Quadro 23	Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “quatro”	125
Quadro 24	Produção final sobre as onomatopeias	135
Quadro 25	Respostas aos questionamentos às variantes linguísticas	136
Quadro 26	Apresentação da produção final do sujeito “um”	140
Quadro 27	Apresentação da produção final do sujeito “dois”	143
Quadro 28	Apresentação da produção final do sujeito “três”	146
Quadro 29	Apresentação da produção final do sujeito “quatro”	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema da Sequência Didática	58
Figura 2	Produção inicial do sujeito “um”	80
Figura 3	Produção inicial de sujeito “dois”	81
Figura 4	Produção inicial de sujeito “três”	82
Figura 5	Produção inicial de sujeito “quatro”	83
Figura 6	História em quadrinhos “Cascão em: escrevendo o quê?”	85
Figura 7	História em Quadrinhos “Chico Bento em: é de tirar o chapéu”	95
Figura 8	Produção da história em quadrinhos a partir da sequência de imagens	100
Figura 9	História em quadrinhos “Cebolinha em: o forçudo”, com linguagem verbal e não verbal	101
Figura 10	Produção inicial sobre as expressões fisionômicas	109
Figura 11	Imagens das expressões fisionômicas trabalhadas na lousa ...	111
Figura 12	Identifique as expressões fisionômicas das personagens	117
Figura 13	Registro da expressão fisionômica do colega	118
Figura 14	Registro das expressões fisionômicas que acertaram no jogo da memória	119
Figura 15	Produção final sobre as expressões fisionômicas	120
Figura 16	História em quadrinhos intermediária do sujeito “um”	121
Figura 17	História em quadrinhos intermediária do sujeito “dois”	122
Figura 18	História em quadrinhos intermediária do sujeito “três”	123

Figura 19	História em quadrinhos intermediária do sujeito “quatro”	124
Figura 20	Produção inicial sobre os balões das fala das personagens	126
Figura 21	Sujeitos “dois”, “três” e “quatro”, jogando dominó e o jogo da memória dos balões	127
Figura 22	Resultados da pesquisa sobre os balões	128
Figura 23	Produção final sobre os balões	129
Figura 24	História em quadrinhos intermediária do sujeito “um”	130
Figura 25	História em quadrinhos intermediária do sujeito “dois”	131
Figura 26	História em quadrinhos intermediária do sujeito “três”	131
Figura 27	História em quadrinhos intermediária do sujeito “quatro”	132
Figura 28	Produção inicial sobre as onomatopeias	133
Figura 29	Atividade na lousa sobre as onomatopeias	134
Figura 30	Atividade sobre as variantes linguísticas	137
Figura 31	Tirinha “Chico Bento”, de Maurício de Sousa	138
Figura 32	Produção transversal do sujeito “dois”	139
Figura 33	Produção final do sujeito “um”	140
Figura 34	Produção final sujeito “dois”	142
Figura 35	Produção final do sujeito “três”	145
Figura 36	Produção final do sujeito “quatro”	148

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
COPEP	Comissão Permanente de Ética em Pesquisas para Seres Humanos
DI	Deficiência Intelectual
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HQ	História em Quadrinhos
HQs	Histórias em Quadrinhos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INS	Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A HISTÓRIA E A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	23
3	FUNDAMENTOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
4	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS BRASILEIROS	44
4.1	AS TERMINOLOGIAS ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	47
4.2	A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS	52
4.3	O LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	55
4.4	O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	61
5	MÉTODO	64
5.1	O DELINEAMENTO DA PESQUISA	64
5.2	O LOCAL DA PESQUISA	65
5.3	OS CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	67
5.4	SUJEITOS DA PESQUISA	67
6	PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA	71

6.1	CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PARA A PESQUISA	152
7	CONCLUSÃO	154
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE - Termo de consentimento livre e esclarecido	167

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve a elaboração da sua temática de forma peculiar e, ao mesmo tempo, consistente. O lugar de onde falamos como pesquisadoras teve seu caminho iniciado em 2005 com a aprovação no curso de Letras Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No final do terceiro ano letivo de graduação, portanto, em 2007, recebemos o convite¹ para fazermos parte do projeto de extensão intitulado “Atividades Alternativas para pessoas com Necessidades Especiais”, desenvolvido nas dependências do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da UEM, em funcionamento desde 1995².

O referido projeto atendia, na ocasião, a jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e, dentre elas, a deficiência intelectual (DI). A organização para o atendimento desses alunos se efetivava por meio de ateliês³, que se modificavam ano a ano, de acordo com a comunidade que o procurava, ou seja, de acordo com as especificidades e interesses dos acadêmicos de graduação da UEM. Assim como as escolhas de participação nos ateliês ofertados eram feitas pelos próprios alunos com necessidades educacionais especiais.

Aos poucos, vimo-nos inseridos nesse projeto, participávamos no ateliê de teatro e atendíamos, em sua maioria, a pessoas com deficiência intelectual. Imersos nesse trabalho, uma mistura de prazer e de inquietação se fizeram presentes. Nesse período, vieram alguns questionamentos sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, a qualidade da educação destinada a essas pessoas, suas possíveis atuações sociais e, principalmente, o por que de as pessoas com deficiência intelectual apresentarem tantas dificuldades nas suas interações sociais

¹ O convite aos acadêmicos de licenciatura da UEM era comum, pois eram estes, sob a orientação dos coordenadores do referido projeto, quem desenvolviam as atividades junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

² O projeto de extensão “Atividades Alternativas para pessoas com Necessidades Especiais” continua em funcionamento até a presente data.

³ Foram ofertados, naquele ano, os ateliês de alfabetização e letramento, de arte, de matemática e de teatro.

estabelecidas por meio das línguas oral e escrita, bem como da aprendizagem desses instrumentos de comunicação. Nesse período, éramos formandas em Letras. Portanto, estávamos no ano de 2009.

Ao término da graduação fizemos uma especialização a nível lato-senso intitulada “Língua Portuguesa: teoria e prática”. Nela, a ênfase estava no ensino das línguas oral e escrita de forma significativa e contextualiza, considerando o trabalho com os gêneros textuais presente em todo o curso. E, mais uma vez, as indagações se fizeram presentes, quais seriam as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual se o ensino dos conceitos relativos à língua materna se efetivasse por meio dos gêneros textuais?

A proximidade com os alunos com necessidades educacionais especiais e a necessidade de fazê-los aprender os conhecimentos escolares fez com que optássemos pela educação especial como estância de trabalho. E, para além das questões profissionais, nasceu-nos uma paixão por essa área e um afeto especial por pessoas com deficiência e transtornos. Enfim, a educação especial passou a nos inquietar.

Diante de tantas indagações e do interesse em buscar formas para que as pessoas com deficiência aprendessem, buscamos leituras sobre o assunto e, para melhor entender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, optamos em fazer o curso de Pedagogia, posteriormente, avançar nos estudos na área da Educação Especial, afim de entender melhor a história da educação e, mais especificamente, a história da educação da pessoa com deficiência intelectual e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Uma vez traçado os nossos objetivos, colocamo-nos a executá-los. Fizemos graduação em Pedagogia, concomitante ao curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, concluindo a graduação em 2013. No início de 2014, concluímos a especialização. Ao final do ano de 2013, participamos da seleção do programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em nível de mestrado.

Uma vez aprovadas, demos início à realização da pesquisa que ora apresentamos, respaldada em documentos nacionais e internacionais, bem como em pesquisas científicas sobre o tema.

Os documentos internacionais como: Declaração dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta para o 3º Milênio (1999), Fórum Mundial sobre a Educação (2000), Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001), Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (2001) e Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007) orientam que todas as pessoas, independente de qualquer especificidade, têm o direito de participar da vida em sociedade e de receber instrução gratuita, obrigatória e de qualidade, pelo menos, na Educação Básica. No Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, delibera como dever do Estado “[...] promover e integrar à vida comunitária as pessoas com deficiência” (BRASIL, 1988, p. 136). A escola, como uma instituição organizada socialmente para oferecer a educação sistematizada e planejada, contribui para que essa integração se efetive, sendo que uma das principais contribuições é o processo de alfabetização e letramento dessas pessoas.

Entretanto, os indivíduos com deficiência intelectual têm passado por inúmeras dificuldades na sociedade, pois, ainda há ecos de que são incapazes de aprender e de se desenvolver. Por conta disso, oferecem-se poucas situações pedagógicas e a sociedade lhes atribuiu o rótulo de incapazes, sendo que eles podem desempenhar papéis sociais ao longo da vida (GLAT, 2009).

Em oposição a essa visão, concordamos e ressaltamos as pesquisas que vêm demonstrando que o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual são os mesmos em relação às demais. Como expresso por Góes (2002, p. 105), “[...] as leis de desenvolvimento são as mesmas [...], contudo, a criança com deficiência [...] precisa de certas condições peculiares”, assim, enfatiza a necessidade de se pensar em recursos e estratégias diferenciadas para que a mediação dos bens culturais aconteça. Nesse caso, não há espaço para a privação dos conceitos elaborados socialmente, mas uma forma diferenciada de mediá-los.

Diante do exposto, nosso estudo se justifica e se sustenta na necessidade atual e urgente em se desmistificar o rótulo de incapacidade de apropriação dos bens culturais e, conseqüentemente, o não desenvolvimento da pessoa com

deficiência intelectual. Para tanto, questionamos: como as pessoas com deficiência intelectual se apropriam dos conceitos científicos presentes no gênero textual História em Quadrinhos mediados por meio de atividades sistematizadas na instituição escolar? A partir disso, esta pesquisa-ação de base mista objetivou analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos e, por conseguinte, o letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual, por meio do trabalho sistematizado com as histórias em quadrinhos na instituição escolar escolhida. Dela participaram quatro sujeitos identificados, segundo avaliação psicopedagógica, com deficiência intelectual leve e moderada e que já haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética. Para ser levada a efeito, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu na observação dos sujeitos em sala de aula e no intervalo para o lanche, com intuito de direcionar melhor as atividades iniciais da intervenção. A segunda etapa constitui no trabalho sistematizado do gênero textual escolhido. Para essa fase, recorreremos à noção de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que envolve quatro etapas distintas, possibilitando, ao final do trabalho, a visão do gênero em sua totalidade, ao aluno, bem como de todas as especificidades que a compõe, desenvolvendo-lhe habilidades como leitor e/ou produtor de textos escritos.

O estudo considerou que o processo de formação de conceito se efetiva por meio das interações entre os pares e são sempre mediadas por signos. Nesse caso, o instrumento mediador foi a própria história em quadrinhos. Os dados foram produzidos nas modalidades oral e escrita da língua e nos planejamentos de aula. Para a modalidade oral, as informações foram coletadas por meio de vinte e cinco sessões de duas horas cada, as quais foram videografadas e, posteriormente, transcritas para análise. Os dados produzidos por meio da modalidade escrita da língua foram recolhidos e tratados sem a identificação de cada sujeito, a fim de mantermos sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes.

Dessa maneira, a apresentação da pesquisa, neste texto, configura-se da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos e discutimos a história e a política pública da educação especial no Brasil, com ênfase na educação da pessoa com deficiência intelectual; na segunda seção, apresentamos os

fundamentos legais para a educação de jovens e adultos, por entendermos que, atualmente, esse é o espaço por excelência que atende a jovens e adultos com deficiência, sobretudo a intelectual; a terceira seção consistiu na discussão sobre a qualidade do letramento no processo de escolarização dos brasileiros, sobretudo o das pessoas com deficiência intelectual. Para tanto, conceituamos as terminologias alfabetização e letramento e enfatizamos as discussões no processo de apropriação dos conceitos científicos do gênero textual História em Quadrinhos; na quarta seção, apresentamos os objetivos do estudo e o método, no qual apresentamos os critérios para a participação na pesquisa, sua caracterização, o local onde foi desenvolvida e os sujeitos participantes; na quinta seção, apresentamos os procedimentos, as análises e os resultados obtidos na intervenção; por fim, seguem a conclusão; as referências bibliográficas - base de nosso trabalho; e os apêndices.

2 A HISTÓRIA E A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Esta seção apresenta a história da educação especial e seus marcos legais. Assim, optamos por discutir a trajetória histórica dessa modalidade de ensino, enfatizando a história da educação para a pessoa com deficiência intelectual (DI) no Brasil, pois a pesquisa de campo foi realizada tendo por base esse contexto.

Antes de adentrarmos às especificidades propostas para a discussão, definimos a deficiência intelectual. De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD),

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas), quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN et al., 2010, p. 6).

Ao longo da história da educação especial, inúmeros foram os conceitos filosóficos e doutrinários que permearam “o tratamento” destinado à pessoa com deficiência. Para Shimazaki (2006, p. 43), esses tratamentos fundamentavam-se na “[...] estrutura social, política e cultural do povo”. Nessa linha de raciocínio, Mazzotta (2001 p. 15) afirma que “[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras⁴ de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade”, pois somente em meados do século XX, as concepções de homem e sociedade transformaram-se de forma que passaram a contemplar a todas as pessoas.

Da mesma forma, Jannuzzi (1992, p. 9) considera que, no Brasil, “[...] a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade”. Ainda, de acordo com a autora, é possível considerar tais princípios

⁴ Atualmente, o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, porém, optamos por manter as nomenclaturas apresentadas nos textos base da discussão, justamente por expressarem a atenção destinada a essas pessoas.

para se compreender também a história da educação destinada às pessoas com deficiência intelectual no país. Nesse sentido, Kassar (2011) considera que a compreensão e a análise dessa história não devem se efetivar em si mesmas, mas estar relacionadas à história da educação, lembrando que a educação não é um fato isolado e transforma-se de acordo com as mudanças na sociedade, atendendo as necessidades do momento histórico.

Ao apresentarmos um pouco da história do Brasil, é preciso considerar que, embora os portugueses tenham chegado ao Brasil em 1500, como relata a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, as primeiras ações, em relação à nova terra, foram marcadas por um aparente desinteresse, uma vez que oficialmente o objetivo principal da expedição era outro, uma nova rota à Índia (BRASIL, 2001b).

Nas décadas posteriores, o Brasil foi apenas uma colônia de exploração de Portugal, sendo o Pau Brasil seu objeto de interesse. É somente em 1530 que se iniciam as tentativas de colonização, efetivadas por volta de 1580 por dois motivos, primeiro porque era preciso colonizar para não perder a nova terra; segundo, mas não menos importante, era a necessidade de obtenção de outras fontes de lucros, já que Portugal havia perdido a chance de monopólio do comércio das especiarias com a Índia. Assim, é preciso salientar que as características dessa colonização em nada beneficiaram a organização social, política, econômica e cultural do país (SALOMÃO, 2015).

O Brasil não estaria relegado a ser colônia de Portugal para sempre. Em 1822, Dom Pedro I proclamou a independência do país e outorgou, em 1824, a primeira Constituição Federal. Dentre outras disposições previstas para a organização civil e política do país, no título 2, Artigo 8, inciso I, referindo-se aos cidadãos brasileiros, a Constituição da época propunha: “Suspende-se o exercício dos direitos políticos [...] Por incapacidade física ou moral”⁵. (BRASIL, 1824, p. 66). Assim, legalmente excluiu-se, naquele período, o direito de a pessoa com deficiência participar das decisões políticas do império do Brasil.

A pessoa com deficiência, ao chegar à vida adulta, como pressupõe a primeira Constituição Federal, já expressava uma postura diferente, pelo menos

⁵ Entendia-se por “incapacidade moral” a pessoa que apresentasse deficiência intelectual ou doença mental, que não se enquadrava nos comportamentos sociais da época.

por parte de alguns, daquele pensamento mantido durante o Brasil Colônia, em que as crianças indesejadas eram abandonadas à própria sorte, não chegando, na maioria dos casos, nem mesmo, à vida adulta. Segundo Rodrigues (2008, p. 15), “[...] O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede”.

Jannuzzi (2012) relata que o próprio governador do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, solicitou providências ao rei de Portugal em relação a tais “atos desumanos”. O que, posteriormente, efetiva-se na “criação das rodas de expostos”⁶ em Salvador, no Rio de Janeiro e em São Paulo, nos anos 1726, 1738 e 1825 respectivamente, e na lei de 1828, que propunha à província o acolhimento das crianças com deficiência abandonadas assim como, também, daquelas que os responsáveis não conseguissem prover seus cuidados e sustento. Nesse mesmo cenário, temos, em 1841, a criação do primeiro hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro, mais precisamente na Praia Vermelha, sob a denominação de Hospício Dom Pedro I, destinado ao atendimento das pessoas que não se enquadravam aos padrões comportamentais estabelecidos para a época e, dentre elas, as pessoas com deficiência.

Segundo Shimazaki (2006, p. 44), “[...] no Brasil, a primeira notícia que se tem sobre a possibilidade de cuidados com o deficiente foi a criação da roda de expostos”. Ao recolher as crianças na roda de expostos para serem cuidadas, as freiras de caridade, possivelmente, recolhiam, também, as crianças com deficiência e as educavam. Pessotti (1984, p. 24) afirma que, nesse período, “[...] a opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com a sua incômoda presença”.

Em relação à educação formal, a primeira Constituição previa, sob título 8, Art. 179, incisos 32 e 33, “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e “colégios, e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências,

⁶ Entendia-se por “roda de expostos” uma porta giratória instalada nos Conventos e nas Casas de Misericórdias, onde as crianças indesejadas, por diferentes motivos, eram abandonadas por seus familiares e, ao mesmo tempo, acolhidas pelas irmãs de caridade. Esse sistema consistia em uma forma de preservar a identidade, tanto de quem abandonava, quanto de quem recebia essas crianças.

belas-letras e artes” (BRASIL, 1824, p. 87). Essa lei, ao ser deixada a cargo das províncias com o ato adicional de 1834, devido aos poucos recursos provincianos, “caiu” no esquecimento e configurou-se em descaso com a educação popular. Certamente, porque essa educação “a todos” não se referia às pessoas com deficiência, muito menos à classe trabalhadora, que era formada em grande parte por escravos e por pessoas de poucas posses.

Por outro lado, é importante salientar que, naquele período, as pessoas consideradas cidadãs eram somente do sexo masculino e possuidor de bens, tais como propriedades, terras e escravos. As mulheres, as crianças filhas de pobres e os escravos não exerciam cidadania.

As primeiras iniciativas oficiais de atendimento educacional para a pessoa com deficiência foram de carácter profissionalizante e se efetivaram por meio de decretos imperiais. Foi na cidade do Rio de Janeiro que Dom Pedro II, em 1854, por meio do decreto 1.428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), por meio do decreto nº 1.320, assinado em 1891, portanto já no governo republicano. Ainda, na mesma cidade, sob a lei nº 839, fundou, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Passados 100 anos, alterou-se o nome para Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES (JANNUZZI, 1992, 2012; MAZZOTTA, 2001; SHIMAZAKI, 2006). Jannuzzi (2012, p. 17) nos chama a atenção para o fato de que as duas instituições mencionadas se efetivaram pela influência de “vultos importantes”, dotados de certos conhecimentos, tidos na época como essenciais para a educação da pessoa com deficiência, “encontraram apoio governamental - precário, é verdade”, mas vale ressaltar que ainda não havia nenhuma lei a qual assegurasse o atendimento a essas pessoas. Para Mazzotta (2001),

[...] a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a *sugestão de currículo e formação e professores para cegos e surdos*. (MAZZOTTA, 2001, p. 29, grifo do autor).

Destacamos que foi somente no final do império que surgiram duas instituições voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência intelectual, pois

sua educação não se constituía em interesse ao governo central. Como pontuado por Shimazaki (2006, p. 45), surgiram “[...] não como institutos específicos para essa população, mas junto a organizações estatais”.

A primeira delas, destinada à assistência de pessoas com deficiência intelectual, foi o Hospital Estadual de Salvador, na capital baiana, em 1874, atualmente é denominado de Juliano Moreira (JANNUZZI, 1992, 2012; MAZZOTTA, 2001; SHIMAZAKI, 2006).

A segunda inicia o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, física e visual na Escola do México, no Rio de Janeiro, em 1887, com o “ensino regular”. Há uma imprecisão nos fatos, pois não se sabe se esta data se refere ao início, de fato, do atendimento a esse público ou se é o “início das atividades como escola ou instituição” (JANNUZZI, 2012, p. 15).

Acompanhando este desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças **deficientes mentais** encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. (JANNUZZI, 1992, p. 20-21, grifo do autor).

De acordo com Mazzotta (2001), possivelmente, as instituições mencionadas foram criadas para o atendimento de crianças com deficiência intelectual mais severa, aquelas que destoavam dos padrões estabelecidos para época e, com certeza, eram facilmente percebidas pelo grupo. Não há registros suficientes para que se possa caracterizar a forma como essas crianças eram assistidas, portanto, não se sabe ao certo se o atendimento era médico, educacional ou, ainda, médico-pedagógico.

A história nos mostra que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual foi a última a se efetivar, isto possivelmente se deve ao fato de as pessoas assim consideradas serem desvalorizadas socialmente e de carregarem consigo o estigma da incapacidade.

Após sessenta e sete anos de regime imperialista, tem-se, no cenário nacional, a Proclamação da República em 1889. Com o início do período republicano, houve a necessidade de instituir uma nova Constituição Federal que representasse os interesses republicanos e não mais os monárquicos, como previa a constituição de 1824.

Assim, na Constituição de 1891, a primeira do período republicano, reconhecem-se alguns avanços políticos, tais como o regime presidencialista e o voto direto para todos os cidadãos maiores de vinte e um anos de idade, apesar de representar apenas os interesses das elites agrárias. Excluía-se, como podemos verificar no Art. 70, os analfabetos, os mendigos, os religiosos que fizeram voto de obediência, renunciando, assim, sua liberdade individual e os militares de baixa patente. No Art. 71, reitera-se a exclusão da pessoa com deficiência da vida política do país, contida no texto anterior, deixando claro que os direitos mencionados foram suspensos “por incapacidade física ou moral”, pois somente “Uma lei federal determinará as condições de reacquirição [sic] dos direitos de cidadão brasileiro [sic]”. (BRASIL, 1891, p. 80-81).

Outras alterações significativas na Constituição de 1891 estão expressas em seus Artigos 35, 63 e 72. O Art. 63 prevê aos Estados da federação a liberdade de organizar as suas próprias leis e o regimento de sua própria administração. Nesse sentido, havia, também, a possibilidade de os Estados atuarem diretamente no desenvolvimento da organização escolar, em todos os níveis de ensino, educação primária, ensino secundário e superior. Porém, no Artigo 35, “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente” a criação de instituições, apenas nos níveis superior e secundário, eximindo-se da obrigação de prover a educação primária. Além disso, a gratuidade do ensino não é explicitada no referido texto. Já, no art. 72, estabelece-se, no parágrafo 6º, que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Fica evidente que ainda não havia o interesse pela educação das camadas populares (BRASIL, 1891, p. 72-81).

Retomando o exposto por Jannuzzi (1992), a preocupação com a educação popular brasileira foi oriunda da necessidade. Assim, seu surgimento e desenvolvimento teve o intuito apenas de responder às demandas provenientes da industrialização brasileira. Portanto, é somente a partir da década de 30, no século XX, com o êxodo rural e o cenário industrial, que vemos criarem-se iniciativas educacionais oficiais de âmbito nacional para a classe trabalhadora.

Nas palavras de Kassir (2004, p. 25), “[...] tal preocupação está registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando se estabelece, pela primeira vez, como competência da União, a incumbência de traçar as diretrizes da educação

nacional (o que vai ocorrer em 1961)”. Assim, nessa Constituição, no Art. 10, incumbe “concorrentemente à União e aos Estados difundir a instrução pública em todos os seus graus”, incluindo a educação primária, não contemplada no texto anterior, para todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1934, p. 99-100). Ainda avança quando assume, no Art. 150, “[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” e, no Art. 154, quando isenta, de qualquer tributação, “os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos”. Em relação aos direitos políticos, pela primeira vez, a Constituição prevê o voto secreto e, também, feminino⁷ (BRASIL, 1934, p. 138-139).

Fruto de rápidas, mas profundas transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, temos, em um curto período, a aprovação de mais duas Constituições Federais para tentar atender às necessidades da nova organização social que se instaurava.

Assim, em 1937, uma nova Constituição Federal entra em vigor para gerir o Estado Novo. Centraliza o poder na pessoa do presidente e estabelece eleições indiretas. Dentre outras disposições para a educação, reitera e assume como responsabilidade intransferível, no art. 15, o que já havia sido expresso no texto de 1934, assegurando que “[...] compete **privativamente** à união fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937, p. 59-60, grifo nosso).

Os textos das Constituições anteriores determinaram as bases para a educação a todos. É somente no texto de 1946, nos artigos 166 e 172, que podemos reconhecer um avanço em relação à educação da pessoa com deficiência. O art. 166 explicita que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Assim, não há mais espaço para a segregação, a esse público, abre-se a possibilidade para o convívio familiar e para a educação formal. O Art. 172 reitera a obrigatoriedade dos sistemas de ensino promoverem a todos

⁷ O Colégio Eleitoral, em 1932, decreta o voto secreto e feminino, que aparece, pela primeira vez, no texto da Constituição de 1934.

os estudantes “[...] serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, p. 88-89).

Nesse cenário nacional, vemos aumentar significativamente o número de escolas públicas, mas ainda com poucos alunos com deficiência matriculados, pois, embora já estivesse previsto na Constituição vigente, as instituições públicas não davam conta de atender à demanda nacional desses alunos.

Segundo Mazzotta (2001), até 1950 havia no Brasil apenas sessenta e cinco estabelecimentos destinados ao atendimento educacional das pessoas com algum tipo de deficiência. Existiam na modalidade regular de ensino: duas instituições federais, quarenta e oito instituições estaduais e quatro particulares. As instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência eram quatro estaduais e sete particulares. Dessas, destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, foco da nossa pesquisa, no ensino regular, eram uma federal e trinta e nove estaduais; no ensino especializado, eram uma estadual e duas particulares. As outras vinte e duas instituições estavam destinadas ao atendimento de pessoas com outras deficiências.

Nesse contexto nacional de “[...] poucas escolas, conseqüentemente, com poucas classes especiais” e na tentativa de assegurar a seus filhos a educação já prevista em lei, em 1954, cria-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. Com intuito de abranger todo o território nacional, essa instituição teve como parâmetro a National Association for Retarded Children dos EUA (KASSAR, 2004, p. 26).

Dessa forma, a APAE foi estabelecida para atender às pessoas com deficiência intelectual e, rapidamente, ganhou o cenário nacional, pois passou a existir também em “[...] Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961)” (MAZZOTTA, 2001, p. 47).

Outra instituição não governamental que merece destaque no atendimento especializado às pessoas com deficiência intelectual é o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, na Capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, pelo casal Würth. O Instituto foi “[...] inspirado na concepção da pedagogia social do educador suíço Henrique Pestalozzi, [...]”. Posteriormente, o Instituto foi transferido para Canoas, também no Rio Grande do Sul. Nele, as crianças eram atendidas sob o “[...]”

regime de internato, semi-internado e externado, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais”. A Sociedade Pestalozzi, embora tenha sofrido “divergências e variações”, se expandiu por todo Território brasileiro e, também, pela América do Sul (MAZZOTTA, 2001, p. 42). Assim, dentre os estados brasileiros em que a Sociedade Pestalozzi tornou-se realidade, destaca-se Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em Minas Gerais, o Instituto foi criado em 1932 e teve como figura central a professora Helena Antipoff. Nesse espaço, eram atendidas crianças com deficiência intelectual e problemas de conduta. A elas era ofertado atendimento assistencial e educacional escolar por meio de oficinas pedagógicas⁸ com atividades artesanais e atividades rurais, bem como se constituía em um espaço de capacitação de profissionais para atuarem junto a esse público específico.

No estado do Rio de Janeiro, o Instituto foi fundado em 1948, também por iniciativa da professora Helena Antipoff, sob a nomenclatura de Sociedade Pestalozzi do Brasil, assim intensificando neste estado o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Segundo Mazzotta (2001), o Instituto Pestalozzi do Rio de Janeiro se “[...] assenta nas bases psico-pedagógicas propostas por Helena Antipoff”, bem como “[...] destina-se ao **amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor**”, por meio do atendimento ambulatorial, externato, semi-residencial e residencial (MAZZOTTA, 2001, p. 43-44, grifo do autor).

Em São Paulo, a Sociedade Pestalozzi foi fundada em 1952 por um grupo composto por profissionais da saúde e da educação, que, sob a influência do Diretor de Serviço Social de Menores da Secretaria de Justiça do Estado de São Paulo, Dr José Maria de Freitas, foram orientados a “[...] fundar a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, nos moldes de suas congêneres já instaladas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (MAZZOTTA, 2001, p. 44).

Segundo Mori e Costa (2013), é notório o interesse e a articulação dos pais e das pessoas com deficiência em expandir os espaços para o atendimento educacional especializado. Dessa maneira, associado à falta de iniciativas governamentais, temos, no cenário nacional, a ampliação dos movimentos de

⁸ Helena Antipoff foi pioneira na oferta das Oficinas Pedagógicas que tinham como objetivo orientações pré-profissionalizantes a jovens com deficiência intelectual.

entidades privadas, filantrópicas, da mesma forma, de associações na educação e assistência à pessoa com deficiência, como expresso pelas autoras: “[...] apenas na segunda metade do século XX a educação especial foi consolidada como área com um corpo teórico-metodológico próprio e com políticas públicas educacionais definidas” (MORI; COSTA, 2013, p. 72).

Nesse contexto delineado, temos o início do movimento das campanhas de cunho nacional para ampliação das instituições que orientem o atendimento especializado. Assim, temos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro⁹ (CESB) de 1957. Em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais¹⁰, que, posteriormente, passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo decreto nº 48.252, de 1960. E, por fim, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais¹¹ (CADEME), de 1960, instituída pelo Decreto nº 48.961, que, sob influência da Sociedade Pestalozzi e da APAE, teve por finalidade:

[...] promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]. I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas [...]. II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados [...]. III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, [...]. VIII - Promovendo e auxiliando a integração [...] nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas (BRASIL, 1960 apud MAZZOTTA, 2001, p. 52).

A Constituição de 1934 previa em seu texto ser competência da União traçar as diretrizes para a educação nacional, contudo, ela só se efetivou em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61, portanto, após 27 anos. Nesse cenário, o poder público, pressionado por

⁹ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

¹⁰ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=175156>>.

¹¹ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>>.

pessoas engajadas na luta por uma educação de qualidade, também para a pessoa com deficiência, contempla a educação especial (BRASIL, 1961).

A LDB, de 1961, dedica o capítulo X à “Educação de Excepcionais” e propõe, em seu Art. 88, que a educação da pessoa com deficiência “deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Já o Art. 89 afirma que a instituição que ofertar uma educação “considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação” receberá recurso financeiro (BRASIL, 1961, p. 1).

Diante do exposto, segundo Kassar (2004), o Estado não assume para si a responsabilidade da educação das pessoas com deficiências mais severas. Portanto, não há avanços, apenas a regularização, por meio de documentos oficiais, do atendimento que já vinha sendo prestado, tanto pelas Apaes e Pestalozzys, no atendimento às deficiências mais severas, quanto pelas classes especiais da rede regular, no atendimento dos menos comprometidos. Nas palavras da autora,

Podemos dizer que, ao propor atendimento ‘dentro do possível’ na rede regular de ensino, ao mesmo tempo que delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da garantia de apoio financeiro e técnico, o Estado não se compromete em assumir a educação da população de crianças com deficiências mais severas. Pois não há em qualquer documento indicação de criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender à Educação Especial. (KASSAR, 2004, p. 29).

Em 1964, com o Golpe Militar, uma nova carta constitucional entra em vigor a partir de 1967, para, definitivamente, legalizar os militares no poder. Contudo, após a aprovação dessa Constituição, muitos “Atos Institucionais” foram sendo criados para tentar censurar a todos que se opusessem ao sistema. Esse fato culminou, em 1969, na emenda Constitucional nº1 que modifica a Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1969). Nesse período, a LDB também é revista e sofre alterações, em 1971. Com isso, a lei nº 5.692/71 define a quem é de direito o “tratamento especial”. O Art. 9 ressalta que “Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971, p. 1).

Com o fim do regime político autoritário, em 1985, começa o processo de redemocratização do Brasil. Nesse contexto, é preciso pontuar que temos no cenário internacional alguns documentos que influenciarão e orientarão as políticas públicas nacionais a partir de então. Dentre os mais importantes estão: Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); Carta para o 3º Milênio (ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999); Fórum Mundial sobre a Educação (UNESCO, 2000); Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (UNESCO, 2001); Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 2001; BRASIL, 2001a); e Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (UNESCO, 2007; BRASIL, 2009a).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, já reconhecia que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, independente de qualquer especificidade, ainda proclama que “todo ser humano tem direito à instrução”, gratuita e obrigatória, pelo menos, na educação básica. Da mesma forma, todas as pessoas têm “o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade”, apropriando-se dos bens culturais que dela fizerem parte (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1948, p. 1).

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que aconteceu na Tailândia, em 1990, propõe aos países membros o compromisso de implementar políticas de erradicação do analfabetismo com a universalização da Educação Básica e de inclusão escolar sob a premissa de que “toda pessoa tem direito à educação” de qualidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 1).

Outro documento que merece destaque é a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborado na Espanha em 1994. Ele trata, especificamente, da educação da pessoa com deficiência, reafirmando o compromisso com a promoção da “Educação para Todos” e avançando quando explicita que “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...]”. Assim como propõe e orienta as ações inclusivas para que, de fato, estes direitos sejam assegurados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 1).

Em 1999, temos a Carta Para o 3º Milênio aprovada na Grã-Bretanha. O documento reconhece que os direitos humanos previstos, desde a declaração de 1948, ainda não são assegurados a todos. Dessa forma, expressa que, para o 3º milênio, é preciso que as sociedades tenham como meta a inclusão de todos na totalidade de seus segmentos (ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).

O Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em 2000, foi promovido pela UNESCO com o objetivo de avaliar os resultados do compromisso assumido há dez anos em Jomtien, na Tailândia. Os resultados mostraram avanços, sobretudo quantitativos, no Brasil e em outros países signatários. Contudo também apontaram para a necessidade de avanços qualitativos, pois ainda há “[...] um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais [...]”. Assim, no Fórum, firma-se um compromisso coletivo de ação denominado de “O Marco de Ação de Dakar”, estabelecendo metas e estratégias para que os países promovam e mantenham o acesso à educação de qualidade a todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 5).

A Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão, elaborada no Canadá em 2001, também apresenta uma perspectiva inclusiva, ratificando os documentos anteriores. Assim, expressa que as “Políticas e Práticas” das sociedades inclusivistas, sobre a premissa “de que todos nascem livres e são iguais em direitos e dignidade”, devem promover a inclusão em todos os espaços sociais por meio de parcerias entre os entes federados e todos os segmentos da

sociedade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), realizada na Guatemala, também teve sua importância. A discussão previa a “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação” da pessoa com deficiência, uma vez que, como expresso nas convenções anteriores, todos possuíam os mesmos direitos, explicitando que “[...] estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” em todos os espaços sociais (BRASIL, 2001a, p. 1).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Nova Iorque, em 2007, mais especificamente no Art. 24, expressa que os signatários, ao reconhecerem o direito à educação das pessoas com deficiência, devem se empenhar “[...] Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2009a, p. 11).

Diante do exposto, o Brasil, como membro da Organização das Nações Unidas, e signatário dos documentos supracitados, reconhece como legítimos os seus conteúdos, contemplando-os em suas políticas públicas. O que se consubstancia na Carta Constitucional Federal de 1988, na LDB 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990).

A Constituição Brasileira de 1988, a primeira depois da Ditadura Militar, assume os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No que se refere à pessoa com deficiência, o Artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 138).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reitera o Art. 208 inciso III expresso na Constituição, quando, em seu Art. 55, incumbe aos pais ou

responsáveis “a obrigação de matricular os seus filhos ou púberes na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 10).

Para estar em consonância com os documentos nacionais e internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 prevê um capítulo com três artigos para tratar da educação especial. O Artigo 58 define educação especial como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, assegurando-lhes o acesso, a permanência e o desenvolvimento das suas potencialidades para a sua autorrealização, vida social e trabalho. Já, no Art. 59, é assegurado o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”, bem como currículo, métodos, recursos e organização diferenciada para atender às especificidades de cada educando, com profissionais capacitados, tanto para o ensino especializado e a inserção nas classes comuns, quanto para o trabalho. O Artigo 60 dispõe a quem, preferencialmente, é de direito e de responsabilidade a educação especial (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Desde então, vários foram os decretos, as resoluções, as deliberações, os pareceres e as notas técnicas que se fizeram necessários para atender a todos os dispostos previstos nos documentos, com o intuito de assegurar os direitos sociais e educacionais da pessoa com deficiência. Temos, como exemplo mais significativo para a educação dessas pessoas, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; o Decreto 3.298/1999; as Diretrizes Nacionais para Educação na Educação Básica; a Resolução 02/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o Decreto 6.571/2008; as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade de Educação Especial; a Resolução 04/2009; e as Notas Técnicas 09/2010, 11/2010, 108/2013, 15/2015 (BRASIL, 1999, 2001c, 2008b, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2015).

O Decreto 3.298/99, de 1999, sob o título de “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, regulamenta a lei 7.853/99. O documento objetiva consolidar as normas já dispostas nos documentos anteriores e propõe outras providências. Desse modo, reitera a obrigatoriedade e a gratuidade na oferta da Educação Básica, na modalidade de Educação Especial,

para as pessoas com deficiência nos estabelecimentos públicos de ensino e decreta, no art. 24, “a matrícula compulsória”. Sendo assim, as instituições que dela se recusarem são responsabilizadas pela lei. Outra alteração significativa é que a Educação Especial passa a ser uma modalidade transversal, agora, perpassando por todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 2001, também constituiu um marco para assegurar a educação da pessoa com deficiência. Sob o título de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a Resolução reconhece “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”. Assim, assume o compromisso de que cabe “[...] às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Dessa forma, reconhece-se que a adaptabilidade será da escola, com o intuito de promover um espaço inclusivo para atender às especificidades de cada educando (BRASIL, 2001c, p. 1).

Para consolidar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, por meio do Decreto 6.571/2008, entrou em vigor, em 2009, a Resolução 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b).

Esse documento tem como premissa garantir o acesso à interação e ao desenvolvimento de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008c).

Na forma complementar e/ou suplementar, visando à inclusão da pessoa com deficiência, o AEE tem como função promover “[...] serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Dessa forma, esse documento corrobora com os anteriores quando reitera a transversalidade da educação especial, perpassando por todas as etapas, níveis e modalidades,

contemplando a formação de recursos humanos, a acessibilidade, o envolvimento da família e da comunidade e as articulações necessárias para implementar as políticas públicas (BRASIL, 2008c, p. 10).

É preciso enfatizar, também, que, para atender as demandas das instituições escolares na implementação das orientações expressas nos documentos legais, discutidos anteriormente, um conjunto de notas técnicas foram elaboradas. Dentre elas, as mais importantes para as pessoas com deficiência intelectual, voltada para a inclusão no contexto escola, são as Notas Técnicas: 9/2010, que orientam a organização de centros de atendimentos educacionais especializados; a Nota 11/2010 expressa que a oferta de atendimento educacional especializado poderá se efetivar em salas de recursos multifuncional; a Nota 108/2013 propõe a meta 4 do Plano Nacional de Educação, que expressa um conjunto de estratégias para a “universalização escolar aos estudantes com deficiência”, ou seja, a efetivação da inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse documento, perpassam ações de acesso e permanência “preferencialmente” nos sistemas regulares de ensino; por fim, a nota 15/2005 que propõe a avaliação técnica para aferição do cumprimento da meta 4, já mencionada (BRASIL, 2010a, 2010b, 2013).

As pessoas com deficiência intelectual têm direito ao acesso e à permanência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, as instituições escolares que atendem a educação básica de jovens e adultos, na modalidade EJA, também se constituem em espaços para a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Assunto que trataremos a seguir.

3 FUNDAMENTOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta seção apresenta, mesmo que brevemente, os fundamentos legais para a Educação Básica de Jovens e Adultos na modalidade EJA de ensino. A discussão se torna pertinente à medida que, embora esteja previsto em lei, a maioria e, não seria exagero nosso afirmarmos, a maioria esmagadora dos jovens e adultos que possuem deficiência intelectual, no Brasil, não concluíram a Educação Básica, dessa forma, a modalidade EJA é um espaço a ser considerado para o processo de escolarização dessas pessoas. Atualmente, a LDB 9394/96¹² prevê o direito à Educação Básica de Jovens e Adultos. Para tanto, esclarece, em seu Art. 37, que ela “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...] na idade própria”. Ainda acrescenta que o ensino será gratuito, levará em consideração as características e os interesses de seus alunos e se articulará “preferencialmente, com a educação profissional”. Devendo o poder público viabilizar e estimular “[...] o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”. O Art. 38 explicita que os “sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, p. 15).

A fim de assegurar o exposto na lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Ministério da Educação, instituiu um conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias. Dentre a legislação específica, apresentaremos os documentos vigentes, contudo, não temos a pretensão de esgotar o assunto, apenas de situar o leitor sobre as normativas que asseguram o direito exposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Assim, podemos citar: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos como alternativas

¹² A LDB 9394/96 prevê, no capítulo II, sob o Título V, a Educação Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-9394-1996.pdf>>.

para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma “integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio”. Além disso, é válido mencionar a Portaria Normativa que institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que estão expressas nos Pareceres 11/2000 e 36/2004 (BRASIL, 2000b, 2004a) e na Resolução 1/2000 (BRASIL, 2000c), preveem, nos seus dispositivos, o compromisso dos Estados em assegurar aos jovens e adultos o pleno exercício ao direito adquirido na LDB. Dessa forma, os Estados devem se comprometer com a Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental, para os que possuem idade igual ou superior a 15 anos, com duração mínima de dois anos. Já o Ensino Médio é destinado aos alunos que têm idade igual ou superior a 18 anos, que não tiveram acesso à escolarização na idade regular, sendo a duração do curso de no mínimo um ano e seis meses. Os documentos ainda reiteram que a oferta para a educação primária será obrigatória a todos, bem como a progressiva extensão da educação secundária, de modo que também passe a atender a todos os que dela necessitem. Dessa forma, a EJA se organiza em Exames Supletivos e Cursos EJA. Entende-se por Exames Supletivos as avaliações que objetivam verificar o conhecimento para, posteriormente, certificar a conclusão. Já os Cursos de Educação de Jovens e Adultos consistem no processo de escolarização. Eles são ofertados por instituições de ensino com avaliações durante o processo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que se consubstanciaram nos Pareceres 23/2008, 6/2010 e na Resolução 3/2010 (BRASIL, 2008b, 2010c, 2010d), ampliam as especificidades dos documentos anteriores quando estabelecem a carga horária mínima para cada etapa de ensino, independente da organização curricular e da oferta presencial ou a distância, o aluno deverá perfazer. Dessa forma, são exigidas 1.600 horas para as séries finais da etapa fundamental, 5ª a 8ª série e 1.200 horas para o Ensino Médio. O documento também esclarece que as instituições podem recorrer “ao auxílio técnico e financeiro do INEP/MEC para melhoria de seus exames e certificações”. Além disso, ele ainda prevê a inserção da EJA no Sistema Nacional

de Avaliação da Educação da Educação Básica, sobretudo com o intuito de que sejam asseguradas a qualidade e a universalização do ensino.

Já os Pareceres 39/2004 e 20/2005, o Decreto 5.840/2006 e as Resoluções 1/2005 e 4/2005 dispõem, especificamente, sobre a educação profissional na modalidade EJA de forma integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006). Os documentos seguem as orientações dos dispositivos previstos nas diretrizes curriculares e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além desses, o Decreto 5.840/2006 também se debruça sobre a questão e institui as diretrizes para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Dentre as disposições previstas no Decreto 5.840/2006, estão a abrangência do programa destinada à formação inicial e continuada, bem como a formação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas. Aquela deverá organizar-se em no mínimo 1200 horas para a formação geral/inicial e em 200 horas para formação profissional/continuada. Já para esta, a organização mínima será de 1200 horas para formação de base/geral, acrescidas da carga horária mínima para habilitação técnica/profissional, embora, as possam concluí-las “[...] a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingir os objetivos desse nível de ensino mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino” (Art. 6, BRASIL, 2006). Além do exposto, há a ressalva de que os cursos profissionais devem ser organizados a partir das necessidades locais e regionais e o funcionamento será posterior a sua contemplação no Projeto Político Pedagógico que cabe às instituições ofertantes do PROEJA; a estruturação, a certificação e a diplomação dos cursos (BRASIL, 2006).

A partir do exposto, temos a lei 11.741/2008, que revoga e altera alguns dispositivos da LDB 9394/96, com o intuito de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Além das normativas expostas, a Portaria 9/2007 institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que

tem por finalidade atender ao público da EJA com materiais adequados, “como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 1).

Com base nos documentos nacionais, o Paraná estabelece, por meio da Deliberação 06/05, as Normas para a Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio (PARANÁ, 2005). Assim, nela se esclarece quem é o público da EJA, qual a faixa etária para o ingresso em cada etapa, qual a carga horária mínima prevista, como serão os atendimentos e quais serão as formas de avaliações.

Outro marco na normalização da EJA no Paraná é a Instrução nº 014/11, que atende aos pressupostos nacionais para educação especial. Ela estabelece os critérios para o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional tipo I da Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, definem-se o que é a Sala de Recursos Multifuncional tipo I; os objetivos ao implementá-la; o público a que se destina; bem como a organização do trabalho pedagógico; as atribuições do professor; a carga horária de atendimento nesses espaços e o número máximo de alunos que podem ser atendidos em cada sala de Recursos (PARANÁ, 2011).

Como exposto, as leis vigentes em nosso país asseguram o acesso e a permanência à educação para todos os brasileiros com ou sem deficiência, independente da idade. É consenso que essa oferta se ampliou, contudo, como expresso por Shimazaki (2006, p. 37), “[...] a educação de jovens e adultos é objeto de preocupação [...]”, pois os índices estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009, 2011) mostram que boa parte da população não consegue fazer uso da leitura e da escrita em atividades simples, como veremos a seguir.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS BRASILEIROS

Discutir a alfabetização e o letramento no contexto brasileiro é de fundamental importância, uma vez que os últimos números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009, 2011) revelam que o Brasil possui mais de 13 milhões de pessoas acima de 15 anos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, ou seja, 8,6% da população. Ainda, segundo o IBGE, além desses dados, o país também tem 20,3% de sua população considerada analfabeta funcional¹³. Isso significa que essas pessoas não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita, por não terem desenvolvido todas as habilidades necessárias (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009, 2011).

Segundo Shimazaki (2006, p. 42), dentre os analfabetos funcionais, estão as pessoas que possuem deficiência intelectual “[...] que, muitas vezes, são excluídos da escola antes de construírem a leitura e a escrita. E, como consequência, essas pessoas são, também, excluídas de contextos profissionais e culturais e de eventos de letramento”.

Vale ressaltar que, amparados pelas leis¹⁴ vigentes em nosso país, todos os cidadãos têm direito à educação. E a instituição escolar, como uma das mais importantes agências de letramento e de alfabetização, deve promovê-los com qualidade (KLEIMAN, 2008, SOARES, 2003).

O fracasso das escolas brasileiras em relação ao processo de alfabetização e letramento é histórico, porém, as iniciativas governamentais intentam a superação desses índices, objetivando, até mesmo, erradicá-los. Para isso, investimentos financeiros e em pesquisas, nos setores públicos e privados, estão sendo assegurados.

¹³ O IBGE, ratificando as orientações sugeridas pela UNESCO, define como analfabeto funcional a pessoa que tem mais de 15 anos de idade e não perpassou por 4 anos de escolarização, o que pressupõe uma inabilidade de uso da leitura e da escrita ortográfica e numérica em situações do cotidiano.

¹⁴ Diretos previstos na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

No que se refere a pesquisas a nível *stricto sensu* concluídas, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes)¹⁵ que tivemos acesso, mesmo em tempos de inclusão das pessoas com deficiência intelectual nos diversos segmentos da sociedade, inclusive na instituição escolar, as pesquisas referentes à temática de apropriação de conceitos científicos e, por conseguinte, o letramento em jovens e adultos com diagnóstico de deficiência intelectual na modalidade EJA de ensino são rarefeitas, sendo possível a localização de somente seis delas, sendo duas teses e quatro dissertações. Mesmo assim, apresentamos, de maneira breve, somente as pesquisas que tivemos acesso na íntegra, para ser coerente com a proposta desta pesquisa.

Shimazaki (2006, p. 59), em sua tese de doutorado, analisou “o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento”. O estudo foi levado a efeito por meio de uma pesquisa-ação que se fundamentou na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky e seus colaboradores. Os resultados mostraram que, embora os participantes fossem considerados alfabetizados, as suas participações em episódios de letramento eram fragmentadas. Ainda apontou que o nível de letramento familiar influenciava o acesso à cultura escrita, bem como seu uso social. Além do mais, a pesquisa também evidenciou que, após a intervenção, houve uma mudança qualitativa no uso social da leitura e da escrita.

Freitas (2008, p. 14), em sua pesquisa de mestrado, investigou “a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como a linguagem para a formação de conceitos formais da escrita textual”. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa-ação que consistiu em um conjunto de atividades que compreenderam a análise de textos produzidos pelos participantes, seguido de atividades sistematizadas para a mediação e, por conseguinte, a elaboração de alguns conceitos referentes à língua escrita e, por fim, a verificação das sínteses cognitivas realizadas a partir da intervenção. Os resultados evidenciaram que a

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Disponível em: <www.capes.gov.br>.

ação pedagógica junto à Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁶ dos participantes foi fundamental para a obtenção dos resultados, bem como a necessidade de ações contínuas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no espaço escolar.

Santanna (2011), em sua dissertação, buscou analisar as contribuições da mediação para o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos da língua portuguesa, mais especificamente, para o desenvolvimento da linguagem em alunos com deficiência intelectual em uma APAE que ofertava a modalidade EJA. A pesquisa-ação desenvolvida se respaldou em pressupostos da teoria sócio-histórica de Vygotsky, bem como em estudiosos do letramento, tais como: Kleiman, Tfouni, Sreet, Rojo entre outros autores. Os resultados apontaram que a deficiência intelectual não se constitui em um obstáculo para o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, quando as mediações atuam na Zona de Desenvolvimento Potencial.

Cruz (2013, p. 23), em sua tese de doutorado, analisou “a interação dos alunos com a linguagem escrita num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), composto de diferentes atividades realizadas com e sem acesso à Internet, utilizado no sentido de implementar atividades de letramento”. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa-ação que se respaldou nos fundamentos da teoria sócio-histórica, evidenciando como resultados que o espaço virtual de aprendizagem se constituiu em um real espaço de aprendizagens, pois nele desenvolveu-se “[...] uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades educacionais especiais destes alunos [...]”. Da mesma forma que o ambiente virtual também evidenciou que a ação docente de mediação dos bens culturais permite compreender as especificidades do processo de internalização da linguagem escrita do grupo pesquisado.

Em se tratando de pesquisas com ensino sistematizado do gênero textual da esfera humorística, História em Quadrinhos, junto a essa população, o tema torna-se original, pois não há registros de estudos no Brasil sobre essa temática. Por isso, salientamos a importância desta temática junto a essa parcela da população, pois são considerados bens culturais que orientam e determinam as

¹⁶ Conceito discutido por Vygostky na obra: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

relações interpessoais, uma vez que a comunicação da atividade psíquica pela linguagem verbal, seja ela, oral ou escrita, efetiva-se por meio dos gêneros textuais.

Assim, esta seção pretende discutir as concepções atuais de alfabetização e de letramento no processo de escolarização; o processo de apropriação de conceitos por jovens e adultos com deficiência intelectual e a importância do letramento por meio dos gêneros textuais, sobretudo do gênero textual história em quadrinhos.

4.1 AS TERMINOLOGIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para atender às demandas sociais de leitura e de escrita, bem como a de alfabetização, a partir da década de 1980, têm início novas discussões em relação às especificidades do ensino nas escolas brasileiras. São elas: a concepção de escolarização restrita à alfabetização; o ensino do sistema de escrita alfabética; a produção de textos destinados somente à instituição escolar ou à cultura erudita, pois o trabalho a que a escola se propunha naquele momento tornou-se insuficiente para atender às necessidades da organização social que se configurava na época. Assim, surgem, no âmbito nacional, pesquisas sobre alfabetização e letramento no processo de escolarização. Nesse sentido, para Mortatti (2000, p. 21):

[...] com o anúncio contemporâneo de ‘revolução conceitual’ em alfabetização explicita-se também a necessidade de se encerrar um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à ‘mais básica de todas as necessidades de aprendizagem’. No entanto, a despeito desse esforço de diferenciação do presente em relação ao passado, a análise [...] sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil permite observar que anúncios e necessidades desse tipo não são exclusivos deste presente histórico, podendo ser localizado desde o final do século XIX, pelo menos.

Soares (2003a) nos chama a atenção para o fato de a alfabetização e o letramento serem conceitos “frequentemente confundidos ou sobrepostos”, por isso conceituá-los torna-se a base para qualquer discussão no campo da

educação. Vários pesquisadores redefinem alfabetização. Segundo Kleiman (2008, p. 20), alfabetização é o “[...] o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) [...]”. Para Rojo (2010, p. 23), “[...] alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”. É dominar o princípio alfabético, as relações entre grafema e fonema. Para Tfouni (1988, p. 16), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, a escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Da mesma forma, para Soares (2004, p. 16), a alfabetização é “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico [...]”. Portanto, alfabetizado é aquele que se apropriou da “tecnologia da escrita”, que desenvolveu a habilidade de codificar e de decodificar a língua, bem como a manipulação e a utilização dos recursos necessários.

Já o termo letramento é relativamente recente no Brasil, pois foi utilizado pela primeira vez, em 1986, por Mary Kato e definida por Leda Tfouni em 1988, pelas áreas da Educação e da Linguística, devido ao surgimento de novas demandas sociais (KLEIMAN, 2008, SHIMAZAKI, 2006, SOARES, 2010). Vale resgatar que, até então, a preocupação estava voltada à condição de analfabeto, de não ter se apropriado do sistema de escrita alfabética, realidade de grande parte da população. Dessa forma, não havia a necessidade dos antônimos letramento e alfabetismo, que só surge diante do fracasso escolar para o desenvolvimento das habilidades sociais de leitura e escrita. Assim, tais discussões versaram para as possibilidades de se repensar tanto a teoria quanto a prática pedagógica.

Em consenso entre os estudiosos, tais como Soares (2010), Mortatti (2004) e Shimazaki (2006), a terminologia letramento foi traduzida da palavra inglesa *literacy*, sendo sua etimologia de origem latina *litteratus*. Seu radical *littera* possui o significado de letra, que acrescido do sufixo *cy*, traduzido por “mento”, qualifica pela condição de se apropriar da letra.

Contudo, segundo Lucas (2009), é preciso salientar a pluralidade do conceito de letramento. Ao defini-lo, pode-se enfatizar tanto a dimensão individual, a ênfase nas habilidades individuais de ler e escrever, quanto a dimensão social do conceito, a ênfase na finalidade social, pois

[...] envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Entendido como um estado ou uma condição, o letramento refere-se a um conjunto de comportamentos variáveis e complexos que podem ser agrupados em duas grandes dimensões: a individual e a social (LUCAS, 2009, p. 126).

Diante do exposto, Kleiman (2008, p. 18-19) define o conceito de letramento como sendo “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para Soares (2003b, p. 3), “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Dessa forma, a autora (2010, p. 18) acrescenta que letramento é “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, de modo que seu uso seja amplo nas diferentes demandas sociais.

Tfouni (1988, p. 16) afirma: “[...] enquanto que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Nessa perspectiva, a autora enfatiza as pesquisas voltadas ao letramento devido à preocupação tanto com a escrita quanto com sua ausência nas sociedades. Para ela, esses estudos “[...] atuam ao mesmo tempo como causa e como consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais” (TFOUNI, 1988, p. 17).

Dessa forma, a terminologia letramento foi sendo adotada por um crescente número de especialistas “ao lado do termo alfabetização”, indissociável tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas (SOARES, 2004, p. 14).

Para Mortatti (2004, p. 11), a alfabetização e o letramento são “[...] fenômenos complexos que mantêm entre si relações também complexas”. No mesmo sentido, Soares considera que ambos são processos “interdependentes” e dissociá-los seria um grande “equivoco”:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o

letramento. [...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio das práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifo do autor).

Tfouni, Toneto e Adorni (2013, p. 432) salientam que a condição para ser letrado é viver em “uma sociedade letrada” e não necessariamente estar “alfabetizado”. Dessa forma, os níveis de letramento variam de acordo com a intensidade de sua participação em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão presentes. Assim, “[...] não existem sujeitos iletrados em uma sociedade letrada, visto que todos que nela vivem, alfabetizados ou não, possuem certo grau de conhecimento sobre a escrita e de domínio das práticas letradas”.

Da mesma forma, Kleiman (2008) e Soares (2010) consideram que, mesmo sem estar alfabetizado ou sem dominar as convenções da leitura e da escrita, o sujeito pode envolver-se em práticas sociais que envolvem as habilidades do letramento. Esse fato se deve à capacidade de interagir a partir da extração de informações e de conceitos obtidos pela leitura do outro, bem como da aquisição de estratégias letradas.

Segundo Kleiman (2008), Mortatti (2004), Shimazaki (2006) e Soares (2003a), para a análise dos fenômenos de letramento recorre-se aos postulados de Brian Street, em 1984, ao salientar a existência de dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico.

Para Kleiman (2008, p. 21-22), o modelo autônomo de letramento compreende a escrita como “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]”, negando-se, assim, as condições de produção para sua interpretação. Já o modelo ideológico prevê “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinados [...]”. Dessa forma, essas práticas e seus significados são determinados no contexto de sua produção.

Assim, evidencia-se a importância da compreensão desses dois modelos de letramento na instituição escolar, os quais podem permear um processo de escolarização de sucesso ou de fracasso no que tange às relações tanto intra quanto extraescolares. Essa afirmativa também respalda-se nos resultados das pesquisas de Soares (2003a), ao constatar que

[...] de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003a, p. 111).

É preciso salientar que as relações entre alfabetização¹⁷ e processo de escolarização são melhores compreendidas e “aceitas”. Já o letramento e o processo de escolarização são menos compreendidos e, por isso, muitas vezes, “negados”. Assim, o fenômeno do letramento deve ser compreendido a partir de seus componentes, ou seja, os eventos de letramento e as práticas de letramento. Para Lucas (2009, p. 138), os episódios de letramento são constituídos por “[...] situações em que a língua escrita é parte integrante da interação entre participantes e de seu processo de interpretação”. As práticas de letramento definem “[...] tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais – conceitos – que dão sentido aos usos de leitura e da escrita em determinada situação”. Em se tratando de sociedades letradas, ou seja, sociedades organizadas por meio da escrita, é possível afirmar que:

Os estudos do letramento preocupam-se com os usos e as funções sociais da leitura e da escrita. [...], e vai para além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam saber usar os conhecimentos adquiridos na instituição escolar em seus relacionamentos pessoais (TFOUNI; TONETO; ADORNI, 2013, p. 432).

Dessa forma, Kleiman (2008, p. 20) afirma que a instituição escolar, “[...] a mais importante agência de letramento”, preocupa-se em promover apenas um tipo de letramento, especificamente, a alfabetização, acrescentando apenas para a escolarização. Nesse sentido, trabalha com o modelo autônomo, promovendo eventos e práticas somente para atender as suas especificidades, com um caráter meramente didático. Nesse sentido, Lucas (2009, p. 140) afirma:

[...] as práticas de letramento desenvolvidas na escola se sustentam no modelo autônomo de letramento: considera a aquisição da escrita como

¹⁷ Alfabetização constitui-se em um tipo de prática de letramento concebido, principalmente, na instituição escolar.

um processo neutro e que, independe do contexto social, realiza com o aluno uma série de atividades para que ele, no final do processo, seja capaz de escrever e interpretar textos de diferentes gêneros (LUCAS, 2009, p. 140).

Diante do exposto, a instituição escolar está preocupada com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita para esse contexto. Dessa forma, nem sempre é contemplado o letramento para uso adequado nas demandas sociais de leitura e de escritura, corroborando e reafirmando os dados do IBGE e contradizendo as iniciativas oficiais que garantem esses direitos básicos.

Ademais, as discussões entre alfabetização e letramento se mostram fecundas à medida que reforçam o postulado por Vygotsky¹⁸ de que é nas relações interpessoais que se processa a aprendizagem dos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Assim, para o autor, os conceitos mediados, nas relações interpessoais e com o objeto, processam-se de duas formas, pelos conceitos espontâneos e, também, pelos conceitos científicos, tema da próxima seção

4.2 A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

As pesquisas realizadas tendo como pressuposto a teoria histórico-cultural demonstram que o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual é o mesmo em relação aos demais indivíduos. Como expresso por Góes (2002, p. 105), “[...] as leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais”. Nesse meio, a criança com deficiência necessitará “[...] de certas condições peculiares”. Para isso, “[...] caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento” (GÓES, 2002, p. 105-106). Nesse sentido, o autor mostra a necessidade de se pensar em recursos e em estratégias diferenciadas para que a mediação dos bens culturais aconteça. Nesse caso, não há espaço

¹⁸ A grafia do nome do autor será diferenciada conforme sua referência de publicação. No corpo do texto desta dissertação, optamos por esta.

para a privação dos conceitos elaborados socialmente, mas uma forma diferenciada de mediá-los.

Para as leis gerais de desenvolvimento do sujeito, é preciso considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, da atenção, da memória, do pensamento, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, da linguagem etc., que são desenvolvidas a partir das relações estabelecidas pelo homem com o contexto sócio-histórico em que vive por meio dos instrumentos¹⁹ e dos signos²⁰. Vale ressaltar que a linguagem, nesse processo, assume fundamental importância, pois permite uma atuação social que não conseguiria de outra forma, uma vez que é a principal mediadora dos conceitos socialmente estabelecidos (VYGOTSKY, 1987, 1998).

Dessa forma, para o psicólogo russo, a apropriação dos conceitos e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções superiores, pressupõe duas fases, a primeira no âmbito interpessoal, entre as pessoas; a segunda, no âmbito intrapessoal. Na realidade, é uma mudança na estrutura interna do psiquismo que só acontece por meio do processo de internalização, ou seja, da reconstrução interna de conhecimentos externos, reelaborados pelo sujeito na utilização de instrumentos e signos.

Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pelo “[...] uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”. São desenvolvidas gradualmente por meio de um processo dialético entre as funções elementares, as quais “[...] têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (VYGOTSKY, 1987, p. 44).

Vygotsky (2000) considera que, para que haja a apropriação de conceitos, é necessária a participação ativa dos sujeitos, tanto no grupo ao qual pertencem, quanto em atividades escolares significativas. Nesse processo, o pesquisador evidencia a transformação dos conceitos primitivos, ou seja, dos conceitos menos elaborados, em conceitos novos e mais elaborados. No entanto, para se apropriar

¹⁹ Os instrumentos são objetos que se interpõem entre o homem e a natureza, transformando-os.

²⁰ Podemos dizer que os signos também são instrumentos mediadores das relações entre o homem e o mundo, contudo, são exclusivamente humanos, pois constituem uma linguagem articulada humana.

de novos conceitos, a criança necessita de que a escola forneça contextos linguísticos amplos e significativos.

Assim, a formação de conceitos requer a experiência pessoal da criança e os conhecimentos mediados em sala de aula, os quais, no entender do autor, promoverão o desenvolvimento dos conceitos “espontâneos” e “não-espontâneos”. A esse respeito, ele afirma que:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1987, p. 74).

Dessa forma, os conceitos cotidianos e os científicos fazem parte do mesmo processo, ainda que se originem e se organizem por caminhos distintos e exijam posturas diferenciadas por parte dos aprendizes e, também, dos docentes. Assim sendo, “[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos”. (VYGOTSKY, 1987, p. 99).

Cumprido ressaltar que, na formação dos conceitos científicos, o processo de abstração e de generalização é “descendente”, pois origina-se na definição conceitual, a qual, geralmente, é seguida de aplicações não espontâneas em atividades escolares sistematizadas, podendo, posteriormente, ser aplicadas em experiências extra-escolares de forma consciente. No desenvolvimento dos conceitos cotidianos, o processo se efetiva de modo contrário ao científico, uma vez que surge na experiência sem que haja, neste momento, a consciência de sua definição conceitual para, posteriormente, ascender a ela. Diante do exposto, o autor ainda ressalta a relação de interdependência entre esses dois conceitos, ao afirmar que o conceito científico será internalizado mediante certo nível de concretude do conceito espontâneo correspondente.

A escola, como espaço socialmente organizado para a mediação dos conceitos científicos, torna-se fundamental no processo de desenvolvimento dos

sujeitos. Uma vez que esses conceitos, ao serem apropriados pelos alunos, impregnando-se em suas práticas, permitem a (re)elaboração consciente de suas atuações sociais em um movimento dialético. Dentre os conceitos científicos mediados pela escola, há os conceitos relativos aos gêneros textuais, tema que trataremos a seguir.

4.3 O LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

É evidente a necessidade de a instituição escolar ter por objetivo levar os alunos à aquisição dos conceitos científicos e, por conseguinte, aos níveis de letramento cada vez mais elevados, permitindo-lhes maiores e melhores habilidades de leitura e de escrita nas relações sociais intra e extraescolar. Assim, proporcionar exercícios para o uso e, conseqüente, o desenvolvimento efetivo dessas habilidades também é papel da escola.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), documento de âmbito nacional, orientam as competências e habilidades²¹ a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e, dentre elas, destaca-se:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contexto, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (interação, época, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas) (BRASIL, 2000a, p. 20).

As aulas de Língua Portuguesa não deveriam contemplar apenas o ensino dos conceitos de língua e das regras que a compõe, por meio de exercícios de fixação em frases banais e descontextualizadas de sua esfera real. Seria adequado que o trabalho seja desenvolvido a partir da concepção social, histórica e ideológica de língua. Nesse contexto, temos as ideias postuladas por Bakhtin

²¹ Optamos por manter as terminologias competências e habilidades expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Salientamos que a visão de homem que o documento espera formar é totalmente diferente, podemos afirmar até mesmo oposta à concepção de homem que embasa as nossas discussões. Nessa concepção, a ênfase está no contínuo processo de desenvolvimento, permitindo níveis cada vez mais elevados de atuação nos diversos segmentos sociais.

(1995, p. 17), que fundamenta a concepção de língua dos PCN, concebendo-a “[...] como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material”.

De acordo com as premissas desse filósofo e linguista, a base da língua está na enunciação oral ou escrita, que é “[...] de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 1995, p. 16). Desse modo, ele propõe a teoria da interação verbal, na qual as enunciações pertencem a uma “teia” de interações, que necessariamente se reportam e são reportadas a enunciações anteriormente produzidas, seja validando-as ou refutando-as, assim como também servirão de base para novas enunciações. Portanto, desconsiderar a natureza social da língua seria o mesmo que refutar as relações existentes entre a língua e a vida.

Pautado nos estudos de Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que as enunciações são cotidianas e se materializam por meio dos gêneros textuais orais ou escritos, conceituando-os como enunciados “[...] que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. O autor salienta que os gêneros possuem estruturas relativamente estáveis, mas, eles estão muito longe de serem “estruturas rígidas” ou “modelos estanques”, pois devem ser entendidos como “dinâmicos”, ou seja, surgem, transformam-se e caem em desuso a partir das necessidades do grupo social em que se efetiva.

Também fazendo menção a Bronckart (2001), Marcuschi (2008, p. 156) esclarece que a escolha de uso de um gênero não se processa de forma “livre” e “aleatória”, pois, para cada finalidade, há de se realizar escolhas pautadas no tema, na estrutura composicional e no estilo, ou seja, “[...] sob o ponto de vista do léxico, grau de informalidade ou natureza dos temas [...]”. Dessa forma, o ensino da língua materna por meio dos gêneros textuais desenvolve tanto as habilidades linguísticas e discursivas, quanto instrumentaliza para a participação social, por apresentar aos alunos as formas “relativamente estáveis” de materialização da atividade psíquica por meios de signos.

Os gêneros textuais possuem uma listagem bastante ampla, eis aqui alguns exemplos de gêneros de tradição oral: o poema, as cantigas de roda, as cantigas de ninar, a quadrinha, a piada, a conversação espontânea, o bate-papo, o telefonema, as aulas virtuais, entre outros. Para os gêneros de tradição escrita, podemos citar a história em quadrinhos, a receita, a carta pessoal, o romance, o bilhete, a resenha, a lista de compras, o manual de instrução, o anúncio publicitário, a propaganda, entre outros. Contudo, Moterani e Menegassi (2010, p. 227) nos chamam a atenção para o fato de que, diante dessa multiplicidade de gêneros, é preciso estabelecer critérios de seleção, bem como de organização para o trabalho sistematizado com gênero: “[...] se optar por esse trabalho, é preciso que o professor verifique o nível de cognição e o contexto social dos alunos, a fim de aproximá-los a uma interação mais real de aprendizado [...]”.

Segundo Bagno, Stubbs e Gagné (2002), o uso dos gêneros textuais como um instrumento para o letramento na língua materna não era levado a efeito nas instituições escolares de ensino tradicional. Nas palavras dos autores,

O ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio [...], e desprezando quase completamente o estudo dos gêneros textuais característicos das práticas orais, sobretudo do milenar preconceito contra a língua falada, tradicionalmente considerada ‘caótica’ e ‘sem gramática’. A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de letramento, aplicando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 55).

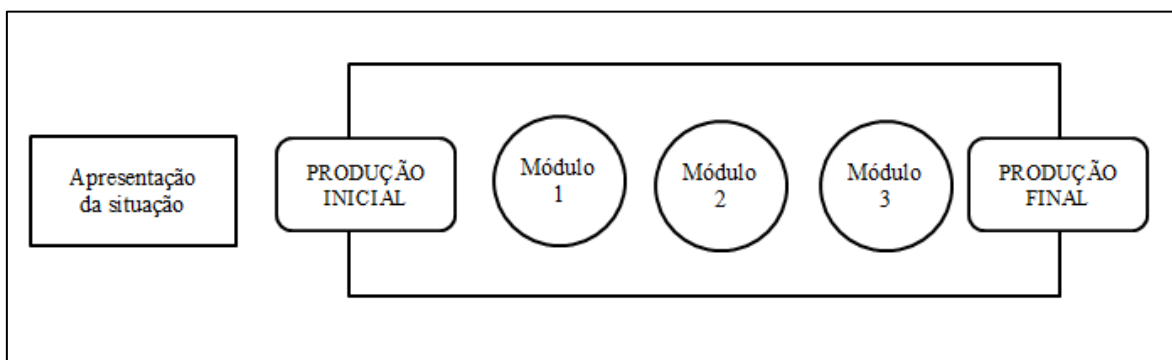
Assim, os autores defendem o ensino tanto dos diversos gêneros escritos quanto da multiplicidade de gêneros orais que circulam socialmente, enquanto produção social, histórica e ideológica. Os autores também expressam que o gênero textual Redação, produção escrita solicitada na escola para verificar e atestar a aprendizagem, não tem função “sociocomunicativa relevante” fora dela, uma vez que seu meio de circulação natural é a escola. Esse gênero só existe na escola e para ela, empobrecendo-se, assim, “[...] drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que

contribuem para as **condições de produção** [...]”, ou seja, quem produz, para quem produz, como se escreve nessa produção, com qual finalidade e onde esse gênero vai se materializar para circular socialmente (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 56, grifo do autor).

Atualmente, nota-se um princípio de mudança no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, pois há a intensificação dos estudos sobre os gêneros textuais também nos ambientes escolares, como podemos verificar nos materiais elaborados pelo Governo Federal para formação continuada de professores da educação básica, mais especificamente para séries iniciais do ensino fundamental, como o programa federal intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, o processo de mediação de quaisquer conceitos científicos no âmbito escolar, sejam eles relativos ao ensino dos gêneros textuais, ou não, pressupõe uma organização sistematizada. Dessa forma, segundo Moterani e Menegassi (2010), uma das possibilidades de trabalho sistematizado com os gêneros textuais consiste na proposta de Sequência Didática (SD) desenvolvida Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa proposta de ensino com gêneros textuais envolve quatro etapas distintas que, em consonância, ao final da sequência, possibilitam ao aluno a visão do gênero em sua totalidade, bem como

de todas as especificidades que o compõe, habilitando-o como leitor e produtor. Dessa forma, a primeira etapa consiste na “Apresentação da Situação”, em que são estabelecidos os seguintes aspectos:

- a) A modalidade oral ou escrita da língua; ou seja, momento em que o educador define juntamente com seus alunos como o gênero textual será produzido se na modalidade oral ou escrita da língua;
- b) Qual gênero será produzido, bem como as suas condições de produção, que consistem em orientações sobre quem vai produzir, para quem vai produzir, com qual finalidade, como vai produzir, onde irá se materializar o gênero para circular socialmente;
- c) Os conteúdos que serão trabalhados, intrinsecamente ligados ao gênero escolhido, apresentado alguns de seus exemplares ou ainda solicitando pesquisas em sala sobre ele. Nesse momento, os autores chamam a atenção para o fato de que o professor poderá acompanhar o primeiro contato do aluno com o gênero para, se preferir, discutir aspectos de sua estrutura composicional.

A segunda etapa consiste na “Produção Inicial”, ou seja, a primeira escrita do gênero pelo aluno, efetivando-se:

- a) De forma individual ou coletiva, devendo o professor avaliar a produção do aluno com aferição de nota, mas, também, de modo formativo;
- b) Nessa fase, a produção do texto não precisa ter uma destinação específica, pois é tida como o primeiro contato do aluno com o gênero; é uma etapa fundamental, servindo de base tanto para a organização dos módulos pelo professor, visando promover atividades para superação das lacunas apresentadas, quanto para o aluno, que recorrerá ao texto sempre que houver necessidade de verificação no momento da produção, para validá-la ou reorganizá-la, por meio dos módulos, até chegar à produção final.

A terceira etapa consiste na organização por meio de “Módulos”, que se processam da seguinte forma:

- a) Não há um número determinado de módulos, assim, eles são constituídos para suprir as lacunas apresentadas na produção inicial, bem como as que podem surgir ao longo do processo;
- b) Os módulos devem contemplar atividades diversificadas para a superação das lacunas no que se refere ao tema, à estrutura composicional e ao estilo. Essas atividades são simplificadas, ou seja, o foco está em questões pontuais, como, por exemplo, no trabalho com a história em quadrinho, em que podem ser contempladas atividades que enfatizam as variações no tom da fala das personagens e que se materializam nos diferentes tipos de balões gráficos. Outro exemplo são as atividades que enfatizam os conceitos de onomatopeia; das diferentes expressões fisionômicas; das possibilidades de emprego das variantes da língua padrão; atividades sobre a temática do gênero História em Quadrinhos e de suas condições de produção e de circulação social. Nesta etapa, é possível trabalhar separadamente cada dificuldade observada nas produções dos alunos, com o intuito de instrumentalizá-los para a complexa construção final do gênero.
- c) O último módulo deve contemplar as nomenclaturas corretas para se referir ao gênero e as suas especificidades, como tema, estrutura composicional e estilo. Nesta fase, os autores sugerem a facção de um glossário a respeito de tudo que fora aprendido no trabalho sistematizado.

A quarta e última etapa consiste na “Produção Final”. Momento em que os alunos produzirão o gênero textual, contemplando todos os conhecimentos que foram apropriados durante o estudo do gênero. Assim, a avaliação pode ser somativa, contemplando o processo, e formativa, com vistas a verificar o que ainda falta para que o aluno seja um produtor e um leitor por excelência.

Dentre os gêneros que circulam socialmente, temos a História em Quadrinhos, que se constitui em eficiente gênero textual para ser sistematizado

em sala de aula “[...] em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e as finalidades delineados por diferentes estilos linguísticos” neste gênero específico (MOTERANI; MENEGASSI, 2010, p. 227), tópico da próxima seção.

4.4 O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que, atualmente, as histórias em quadrinhos (HQ) são tidas como uma forma de entretenimento e de mediação de conhecimentos para todas as idades. Contudo, elas nem sempre foram valorizadas por sua composição e sua diversidade de temas e de linguagens. Segundo eles,

Tais publicações eram tratadas como literatura de prazer e, por isso, superficiais e com conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno. Dois dos argumentos muito usados é que geravam ‘preguiça mental’ nos estudantes e afastavam os alunos da ‘boa leitura’. Na verdade, tratavam-se de discursos ociosos, sem embasamento científico, reproduzidos de forma acrítica para contornar um desconhecimento sobre a área (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 9).

Assim, para os autores, a mudança de concepção e valoração das histórias em quadrinhos ganhou força com a LDB de 1996, pois, em seu Art. 3, prevê a liberdade no processo de ensino e de aprendizagem das diferentes formas de expressão cultural, bem como o Art. 37 que propõe para o ensino médio as “formas contemporâneas de linguagem”. Essas Diretrizes se materializam no ano seguinte com os Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio, e, em 2006, com a inserção desses gêneros na lista de acervos do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Dessa forma, os PCN, justificando-se na relevância de serem a expressão do social de forma crítica e humorada, propõem aos alunos da Educação Básica, a competência na leitura de HQ, das tirinhas, das charges, bem como de outros gêneros dos quadrinhos, sendo essas habilidades aferidas nos exames nacionais de larga escala, como Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM.

Segundo Rama et. al. (2004), as HQs constituem uma importante ferramenta para a mediação do conhecimento. Dessa forma, os autores apresentam uma série de argumentos que viabilizam o seu uso na sala de aula,

- a) esse material desperta o interesse dos estudantes;
- b) a sua constituição por meio da linguagem verbal e não-verbal amplia as possibilidades de apropriação dos conceitos “[...] de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir”. (RAMA et. al. 2004, p. 22), assim, os recursos visuais e verbais compõem um jogo interativo, constituindo-se em “[...] um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compressão do conteúdo programático por parte dos alunos”;
- c) por sua diversidade de temas, as HQs podem ser trabalhadas em diferentes momentos, visando os pontos específicos do currículo;
- d) a mobilidade social pode ser ampliada e enriquecida se os estudantes se apropriarem dos recursos estilísticos que as compõem, como, por exemplo, os balões, as expressões fisionômicas, as onomatopeias, os recursos de movimentos, os diferentes planos utilizados e as variantes da língua padrão;
- e) as possibilidades do desenvolvimento do hábito da leitura;
- f) a ampliação de vocabulário;
- g) pelo seu “carácter elíptico”, que conduz ao exercício do pensar para interpretar, “[...] são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma, desenvolvendo o pensamento lógico” (RAMA et. al. 2004, p. 24);
- h) essas histórias possuem um “carácter globalizador”, interdisciplinar e intersocial, uma vez que suas temáticas podem ser compreendidas sem a necessidade de conhecimento prévio específico. Dessa forma, uma história produzida por um grupo social pode perfeitamente ter seu tema compreendido por leitores não pertencentes àquele grupo, “[...] ainda que características específicas dessa sociedade sejam desconhecidas para eles (estando aí, provavelmente, um dos motivos do sucesso dos

quadrinhos japoneses, os mangás, no Ocidente)” (RAMA et. al. 2004, p. 24).

Os estudiosos do tema enfatizam a importância da “alfabetização” a partir da linguagem dos quadrinhos, para que o aluno “decodifique” as mensagens. Nessa perspectiva, de nada adianta utilizar a HQ na sala de aula se o aluno não dominar os recursos que a compõe. Do mesmo modo, não se efetiva em uma possibilidade de interação verbal se não houver essa compreensão.

Dentre os recursos que compõem as histórias em quadrinhos, os mais importantes são a linguagem icônica, a linguagem verbal, os balões, a legenda, as onomatopeias e as figuras cinéticas. Assim, esses elementos compõem “um jogo interativo” que se constituem em “[...] ótimos recursos para que se desperte a autonomia, o lado crítico do aluno e, conseqüentemente, o domínio da língua portuguesa” (MOTERANI, MENEGASSI, 2010, p. 228). Ressaltamos que os autores (2010) também chamam a atenção para as cores e os cenários das HQ, pois são recursos que possibilitam aos leitores uma maior e melhor compreensão do enredo dessas narrativas.

Na seção seguinte, trataremos do método de aplicação e coleta de registros da presente pesquisa.

5 MÉTODO

Esta pesquisa investigou as possibilidades de as pessoas com deficiência intelectual se apropriarem dos conceitos científicos relativos ao gênero textual História em Quadrinhos, em atividades sistematizadas na instituição escolar. As pesquisas atuais demonstram que o nível de alfabetização e letramento dessas pessoas são incipientes, dessa forma, eles não conseguem atuar com consciência e desenvoltura frente as demandas sociais letradas. Assim, constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual a partir de intervenções sistematizadas. Como objetivos específicos:

- Verificar os conceitos científicos que os sujeitos possuem sobre os gêneros textuais da esfera humorística, mais especificamente de História em Quadrinhos;
- Desenvolver atividades de intervenção pedagógica com o gênero História em Quadrinhos;
- Avaliar o processo de apropriação dos conceitos científicos mediados durante as atividades sistematizadas.

5.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo iniciou-se a partir de sua aprovação pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer nº1.245.429. Ela é caracterizada como uma pesquisa-ação, pois a intervenção para o ensino do gênero textual História em Quadrinhos efetivou-se de forma sistematizada e possibilitou discutir, bem como aprimorar, a prática pedagógica em um movimento reflexivo de nossa parte. Tripp (2005, p. 445-446) define a pesquisa-ação como “[...] qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela

oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Assim, esse instrumento de pesquisa consiste em uma estratégia para que os profissionais da educação aprimorem o processo de ensino e, por conseguinte, seus alunos, o processo de aprendizagem, pois permite a articulação entre as seguintes etapas “[...] a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”, respectivamente em um movimento circular e contínuo (TRIPP, 2005, p. 446).

Analisamos o processo de elaboração dos conceitos científicos. Para tanto, ao compararmos os conceitos cotidianos dos sujeitos participantes e, posteriormente, os conhecimentos adquiridos sobre o tema, mensuramos, em alguns pontos, os dados obtido de forma quantitativa. Por esse motivo, caracterizamos e denominamos esta investigação como uma pesquisa-ação de base mista.

5.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma unidade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de uma cidade do Norte do Paraná. A instituição oferece atendimento exclusivo para jovens e adultos desde 07/05/1985, regulamentado por meio da Resolução 1948/87.

Desde 1988, percebendo a dificuldade de locomoção de seus alunos para o processo de escolarização, a instituição oferece a escolarização próxima às residências dos alunos, do município e região, na tentativa de promover o acesso a todos à educação de qualidade e, com isso, diminuir o índice de evasão, ou seja, trabalha com a descentralização²² na oferta do ensino. Assim, o atendimento se respalda na própria realidade dos educandos atendidos pelo CEEBJA, pois, na maioria das vezes, são trabalhadores que frequentam a instituição concomitante a uma jornada diária de 6 a 8 horas labor, sendo, muitas vezes, o deslocamento até à instituição um dos empecilhos para a evasão.

²² Informações extraídas do sítio da instituição. Por questões de sigilo e ética, restringe-se sua referência completa aqui.

Atualmente o CEEBJA atende²³, nos períodos matutino, vespertino e noturno, 3.017 alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desse total, trinta e cinco possuem DI, no Ensino Fundamental, e dezessete apresentam outras deficiências. No Ensino Médio, vinte e nove são caracterizados como DI, quatro com outras deficiências. Destacamos que, no vespertino, período em que foi realizada a pesquisa, estavam matriculados oito alunos com DI.

Adequado às Normatizações do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação, o CEEBJA se configura na modalidade presencial e a matrícula é por disciplina, com carga horária mínima prevista pela legislação. A escolha da disciplina fica ao critério dos alunos que também podem escolher cursá-la por meio da organização coletiva ou individual.

Na organização coletiva, os horários das aulas são pré-determinados e com regularidade, sendo obrigatória a frequência em 75% da carga horária total da disciplina. O ritmo de estudos é determinado pelo professor, uma vez que, por meio da aula expositiva, o educador medeia os conteúdos a todo grupo ao mesmo tempo. Da mesma forma, para atender às exigências da proposta, as datas da avaliação final e da entrega do trabalho também são datas estipuladas para todo o coletivo.

Já a organização individual²⁴ consiste em horários e turnos flexíveis. Nessas salas de aula, o atendimento é individualizado de acordo com a necessidade de cada um, embora haja o atendimento concomitante dos demais alunos. Outra diferença está na data da avaliação e do trabalho final que são obrigatórios, sendo agendados somente quando os estudantes se sentem preparados. Salientar que, mesmo no atendimento individualizado, os estudantes perfazem, no mínimo, 75% da carga horária prevista para a disciplina, pois a frequência e o tempo de permanência na escola são registrados em uma lista pelo professor, assinada pelo aluno.

Em termos estruturais, o CEEBJA conta com grande espaço para atendimento individualizado, salas de aula, laboratório de informática, sala dos professores, secretaria, cozinha, cantina, pátio, espaços para a coordenação

²³ Dados fornecidos pela secretaria da instituição de ensino referente aos três turnos de atendimento.

²⁴ Um dos requisitos para participação da pesquisa.

pedagógica e direção escolar, além de três salas de recursos multifuncionais tipo I. O atendimento prestado nestas salas segue a Instrução 014/2011 da Secretaria de Estado da Educação e prevê tanto atendimento individualizado, quanto em pequenos grupos ou junto ao professor da disciplina. Por admitir atendimento em pequenos grupos, foi nesse contexto que efetivamos a pesquisa.

5.3 OS CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Adotamos alguns critérios para a participação dos sujeitos na presente pesquisa. Primeiro, estar devidamente matriculado no CEEBJA, nas turmas comuns de atendimento individualizado, por entendermos que não teriam prejuízos ao se afastarem da sala de aula no período da intervenção. Segundo, ser jovem ou adulto identificado com deficiência intelectual e que já se apropriou do sistema de escrita alfabética. Nessa etapa, utilizamos os dados da secretaria escolar, como laudos médicos e avaliações psicopedagógicas. Terceiro consistiu na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos pelos sujeitos²⁵. Para os participantes curatelados, exigimos, também, a assinatura do curador.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de adentrarmos a seção sobre procedimentos, análises e resultados obtidos na intervenção sistematizada, apresentamos os sujeitos participantes do estudo, bem como algumas de suas atividades extraescolares, pois consideramos que os conceitos analisados se elaboram nas diversas interações entre as pessoas. Esses conceitos, que Vygotsky chama de conceitos espontâneos,

²⁵ Amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146, de julho de 2015, que, em seu art.12, prevê: “O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica”, optamos pela anuência dos sujeitos por meio de assinatura no documento. Para os sujeitos que possuem curador, exigimos também a sua anuência por meio de assinatura no documento.

podem ser utilizados pela escola e transformados em conceitos científicos da mesma forma que os conceitos científicos mediados na escola podem ser experienciados de modo consciente nas diferentes práticas sociais.

Participaram inicialmente da pesquisa seis sujeitos, sendo um do sexo feminino e cinco do sexo masculino, matriculados nas séries finais da Educação Básica, que atenderam a todos os critérios descritos. Dois participantes não foram contemplados na análise, porque, durante a intervenção, apresentaram muitas faltas, prejudicando o desenvolvimento do trabalho sistematizado junto ao grupo escolhido, o que inviabilizaria os resultados.

O sujeito “um” é do sexo masculino, tem 30 anos de idade, possui deficiência intelectual, sendo sua etiologia Síndrome de Down. Ele se locomove a pé e sem auxílio de casa para a instituição escolar e outros espaços sociais. Consegue pedir informações, interessa-se por música, desenhos de planta baixa e histórias de guerras mundiais. Durante o processo de escolarização, frequentou a APAE e as classes especiais de uma escola pública. Atualmente, está matriculado nas salas de ensino regular da EJA, também recebe atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional tipo I da mesma instituição. Nunca desenvolveu nenhuma atividade laboral remunerada.

O sujeito “dois” é do sexo feminino, tem 28 anos de idade, possui deficiência intelectual e neuro-motora, porém, não teve a etiologia de sua deficiência definida. Locomove-se sem auxílio, por meio do transporte coletivo urbano, a diversos ambientes sociais, inclusive a instituição escolar. Tem autonomia no ir e vir, mas a mãe precisa acompanhá-lo quando realiza um percurso pela primeira vez. Por ser muito comunicativo, o sujeito dois tem muitos amigos. Gosta de cantar, de desenhar e de escrever cartas e bilhetes. Possui vida social ativa, pois canta no coral da igreja e participa de encontros sociais promovidos pelo pai. Durante o processo de escolarização, frequentou salas especiais de uma escola pública, atualmente, recebe atendimento fonoaudiológico²⁶, está matriculado nas salas de ensino regular da EJA, recebendo atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional tipo I da

²⁶ O sujeito dois recebe atendimento fonoaudiológico de forma gratuita em um consultório particular da cidade. Esse atendimento foi viabilizado por meio da presente pesquisa. Assim, consideramos esse dado como um dos resultados positivos de nosso trabalho.

mesma instituição. Nunca desenvolveu nenhuma atividade laboral remunerada, e ajuda a mãe nos afazeres domésticos. Sua vestimenta é infantilizada e relata participar de episódios de letramento infantilizados, como: ouvir histórias antes de dormir, ou, ainda, quando afirma ter contato com histórias em quadrinhos nos consultórios médicos para crianças.

O sujeito “três” é do sexo masculino, tem 26 anos de idade, possui deficiência intelectual, no entanto, não teve a etiologia de sua deficiência definida. Embora saiba se locomover sozinho²⁷ e o faça em algumas atividades sociais, na maioria das vezes é levado de carro à escola pelo pai. Gosta de objetos eletrônicos e os usa com desenvoltura. Também é muito comunicativo e possui vários amigos, inclusive na instituição escolar. Frequenta regularmente outros espaços sociais, como, por exemplo, a academia e o clube. Durante o processo de escolarização, frequentou as salas especiais de uma escola pública. Atualmente, está matriculado nas salas de ensino regular da EJA e recebe atendimento educacional especializado na sala de recurso tipo I. Nunca desenvolveu nenhuma atividade laboral remunerada, mas ajuda nos afazeres domésticos.

O sujeito “quatro” é do sexo masculino, tem 31 anos de idade, possui deficiência intelectual, sendo a etiologia Traumatismo Craneo-encefálico severo. Também se locomove sozinho em alguns momentos, no entanto, devido à sua deficiência seus movimentos são prejudicados, assim, por opção familiar, faz uso de transporte privado para se locomover até a instituição escolar. Também tem vários amigos e quase sempre lidera o grupo nas diferentes situações sociais, seja para a realização das atividades sistematizadas, seja durante o intervalo. No processo de escolarização frequentou salas especiais de uma escola pública. Atualmente, está matriculado nas salas de ensino regular da EJA e recebe atendimento educacional especializado na sala de recurso tipo I. Nunca desenvolveu nenhuma atividade laboral remunerada.

²⁷ Os sujeitos três e quatro combinaram e se encontraram no terminal de transporte coletivo urbano e, juntos caminharam até o local onde realizamos a festa de encerramento das atividades, região central da cidade. De posse do endereço se localizaram e chegaram ao destino sem problemas.

Todas essas informações foram contempladas no Quadro 1 de maneira sucinta para melhor visualização das características dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participantes	Data de nascimento	Idade	Sexo	Etiologia	Necessidades educacionais
Sujeito “1”	10/01/1985	30	M	Síndrome de Down	Intelectual
Sujeito “2”	04/05/1987	28	F	Causa não definida	Intelectual e Neuro-motora
Sujeito “3”	24/04/1989	26	M	Causa não definida	Intelectual
Sujeito “4”	21/05/1984	31	M	Traumatismo Craneo-encefálico severo	Intelectual

Fonte: A autora

Os dados foram extraídos dos cadastros e das avaliações psicopedagógicas dos alunos, gentilmente cedidos pela secretaria da instituição de ensino. Optamos em manter o sigilo a identidade dos participantes, identificando-os por números cardinais, sem que se remeta a maior ou melhor desenvolvimento de cada sujeito, é apenas a ordem alfabética de seus nomes.

Por apresentarem deficiência intelectual, para a participação da intervenção, algumas medidas foram tomadas junto aos sujeitos. Em um primeiro momento, fizemos uma reunião com a equipe pedagógica para a apresentação da pesquisa e a seleção dos sujeitos que se enquadravam nos critérios de participação. Em seguida, realizamos a reunião com sujeitos da pesquisa e seus responsáveis legais. Nessa ocasião, apresentamos os objetivos, a proposta de trabalho, além de todos os outros itens expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. Aos sujeitos que aceitaram participar e aos responsáveis legais, que consentiram com a participação de seus curatelados, solicitamos a assinatura do TCLE, em duas vias.

6 PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA

O percurso da pesquisa, a partir de sua elaboração e desenvolvimento se resume no Quadro 2:

Quadro 2 – Percurso da pesquisa

Etapas	Encaminhamentos	Nº de sessões	Duração da sessão	Duração total de horas por etapa
1ª etapa	Observação em sala	18	2h	36h
1ª etapa	Observação no intervalo	20	15mim	5h
2ª etapa	Intervenção	25	2h	50h

Fonte: A autora

Na primeira etapa, observamos os alunos em sala de aula com o objetivo de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, para elaborar a proposta de intervenção e buscar alternativas para trabalhar com as dificuldades apresentadas por eles.

As observações, bem como seus registros, deram-se da seguinte forma: cada sujeito participante foi observado em três dias por um período de duas horas na sala de aula da disciplina em que estava cursando naquele momento, totalizando, assim, seis horas de observação para cada participante. Os registros eram escritos concomitantes às observações. Em linhas gerais²⁸, os participantes de posse do livro didático ou de atividades impressas recebiam orientações dos professores regentes das disciplinas, que guiavam as atividades a serem realizadas; posteriormente, os alunos ficavam à vontade para desenvolver a

²⁸ O breve relato das observações foi feito no intuito de, apenas, situar o leitor do conteúdo dos registros realizados nas salas da EJA junto a esse grupo de alunos, uma vez que o trabalho desenvolvido nesses espaços não se constitui o foco da nossa pesquisa no momento.

proposta ou solicitar nova orientação. Quando os alunos expressavam o término da atividade, seus professores as corrigiam e, quando necessário, reorientavam a proposta.

As observações realizadas em sala permitiram-nos depreender alguns comportamentos, como, por exemplo, o cuidado com os materiais escolares, o grau de dependência para a realização das atividades, assim como os comportamentos exercidos para realizá-las. Como os alunos cursavam a disciplina na modalidade individual, a observação das relações interpessoais ficou prejudicada, pois, muitas vezes, havia na sala somente o sujeito e o professor. Ademais, como cada aluno estava em um nível do processo de ensino, mesmo quando havia mais alunos em atendimento, ainda assim não existia interação direta entre eles.

Diante do exposto, optamos por observá-los, também, nos intervalos para o lanche, quando constatamos que os sujeitos participantes se conheciam e gostavam de passar esses momentos juntos e, às vezes, outros colegas com deficiência que cursavam o Ensino Fundamental se juntavam a eles.

As observações realizadas durante o intervalo seguiram os mesmos princípios das observações realizadas em sala de aula. Embora os sujeitos passassem o intervalo juntos, cada um dos participantes foi observado em três intervalos de 15 minutos cada. O grupo, como um todo, foi foco de observação em dois intervalos, também de 15 minutos cada, totalizando 20 encontros de 15 minutos cada. Os registros das observações foram escritos e realizados concomitantes às observações.

Vale ressaltar que, durante os vinte dias de observação no intervalo, somente em dois momentos o grupo entrou em interação com estudantes sem deficiência e por pouco tempo. Este fato nos evidenciou que, mesmo em tempos de inclusão, as relações interpessoais, tão necessárias para a apropriação dos bens culturais, não estão sendo contempladas a contento na instituição escolar, agência que, por excelência, deveria promovê-las.

No intervalo, os alunos lanchavam e conversavam. Dentre os assuntos abordados, estava a nossa pesquisa, pois se demonstravam interessados em participar da intervenção e estudar as histórias em quadrinhos. Assim, questionavam-nos sobre a data de início das atividades.

Uma conversa entre dois sujeitos da pesquisa e uma colega deles chamou-nos a atenção, por nos apresentar indícios de que eles não só conheciam as histórias em quadrinhos e caracterizavam alguns de seus personagens, como também pareciam fazer uso desse gênero, ao discutirem o comportamento corriqueiro de uma das personagens dessas histórias.

O diálogo se processou da seguinte forma, com o sujeito “três” dirigindo-se a nós:

– *Professora, ela parece a Magali e ela parece a Mônica!*

Referindo-se ao sujeito “dois” e sua colega. Diante disso, elas contestaram:

– *Professora, olha ele!*

Nós questionamos:

– *Por que você diz isso?*

E o sujeito “três” afirmou:

– *Todas as vezes que eu olho para ela, ela está comendo maçã.*

Referindo-se ao sujeito “dois”. E continuou, agora, referindo-se a outra colega:

– *E, olha os dentes dela, não parece a Mônica?*

As duas negaram a existência de qualquer proximidade com as características elencadas. Assim, o sujeito “dois” afirmou:

– *Eu não sou comelona!*

E sua colega acrescentou:

– *E eu não sou dentuça!*

Nesse momento, questionamos o grupo, com todos os sujeitos participantes da pesquisa e alguns de seus colegas, sobre o contato que tinham com as histórias em quadrinhos. Eles responderam que as conheciam de diferentes ambientes sociais, como, por exemplo, em casa, nos consultórios médicos e nas bancas de jornais. Isso nos demonstra que os sujeitos participam de alguns eventos de letramento em seu cotidiano.

Diante do exposto, evidenciamos e reforçamos a relevância da nossa proposta de trabalho, uma vez que, segundo Moterani e Menegassi (2010), devido ao grande número de gêneros textuais que circulam socialmente, é preciso estabelecer critérios para sua seleção e para a organização do trabalho, de modo que sejam contemplados o nível de desenvolvimento dos aprendizes e o contexto

social em que estejam inseridos. Nesse sentido, o trabalho com as HQs instrumentaliza os sujeitos para a leitura, a compreensão e a interpretação, bem como se constitui em uma ferramenta para maior e melhor interação social, pois o hábito de ler esse gênero perpassa desde a infância até a velhice. Assim, a partir de algumas características dos sujeitos, apreendidas nas observações, elaboramos as primeiras atividades para a mediação do conteúdo proposto com o objetivo de melhorar o nível conceitual e, conseqüentemente, o letramento.

A segunda etapa consistiu no trabalho sistematizado para ensino do gênero textual escolhido. A fim de desenvolvermos o plano de aula, realizamos 25 encontros com duração de duas horas cada. Oferecidos três vezes na semana, sendo às segundas, terças e quintas-feiras, das 15h15min às 17h15 min, resultando em um total de 50 horas de intervenção. Os encontros foram fotografados, filmados e, posteriormente, transcritos, o que resultou em quatrocentas e sessenta e cinco páginas de transcrições para a análise das mediações do conteúdo, do processo de desenvolvimento e dos resultados.

As atividades para o ensino do gênero HQ foram elaboradas seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, o trabalho se configurou da seguinte sequência: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo I, Módulo II, Módulo III e Produção Final.

A Apresentação da Situação consistiu no primeiro contato com o gênero textual HQ do trabalho sistematizado. Na produção inicial, solicitamos a elaboração de uma história em quadrinhos para verificarmos o conhecimento espontâneo dos sujeitos em relação ao assunto.

No Módulo I, oferecemos atividades sistematizadas para a compreensão e de interpretação das condições de produção, do tema e do enredo dessas histórias. Assim, no primeiro momento desse Módulo, fizemos a leitura com interpretação escrita de uma história em quadrinhos de Maurício de Sousa para verificar o conhecimento espontâneo dos sujeitos em relação ao assunto. As perguntas trabalhadas foram:

Quadro 3 – Resgate dos conhecimentos prévios

- a) Quem produziu a história em quadrinhos? (Qual é o autor da HQ, de que lugar ele fala. Fala enquanto crianças, Jovem, adulto ou idoso?)
- b) Para quem produziu a história em quadrinhos? (Qual o público a quem essa história foi pensada?)
- c) Onde circula o gênero História em Quadrinhos? (Quais ambientes sociais podemos encontrar essas histórias?)
- d) Qual tema a história em quadrinhos abordou?
- e) Qual é a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?
- f) Quem são as personagens da história?
- g) Onde se passa a história?
- h) Quando se passa a história?
- i) O que aconteceu na história?
- j) Qual foi o problema que aconteceu e ocasionou o conflito da história em quadrinhos?
- k) Como o problema foi resolvido? Qual foi o desfecho/final da história?
- l) Você esperava por esse desfecho/final? Por quê?
- m) Qual desfecho/final você imaginou/pensou para a história? Mencione-o.
- n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho/final você daria para a história?

Fonte: A autora

No segundo momento do módulo, oportunizamos uma discussão a fim de problematizar o assunto, no intuito de instigar os sujeitos a buscar respostas para aos questionamentos, tornando, dessa forma, a intervenção mais significativa e prazerosa. As perguntas que compreenderam a problematização foram:

Quadro 4 – Problematização da discussão

- a) Quem já ouviu falar em histórias em quadrinhos?
- b) O que é uma história em quadrinhos?
- c) O que tem em uma história em quadrinhos?
- d) Como eu sei que é uma história em quadrinhos?
- e) Onde podemos encontrar as histórias em quadrinhos?
- f) Quem escreve as histórias em quadrinhos?
- g) Por que as pessoas escrevem as histórias em quadrinhos? Com qual finalidade?
- h) Qual é o tema das histórias em quadrinhos?
- i) Quem lê as histórias em quadrinhos?
- j) Onde vocês leem histórias em quadrinhos?
- k) Por que vocês leem histórias em quadrinhos?
- l) Quais histórias em quadrinhos vocês conhecem?
- m) Quais personagens das histórias em quadrinhos vocês conhecem?
- n) O que significa a sigla HQ?

Fonte: Acervo da autora

No terceiro momento do Módulo I, desenvolvemos atividades sistematizadas para a compreensão e interpretação das condições de produção, do tema e do enredo das HQ, para tanto, recorreremos as histórias de Maurício de Sousa e, após a leitura, fizemos a interpretação direcionada por meio das seguintes perguntas:

Quadro 5 – Perguntas de compreensão e de interpretação das HQs

- a) Quem produziu a história em quadrinhos?
- b) Para quem se produziu a história em quadrinhos?
- c) Onde circula o gênero História em Quadrinhos?
- d) Qual tema a história em quadrinhos abordou?
- e) Qual é a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?
- f) Quem são as personagens da história?
- g) Onde se passa a história?
- h) Quando se passa a história?
- i) O que aconteceu na história?
- j) Qual foi o problema que aconteceu e ocasionou o conflito da história em quadrinhos?
- k) Como o problema foi resolvido? Qual foi o desfecho/final da história?
- l) Você esperava por esse desfecho/final? Por quê?
- m) Qual desfecho/final você imaginou/pensou para a história? Mencione-o.
- n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho/final você daria para a história?

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Compreender as condições de produção das histórias em quadrinhos, expressas nas perguntas “a”, “b” e “c”, auxiliam os alunos na interpretação do tema e do enredo, ou seja, perguntas desse estilo facilitam a compreensão do tema, da finalidade do autor ao produzi-las, expressas nas perguntas “d” e “e”, da mesma forma que contribuem para a interpretação do enredo das histórias, contida nas perguntas “h”, “i”, “j” e “k”. Também é preciso ressaltar que esse conjunto de perguntas instrumentaliza o aluno a re/pensar com criatividade e, ao mesmo tempo, originalidade, as partes da história, apontadas nas perguntas “l”, “m” e “n”, corroborando para a produção das suas próprias histórias.

O Módulo I foi organizado e trabalhado com intuito de mediar os conceitos científicos de personagem, tempo, espaço, clímax, desfecho, tema, finalidade, sigla HQ, autoria e público a quem se destinam essas produções, bem como sobre onde é possível encontrar essas produções na nossa sociedade.

No Módulo II, trabalhamos com atividades diversificadas para mediar a elaboração dos conceitos relativos à estrutura composicional do gênero em questão, para a compreensão de conceitos científicos sobre expressão fisionômica das personagens da HQ e suas especificidades: alegre, triste, medo, bravo, pensativo, choroso, assustado; da mesma maneira, sobre onomatopeia, figuras cinéticas, balões de fala e suas especificidades: tom normal, cochicho, grito, medo, ou ainda, falas alteradas por outros sentimentos.

No Módulo III, concentramos as discussões nas variantes da Língua Portuguesa, admitidas nas HQ. Nesse módulo, as atividades objetivaram mediar os conceitos de linguagem formal e de linguagem informal.

Na produção final, solicitamos a elaboração de uma história em quadrinhos para verificarmos as sínteses cognitivas realizadas pelos sujeitos participantes durante a intervenção.

A composição dos módulos ocorreu assim: o Módulo I foi composto por nove atividades; o Módulo II por vinte atividades, sendo oito para o trabalho com as expressões fisionômicas, seis para o trabalho com os balões, quatro para o trabalho com as onomatopeias e dois para o trabalho com as figuras cinéticas. Por fim, o Módulo III foi composto de cinco atividades. Também foi desenvolvida uma Atividade Transversal, ou seja, que perpassou todos os módulos. Nessa perspectiva, ao final de cada etapa, os participantes listaram os conceitos que havíamos trabalhado. Essa organização teve o objetivo de proporcionar aos sujeitos um instrumento a mais para que elaborassem as sínteses cognitivas.

Ainda é preciso salientar que, a cada módulo, realizamos uma atividade inicial para verificar os conceitos cotidianos dos sujeitos e uma atividade final para constatar se os conceitos científicos, mediados durante a intervenção, foram apropriados pelos sujeitos da pesquisa.

Apresentamos, nesta dissertação, toda a intervenção desenvolvida. Também, detalhamos e analisamos o processo de apropriação dos conceitos científicos de apenas um dos módulos sistematizados, em função das próprias limitações deste estudo. Em relação à seleção do módulo, optamos pelo Módulo II. A escolha respaldou-se no fato de que tendo em vista os objetivos da pesquisa, esse módulo se constituiu como o mais pertinente, pois sistematiza o ensino dos conceitos estruturais para a produção das histórias em quadrinhos. Vale ressaltar

que não seria possível a produção das HQ com todos os seus elementos sem o referido módulo.

Optamos por discutir e analisar os resultados encontrados a partir da literatura que embasou as discussões, somente após toda a exposição e análise do recorte mencionado anteriormente, com o intuito de não tornar o trabalho repetitivo, uma vez que seriam reiteradas a cada exposição e análise dos conceitos mediados no Módulo II.

A primeira atividade desenvolvida foi a apresentação denominada de “Quem sou eu?”, que consistiu na descrição de três características físicas e/ou psicológicas de um colega do grupo para que os outros pudessem adivinhar a pessoa descrita. Nessa dinâmica, privilegiamos a oralidade e o conhecimento dos participantes, a familiarização com o ambiente e com as condições nas quais realizamos a pesquisa, bem como a observação da capacidade de os sujeitos descreverem e de depreenderem os que foram descritos, interligando o visual e o verbal, habilidades fundamentais para a interpretação do jogo interativo entre essas linguagens nas HQ.

No desenvolvimento da atividade apenas sujeito três participou adivinhando os colegas descritos, recusando-se a fazer a descrição de um deles. Os demais demonstraram interesse em participar, tanto descrevendo quanto adivinhando os colegas descritos. Todos os participantes conseguiram atender à solicitação com desenvoltura, contudo, somente o sujeito quatro respeitou o número de pistas que poderiam ser fornecidas. Como ilustração, o Quadro 6 mostra alguns fragmentos da atividade.

Quadro 6 – Fragmentos da atividade: “Quem sou eu?”

SUJEITO “um”:

- Mora em Marialva. Pega ônibus especial. Ele usa óculos. Não pode falar o nome, né? E ele tem uma camisa listrada.

SUJEITO “dois”:

- É, ele é alto, ele usa um boné na cabeça.

SUJEITO “três”:

- Professora, eu não vou apresenta porque eu tenho um sério problema em falar em público.

SUJEITO “quatro”:

- Esse amigo, ele é simpático. Ele só tem um problema, ele é baixinho. E ele usa óculos.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A fala do sujeito “três” revela a dificuldade em se expor oralmente em público, o que permite inferir duas possibilidades de interpretação. A primeira consiste na dificuldade em se aceitar em público; a segunda, pode ser oriunda de algum constrangimento anterior, em que sua fala não foi considerada adequada.

Posteriormente, representamos o trabalho que seria desenvolvido, bem como os itens do TCLE. Nesse momento, enfatizamos que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou, ainda, que, caso se sentissem desconfortáveis na realização de alguma atividade, poderiam se recusar a fazê-la, sem qualquer prejuízo ou retaliação.

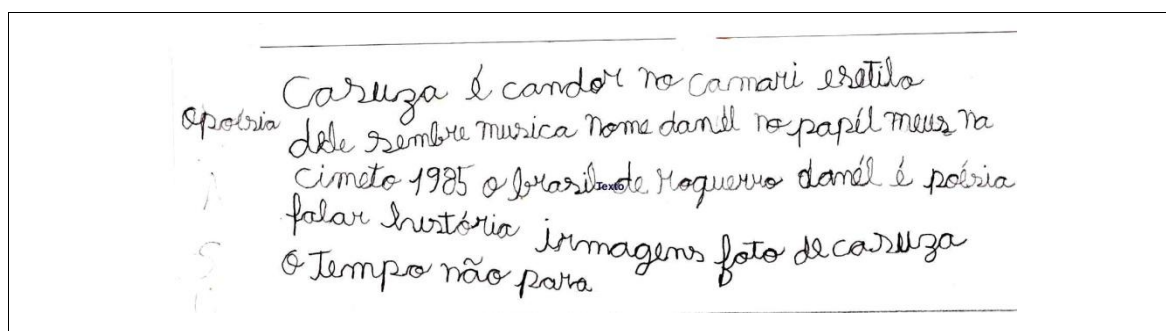
Alguns combinados foram feitos para que o trabalho pudesse ser desenvolvido sem maiores problemas, como a pontualidade para o início e o término das atividades; o respeito às opiniões dos colegas; o uso coletivo e responsável dos materiais, fornecidos por nós, dentro e fora do espaço da pesquisa. Uma vez que poderiam levar as revistas de HQ para casa, mas deveriam trazê-las em bom estado, no encontro seguinte. Assim, demos início à proposta de intervenção.

Na Apresentação da Situação, os sujeitos tiveram o contato com o gênero textual HQ, que denominamos de primeiro contato para o ensino formal e sistematizado. Nesse momento, ofertamos ao grupo várias revistas em que se materializavam essas histórias, para que pudessem manuseá-las e, caso houvesse interesse, poderiam lê-las. Essa atividade teve o intuito de instrumentalizá-los para a produção inicial, sobre as possíveis temáticas. Nesse momento, também, delimitamos as condições de produção da primeira HQ. Assim, passamos a discutir quem produziria os textos, para quem, com qual finalidade e onde essas produções iriam se materializar para circular socialmente. O tema deveria fazer parte da lista de temáticas pesquisadas na sala, ou ainda, poderiam contemplar outros assuntos, desde que pertinentes ao gênero em

questão. Vale ressaltar que essas discussões se sintetizaram no comando para a produção inicial.

A Produção Inicial teve o intuito de resgatar os conceitos cotidianos dos sujeitos sobre o assunto. Assim, nessa etapa, eles produziram uma HQ sob a seguinte orientação: “Quero que vocês produzam uma HQ para leitores da idade de vocês, com a finalidade de diverti-los e, para isso, iremos confeccionar revistinhas iguais a essas que vocês acabaram de manusear. Serão vários exemplares para que vários leitores tenham acesso e, ao final do nosso trabalho, deixaremos os exemplares na biblioteca do CEEBJA. Depois, vocês irão ler as suas produções ao grupo. Pode ser?”. Os participantes demonstraram interesse na realização da atividade e os seus resultados estão a seguir.

Figura 2 – Produção inicial do sujeito “um”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 7 – Apresentação da produção inicial do sujeito “um”

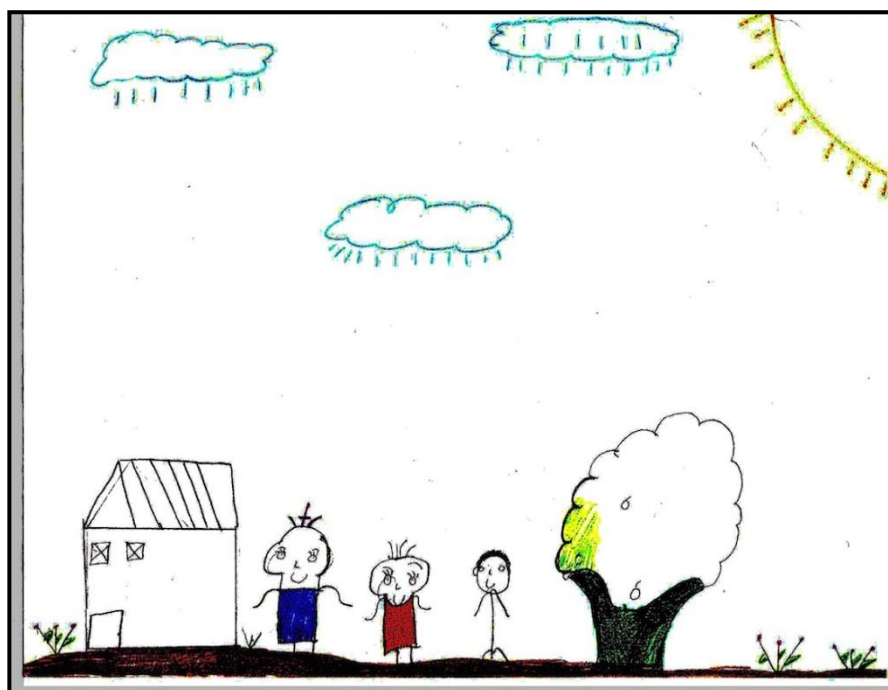
O que eu escrevi aqui é sobre o cantor Cazuza (e começou a fazer a leitura do que havia escrito), é o cantor, no camarim. Estilo dele sempre música, nome Daniel, no papel meu nascimento 1985. O Brasil de roquerou. Daniel é poesia, fala história, imagem, fato. Cazuza, o tempo não para. Essa música.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A produção do sujeito “um” demonstra que ele não possui o conceito de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadros, utilizando-se

para isso o jogo interativo entre a linguagem verbal e a não-verbal. O próprio conceito de narrativa mostrou-se fragilizado, pois não produziu uma sequência de fatos reais ou fictícios, utilizando-se para isso de personagens, tempo e espaço. Além do mais, também não contemplou os elementos da narrativa clímax e desfecho, estruturantes de qualquer história. Desse modo, o discurso direto, os balões e a fala do narrador não foram contemplados. Apesar de a análise linguística não ser objeto deste estudo, não podemos deixar de mostrar os desvios gramaticais que se apresentam na escrita, que já deveriam ter sido superados, uma vez que o sujeito está cursando o Ensino Médio. Na escrita, troca a consoante T pela D, acentua palavras sem necessidade, não usa letra maiúscula nos substantivos próprios, acrescenta letras em palavras e faz hipossegmentação. Dessa forma, podemos afirmar que o aluno apresenta a escrita inferior a sua escolaridade. Em relação aos traços de oralidade na escrita admitidos nas HQ, não podemos afirmar que se constituiu uma tentativa de adequação ao gênero ou uma fragilidade da escrita do aluno.

Figura 3 – Produção inicial de sujeito “dois”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

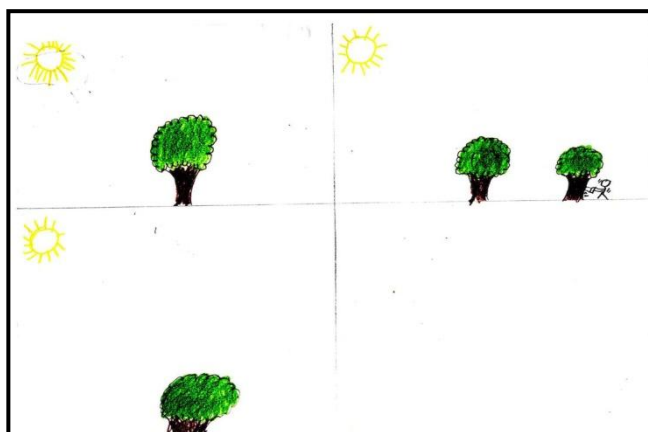
Quadro 8 – Apresentação da produção inicial do sujeito “dois”

Eu fiz uma nuvem, tava chovendo na minha casa, teve o Sol, quando apareceu no dia, tava na minha... Eu, eu fiz uma casa da minha família, o meu quarto, o outro quarto da minha mãe e do meu pai. Eu e minha família estamu lá na floresta, um dia comecei a falar mãe vamo na nossa casa que já ta pronta e um dia ela falo vamo filha e ela levou a gente na floresta pra conhece arve, frutas, frores, ééé folhas, e dai teve a porta né da minha casa, não tinha nada dentro da minha casa, tava, assim, vazia. No jardim tava eu, eu, minha mãe. Eu, minha mãe junto lá no jardim.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O sujeito “dois” também não apresentou o conceito de que a HQ é elaborada por meio de uma sequência de quadros, pois sua história foi constituída de apenas uma cena. No entanto, ele demonstrou o conhecimento de que essas histórias são produzidas por meio da linguagem não-verbal também. Em sua apresentação oral, contemplou os elementos da narrativa, tais como: as personagens, o tempo e o espaço; todavia, os elementos clímax e desfecho, básicos para essa produção, não foram explicitados. Não contemplou também a linguagem verbal, o que é admitido nessas produções, mas esse fato não nos permitiu afirmar, neste momento, se o sujeito possuía ou não o conceito de narrador, do discurso direto e das suas formas de materialização nessas produções por meio dos balões.

Figura 4 – Produção inicial de sujeito “três”



Fonte: Acervo da pesquisadora

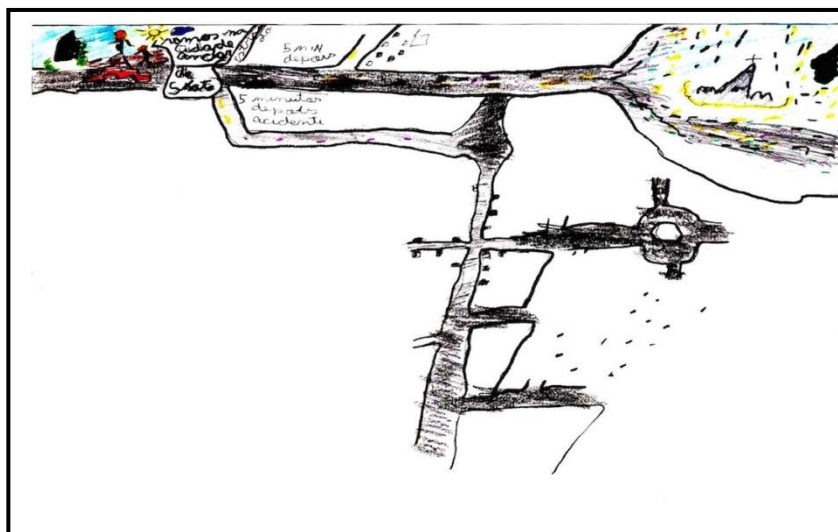
Quadro 9 – Apresentação da produção inicial do sujeito “três”

A destruição do meio ambiente. Aqui é uma árvore (e aponta para o primeiro quadrinho). Depois, nasceu outra árvore, só que o homem veio e destruiu a que nasceu (apontando para o segundo quadrinho). E, aqui, ela ficou sozinha (referindo a árvore no último quadrinho).

Fonte: Acervo da pesquisadora

O sujeito “três” demonstrou ter o conhecimento de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos. Em sua produção, contemplou somente a linguagem não-verbal, o que é admitido nessas produções. Esse fato também não nos permite afirmar, nesta fase de análise, se o sujeito tinha o conceito de discurso direto, dos balões e da fala do narrador. Ao fazer a leitura de sua produção, verificamos que houve a elaboração de uma narrativa, em que a sequência narrada evoluía de acordo com as imagens, o que pressupõem o domínio do conceito de que as histórias em quadrinhos requerem uma sequência de imagens interligadas que representam a história contada. Na leitura da história, aspectos como personagens, espaço, tempo, clímax e desfecho foram contemplados.

Figura 5 – Produção inicial de sujeito “quatro”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 10 – Apresentação da produção inicial do sujeito “quatro”

Vô conta uma história que aconteceu comigo. Era um final de semana, estava eu na minha casa, chegou um colega meu me chamando para andar de skate. Quando nós saímos aconteceu um acidente comigo, fui atropelado.

Fonte: Acervo da pesquisadora

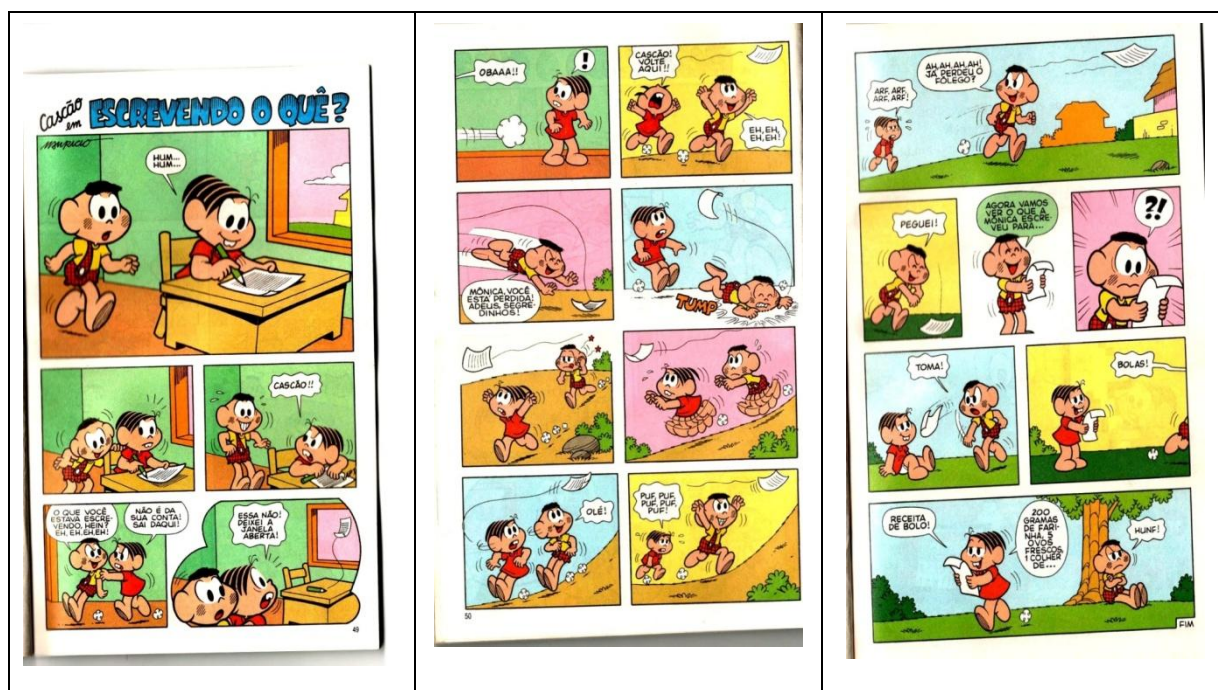
Ao analisarmos a produção inicial do sujeito “quatro”, verificamos que não apresentava o conceito de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos, todavia, demonstrou conhecimento de que essas histórias eram constituídas pelas linguagens verbal e não-verbal, pois desenhou as cenas e as complementou com a escrita. Não possuía o conceito dos balões, já que a fala da sua personagem não foi representada da forma convencional para as HQ. Com a leitura de sua produção, percebemos que o sujeito elaborou a narrativa em uma sequência que evoluiu de acordo com as imagens, o que pressupõem o já domínio do conceito de que as HQ requerem uma sequência de imagens e de escrita que, interligadas, vão representar a história. Sua produção contemplou aspectos estruturantes dessas narrativas, como: personagens, tempo, espaço e até mesmo clímax, ao afirmar: “[...] aconteceu um acidente comigo, fui atropelado”.

Podemos observar que os sujeitos não conseguiram materializar, em suas produções escritas, as histórias idealizadas, pois lhes faltavam aspectos estruturais do gênero HQ, como o título, a assinatura de autoria e a marca de término da história. Além disso, a palavra Fim, os balões, as figuras cinéticas, as onomatopeias e a sequência de quadrinhos com as riquezas de detalhes requeridas na constituição das personagens e das cenas dessas histórias ainda não eram contemplados nas produções.

Posteriormente, demos início ao Módulo I. Nessa etapa, desenvolvemos atividades de compreensão e de interpretação das condições de produção, do tema e do enredo das histórias em quadrinhos. Para esse trabalho, apresentamos as atividades desenvolvidas, já expostas, demonstrando os resultados e uma breve análise das atividades inicial e final do módulo.

A primeira atividade teve os sujeitos “dois” e “quatro” realizando a leitura da história em quadrinhos “Cascão em: escrevendo o quê?”, de Maurício de Sousa, em voz alta, tendo cada uma das personagens representada por um dos participantes. O sujeito “dois” representou a personagem Mônica e o sujeito “quatro” representou o Cascão e nós narramos a história.

Figura 6 – História em quadrinhos “Cascão em: escrevendo o quê?”



Fonte: Almanaque da Mônica (2014, p. 49-51).

Ao final da leitura, os sujeitos “dois”, “três” e “quatro” começaram a rir. Diante da situação, questionamos:

– *Por que vocês estão rindo?*

Neste momento, o sujeito “três” respondia:

– *É que o Cascão queria espiar o que a Mônica...*

Quando foi interrompido pelo sujeito “dois”, que acrescentou:

– *Tinha escrito.*

Ao retomar a fala, o sujeito “três” repetiu:

– *É escrevido.*

E, dando continuidade à sua fala, o sujeito “três” afirmou:

– *Ele pensou que fosse algum segredo. Só que, no final, era uma receita de bolo.*

Diante do diálogo, questionamos mais uma vez:

– *Por isso é que vocês estão rindo?*

E o sujeito “três” respondeu:

– *Olha lá! 200 gramas de farinha; 5 ovos; Uma colher de Ele foi tão curioso que quebrou a cara.*

Durante a leitura, os participantes demonstraram compreensão do enredo da história e um bom nível de letramento. Para os sujeitos, nesse momento, o gênero cumpriu a sua função social, a de entretenimento, uma vez que riram ao final, depreendendo os efeitos de sentido assumidos no visual e no verbal. Após a leitura e o diálogo explicitados, os sujeitos responderam a perguntas na modalidade escrita da língua, sem o nosso apoio. A atividade foi desenvolvida na tentativa de verificar os conhecimentos espontâneos que possuíam sobre a compreensão e a interpretação das condições de produção, do tema e do enredo das histórias em quadrinhos.

Para ser levada a efeito, líamos as perguntas e questionávamos se haviam compreendido. Posteriormente, solicitávamos que os sujeitos folheassem as histórias e relessem-nas, se fosse o caso, para depreenderem as respostas e, então, registrá-las de forma individual.

Após a leitura de cada pergunta, era dado um tempo para que os sujeitos as respondessem na modalidade escrita da língua. Por vezes, eles as respondiam oralmente, mas foram orientados a respondê-las somente na modalidade escrita da língua para que pudéssemos aferir o nível de compreensão e interpretação de cada um. O Quadro 11 demonstra as perguntas realizadas nessa etapa.

Quadro 11 – Perguntas de compreensão e de interpretação da HQ 1

- a) Quem produziu a história em quadrinhos?
- b) Para quem se produziu a história em quadrinhos?
- c) Onde circula o gênero História em Quadrinhos?
- d) Qual tema a história em quadrinhos abordou?
- e) Qual a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?
- f) Quem são as personagens da história?
- g) Onde se passa a história?
- h) Quando se passa a história?
- i) O que aconteceu na história?
- j) Qual foi o problema que aconteceu e ocasionou o conflito da história em quadrinhos?
- k) Como o problema foi resolvido? Qual foi o desfecho/final da história?
- l) Você esperava por esse desfecho/final? Por quê?
- m) Qual desfecho/final você imaginou/pensou para a história? Mencione-o.
- n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho/final você daria para a história?

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a realização dessa atividade, a única orientação foi para que as respostas constituíssem sentido em si mesmas. Nesse momento, explicamos ao grupo que as resoluções das questões, ao serem lidas, deveriam ser compreendidas sem a necessidade de se retomar a pergunta. Dessa forma, orientamos o grupo para que retomassem, sempre, a pergunta no momento de registrar a resposta por escrito.

Para a discussão dos resultados obtidos nessa atividade, optamos por dividir as perguntas em três blocos, a fim de melhor organizar a análise. O Quadro 12 mostra as respostas de compreensão e de interpretação das condições de produção emitidas pelos sujeitos “um”, “dois” e “quatro”. O sujeito “três” precisou sair mais cedo da aula e não respondeu às perguntas iniciais do questionário que levou dois dias para ser concluído, sua participação se efetivou a partir da pergunta de letra “f”.

Quadro 12 – Respostas de compreensão e interpretação das condições de produção da HQ 1

<p>a) Quem produziu a história em quadrinhos? Sujeito “um” <u>quem escreveu a história foi Maurício de Sousa</u></p>	<p>b) Para quem produziu a história em quadrinhos? Sujeito “um” <u>adultos</u></p>
<p>Sujeito “dois” <u>QUEM ESCREVEU A HISTÓRIA FOI MAURÍCIO DE SOUSA</u></p>	<p>Sujeito “dois” <u>MAURÍCIO DE SOUSA PARA CRIANÇA ADULTOS</u></p>
<p>Sujeito “quatro” <u>Quem produziu a história foi Maurício de Sousa</u></p>	<p>Sujeito “quarto” <u>Para turma da manequim com participação principal da casaca e para as crianças e para os adultos</u></p>
<p>c) Onde circula o gênero História em Quadrinhos? Sujeito “um” <u>principalmente na revista Estrelando</u></p> <p>Sujeito “dois” <u>NEEISTA, NA BANCALIBRARIAS, JORNALIS</u></p> <p>Sujeito “quatro” <u>nas encontros nas bancas, bibliotecas, revistas, jornais e mercados.</u></p>	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pelas respostas dos sujeitos, percebemos que já tinham um bom nível de letramento das condições de produção do gênero textual em questão, pois responderam às perguntas “a”, “b” e “c”, compreendendo quem é o autor da história, para quem ele a produziu e onde podemos encontrá-la em nossa vida cotidiana.

A seguir, apresentamos as respostas emitidas sobre a temática da história em quadrinhos “Cascaço em: escrevendo o quê?”, de Maurício de Sousa, dos sujeitos “um”, “dois” e “quatro”.

Quadro 13 – Respostas de compreensão e interpretação do tema da HQ 1

<p>d) Qual tema a história em quadrinhos abordou?</p> <p>Sujeito “um” <u>O tema da história é O que estava sendo</u></p>	<p>e) Qual a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?</p> <p>Sujeito “um” não respondeu. Sujeito “dois” não respondeu.</p>
<p>Sujeito “dois” <u>TEMA A MÔNICA DA ESTAVA ESCRREVENDO</u></p>	<p>Sujeito “quatro” <u>É que ninguém deveria saber</u></p>
<p>Sujeito “quatro” <u>é história sobre a que a monica</u> <u>está escrevendo.</u></p>	<p><u>e que, outra está escrevendo</u> <u>somente a pessoa para quem</u> <u>a interessa</u></p>

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisarmos as respostas produzidas pelos sujeitos sobre a temática da história, constatamos que não a reconheceram, pois afirmaram ser “o que a Mônica estava escrevendo”. Logo, podemos inferir que eles estavam falando da curiosidade, contudo, a curiosidade é o assunto, o geral. O tema é mais específico e requer uma leitura mais aprofundada, nesse caso, consistiu na curiosidade pela vida alheia. Uma vez que a personagem Cascão ficou obstinada em descobrir o que sua colega estava escrevendo e, ao final, se frustrou com o que leu.

Em relação à pergunta “f”, os sujeitos “um” e “dois” não conseguiram responder sobre a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema, somente o sujeito “quatro” conseguiu respondê-la, afirmando que: “É que ninguém deverá saber o que o outro está escrevendo, somente a pessoa para quem o interessa”.

O Quadro 14 mostra as respostas de compreensão e de interpretação referentes ao enredo da história em quadrinhos “Cascão em: escrevendo o quê?”, de Maurício de Sousa.

Quadro 14 – Respostas de compreensão e de interpretação do enredo da HQ 1

<p>f) Quem são as personagens da história? Sujeito "um" <u>a monica cascão</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>CASCÃO E MÔNICA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>as personagens são a história passa na Mônica e cascão.</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>As personagens são Mônica e cascão.</u></p>	<p>g) Onde se passa a história? Sujeito "um" <u>Nas sala e quintal</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>CASA, SALA, QUINTAL</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a história passa na sala e no quintal.</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>a história se passa na sala e no quintal.</u></p>
<p>h) Quando se passa a história? Sujeito "um" <u>Um dia, o dia azul</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>A HISTÓRIA UM DIA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a história se passa de dia.</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>a história se passa num dia, de seu azul.</u></p>	<p>i) O que aconteceu na história? Sujeito "um" <u>Mônica escreveu uma receita de bolo</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>OS CASCAO ESTAVA CURIOSO MÔNICA ESCREVEU NO PAPEL RECEITA DE BOLO.</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a cascão ficou curioso com o papel que a mônica estava escrevendo e a cascão se deu mal porque ele pensando que</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>cascão ficou curioso na carta que mônica estava escrevendo e se deu mal. Não era nada do que ele está pensando, porque ela estava escrevendo uma receita de bolo.</u></p>

<p>j) Qual foi o problema que aconteceu e ocasionou o conflito da história em quadrinhos? Sujeito "um" <u>chegada do casão</u> Sujeito "dois" <u>A JANELA</u> Sujeito "três" <u>a chegada do casão e a janela aberta</u> Sujeito "quatro" <u>O conflito foi que o casão ^{resolvi} e a janela estava aberta e papel em que Mônica estava escrevendo não ^{foi} pelo quintal.</u></p>	<p>k) Como o problema foi resolvido? Qual foi o desfecho/final da história? Sujeito "um" <u>o reseta</u> Sujeito "dois" <u>A RECEITA DO BOLO</u> Sujeito "três" <u>a descoberta do casão que Mônica era sadita e sim uma receita de bolo</u> Sujeito "quatro" <u>O problema foi resolvido quando a Mônica pegou seu papel que ele pensava que era uma carta.</u></p>
<p>l) Você esperava por esse desfecho/final? Por quê? Sujeito "um" <u>não esperava</u> Sujeito "dois" <u>NÃO MÔNICA É AMIGA DO CASÃO</u> Sujeito "três" <u>não porque eu pensei que era um segredo da Mônica e que fosse uma receita de bolo</u> Sujeito "quatro" <u>não, e ela não precisava botar nele. Porque ela já sabia o que estava escrito no papel.</u></p>	<p>m) Qual desfecho/final você imaginou/pensou para a história? Mencione-o. Sujeito "um" Não respondeu. Sujeito "dois" Não respondeu. Sujeito "três" Não respondeu. Sujeito "quatro" <u>Poderia ser uma carta para o casão, como para amigos que ela tinha por ele.</u></p>
<p>n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho/final você daria para a história? Sujeito "um" Não respondeu Sujeito "dois" Não respondeu. Sujeito "três" Não respondeu. Sujeito "quatro" Não respondeu.</p>	

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos sobre o enredo, constatamos que conseguiram registrar quem eram as personagens, quando e onde se passava a história e, mesmo com dificuldades, também registraram o conflito e o desfecho. Nesse caso, ao retomarmos o diálogo realizado logo após a leitura da história, percebemos que os sujeitos conseguiram depreender o conflito e o desfecho da presente história. Esse fato pode nos evidenciar duas possibilidades. A primeira consiste em dificuldades de registrar seus pensamentos; a segunda mostra que os sujeitos apresentam os conceitos cotidianos, mas ainda não ascenderam para as definições verbais e, portanto, não fizeram as interpretações adequadas dos conceitos explicitados nas perguntas.

Somente os sujeitos “três” e “quatro” conseguiram responder à pergunta de letra “m”, embora o sujeito “três” a tenha respondido na pergunta anterior, quando afirmam: “[...] eu pensei que era um segredo da Mônica” (sujeito “três”) e “Poderia ser uma carta para o Cascão, como para a amizade que ela tinha por ele” (sujeito “quatro”). O que demonstra, por parte dos demais participantes, pouca habilidade na antecipação de sentido, um dos requisitos básicos para a leitura. Já na pergunta n), nenhum dos participantes conseguiu respondê-la. O exposto supõe que os alunos manifestam pouca criatividade, isso porque, muitas vezes, vivem em ambientes restritos, onde não lhes são oportunizadas as trocas de experiências, base para o desenvolvimento da criatividade humana.

Após o resgate dos conceitos cotidianos dos sujeitos, iniciamos as atividades para a mediação dos conhecimentos de compreensão e de interpretação das condições de produção, do tema e do enredo das histórias em quadrinhos, propostas para o Módulo I.

Em seguida, houve a problematização do trabalho com a HQ, em que os sujeitos demonstraram seus conhecimentos, por meio da oralidade, ao mesmo tempo em que foram instigados a buscar mais conhecimentos, para conseguir responder a todos os questionamentos. A cada pergunta e após os sujeitos se expressarem, de posse de alguns Gibis, fazíamos a mediação dos conceitos envolvidos nos questionamentos, também na modalidade oral da língua. No Quadro 15, contemplamos as perguntas realizadas aos sujeitos, bem como alguns fragmentos das suas respostas emitidas.

Quadro 15 – Problematização do trabalho com a história em quadrinhos

<p>a) Quem já ouviu falar nas histórias em quadrinhos? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam ao mesmo tempo: Eu já!.</p>
<p>b) O que é uma história em quadrinhos? Sujeito “três”: É uma história contada em quadrinhos, em vários quadrinhos. Sujeito “um”: O que ele falou tá certo, tem pessoas, tem quadrinhos do Chico Bento, Cebolinha, do Cascão, e não é só isso, tem vários. Sujeito “dois”: A minha história, os meus amigos, do Cebolinha, do Chico Bento, [...]. Sujeito “quatro”: Não sei, mas acho que é igual o que o sujeito “3” falou.</p>
<p>c) O que tem em uma história em quadrinhos? Sujeitos “dois” e “três”: Permaneceram em silêncio. Sujeito “um”: Casa, rio, carros. Sujeito “quatro”: A história da pessoa.</p>
<p>d) Como eu sei que é uma história em quadrinhos? Sujeito “três”: Porque tem vários quadrinhos. Nós questionamos: E os quadrinhos, precisam ser sempre do mesmo tamanho? Sujeitos “um”, “dois” e “três”: Não! Sujeito “dois”: Não, pode ser pequeno! Assim...., tem que ter três quadrinhos! Sujeito “um”: Professora, pequeno ou grande é tudo o mesmo.</p>
<p>e) Onde podemos encontrar as histórias em quadrinhos? Sujeito “três”: Na banca, biblioteca, jornais. Sujeito “quatro”: No mercado, na banca. Sujeito “três”: E nos consultórios.... e igual eles falo.</p>
<p>f) Quem escreve as histórias em quadrinhos? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam ao mesmo tempo: Maurício de Sousa. Nós questionamos: Mas é só o Maurício de Sousa? Sujeitos “dois”, “três” e “quatro”: Não! Tem vários. Sujeito “quatro”: Ele é o principal. Sujeito “três” confirma: Pra mim, ele é o principal.</p>
<p>g) Por que as pessoas escrevem as histórias em quadrinhos? Com qual finalidade? Ninguém respondeu ao questionamento.</p>
<p>h) Qual é o tema das histórias em quadrinhos? Sujeito “quatro”: Vários. Nós perguntamos: As HQs que vocês já leram, elas tinham quais temas? Sujeito “dois”: Eu li só da Mônica, do Cascão, Cebolinha... Sujeito “quatro”: Eles na praia, na fazenda, no sítio, na cidade.</p>
<p>i) Quem lê as histórias em quadrinhos? Sujeito “dois”: Eu. Sujeito “quatro”: As crianças. Então contra argumentamos: Mas quais de vocês leem as histórias em quadrinhos? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam ao mesmo tempo: Eu.</p>

<p>j) Onde vocês leem histórias em quadrinhos? Sujeito “dois”: Na minha casa. Sujeitos “três” e “quatro”: Em casa. Nós perguntamos: Mas ninguém nunca foi a uma biblioteca para ler as HQs? Sujeito “quatro”: Lá não pode ler alto, é melhor em casa. Questionamos: E nos consultórios médicos? Sujeito “três”: Eu já li.</p>
<p>k) Por que vocês leem histórias em quadrinhos? Sujeito “quatro”: Porque é engraçado. Sujeito “três”: Por que é interessante. Sujeito “dois”: Por que é legal. Minha mãe conta HQ para eu dormir. Sujeito “um”: Minha mãe contava história quando eu era criança, outra história.</p>
<p>l) Quais histórias em quadrinhos vocês conhecem? Sujeito “três”: Super-man, Batman, Homem aranha. Sujeito “quatro”: Do Bidu e do Franjinha.</p>
<p>m) Quais personagens das histórias em quadrinhos vocês conhecem? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” respondem ao mesmo tempo: Cebolinha, Cascão, Mônica, Chico Bento, Bidu, Franjinha.</p>
<p>n) O que significa a sigla HQs? Nenhum dos sujeitos respondeu ao questionamento.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

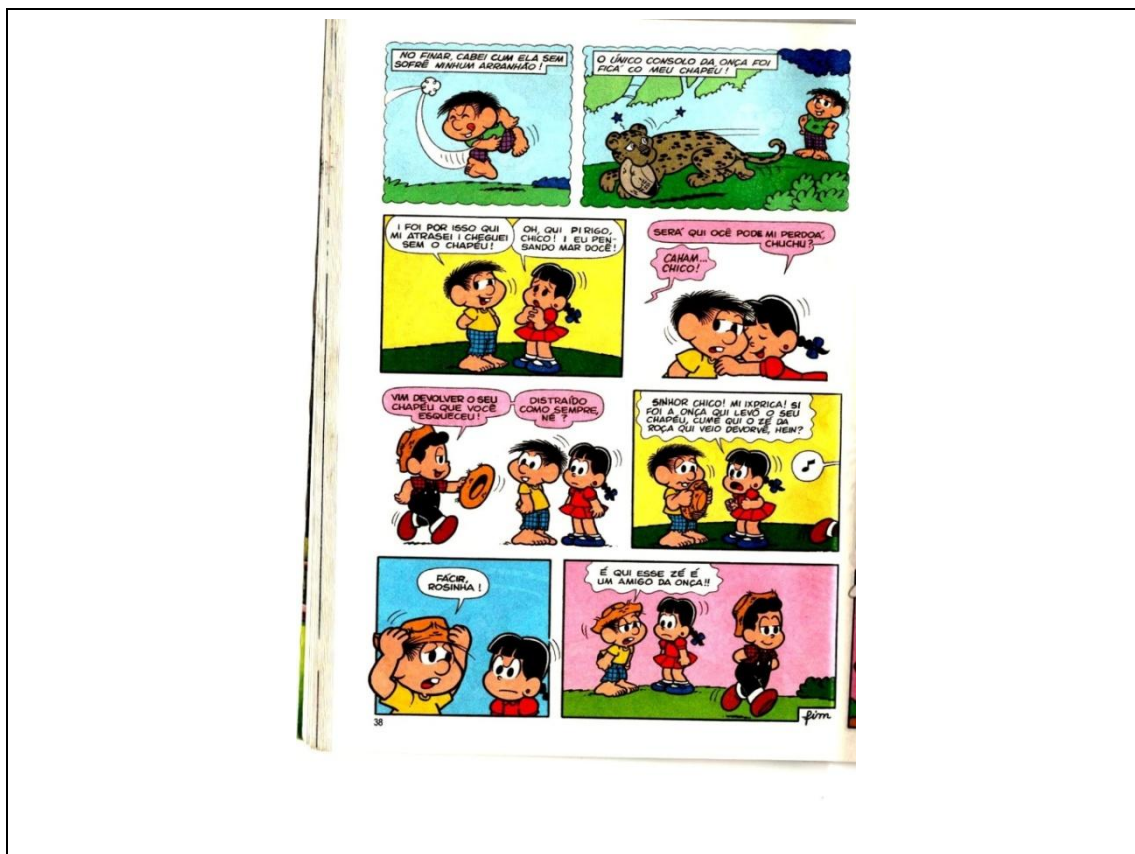
As respostas emitidas pelos sujeitos ratificam o exposto na produção inicial, bem como nas atividades iniciais do módulo, uma vez que o sujeito “três” reafirma conhecer o conceito de HQ, já os demais expressam não conhecê-lo. Em relação ao assunto admitido nessas produções, o sujeito “quatro” demonstra ter conhecimento. Também expressam propriedade ao falar do meio de circulação das HQ, para quem elas são produzidas, de um dos possíveis autores e de sua finalidade de entretenimento. Vale ressaltar que, nesse momento, a ênfase do trabalho estava na mediação dos conceitos de histórias em sequências de quadrinhos, na sigla HQ, nos inúmeros assuntos e temas admitidos nessas produções e em sua finalidade de diversão.

Em seguida, os alunos leram a história em quadrinhos “Chico Bento em: é de tirar o chapéu”, de Maurício de Souza, e responderam, na modalidade oral da língua, a alguns questionamentos de compreensão e de interpretação das condições de produção, do tema e do enredo. Quando necessário, expusemos os conceitos e orientamos as sínteses cognitivas em relação ao conteúdo desse

Módulo. Contemplamos, abaixo, a história em quadrinhos e, posteriormente, as perguntas de compreensão e de interpretação desenvolvidas nessa fase. Os sujeitos participaram da atividade e demonstraram interesse em realizá-la. As trocas, que ali se estabeleceram, permitiram que, em alguns momentos, os sujeitos percebessem os erros e se retificassem, tendo o posicionamento do colega como modelo de referência.

Figura 7 – História em Quadrinhos “Chico Bento em: é de tirar o chapéu”





Fonte: Almanaque da Mônica (2014, p. 36-38).

Quadro 16 – Perguntas e respostas de compreensão e de interpretação da HQ 2

<p>a) Quem produziu a HQs? Sujeitos “um”, “dois” e “três” respondem imediatamente: Maurício de Sousa. Sujeito “quatro” repete: É, Maurício de Sousa.</p>
<p>b) Para quem Maurício de Sousa produziu a HQs? Sujeito “um” tenta responder: Rosinha e Chico Bento. Sujeito “três” se opõe: Não! Pras crianças e adultos, a Rosinha e o Chico é personagem. Sujeito “um” se corrige: Pras crianças e adultos. Sujeitos “dois” e “quatro” concordam balançando a cabeça afirmativamente.</p>
<p>c) Onde circula o gênero HQs? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam: Na banca de jornal. Sujeito “um” completa: Na biblioteca.</p>
<p>d) Qual tema a HQs abordou? Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” não a responderam nesta ocasião. No entanto, ela foi retomada ao final da pergunta “e”.</p>

e) Qual é a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?

Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” ficaram em silêncio.

Nós reformulamos a pergunta: O que o Chico Bento faz com a Rosinha quando ele vai visitar ela e se atrasa?

Sujeito “um”: Mentira.

Sujeitos “dois”, três: Isso.

Sujeito “quatro”: Você fala a mentira que vai ser sempre descoberta. Não adianta mentir.

Nós consideramos: Isso. Então por que Maurício de Sousa escreveu sobre esse assunto?

Sujeito “três”: Para ninguém fica mentindo. Se não vai quebra a cara.

Nós: Então, voltando a pergunta anterior: Qual é o tema da HQ?

Sujeito “quatro”: Fala que não pode se mentiroso.

Nós perguntamos: Mais alguém quer responder?

Sujeitos “um”, “dois”, “três” respondem: Não.

f) Quem são as personagens da HQs?

Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam: A Rosinha e o Chico Bento.

Nós questionamos: Mas são só os dois, a Rosinha e o Chico que são as personagens dessa história?

Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” ficaram em silêncio.

Nós solicitamos: Vamos retornar a história e verificar?

Após a releitura, nós consideramos: E agora, o que vocês acham?

Sujeito “quatro” responde: O Zé também.

Nós perguntamos aos demais participantes: Vocês concordam?

Sujeitos “um”, “dois”, “três” responderam: Sim.

Nós replicamos: E onde podemos verificar essa informação.

Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam: Aqui (apontando para a personagem na HQs e para a grafia de seu nome).

g) Onde se passa a história?

Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro” responderam: No quintal.

Nós questionamos: Só no quintal? Vamos retornar a história e ler novamente?

Sujeito “dois”: Na foresta também.

Nós perguntamos ao restante do grupo: Vocês concordam?

Sujeitos “um”, “três”, “quatro” responderam: Sim.

Nós: Mas onde está essa informação, onde podemos encontrá-la?

Sujeito “quatro” disse: Tá escrito aqui (apontando para a palavras escrita na HQs).

Nós perguntamos aos sujeitos: todos vocês concordam?

Sujeitos “um”, “três” concordaram balançando a cabeça afirmativamente.

Nós questionamos: E se não estivesse escrito, como poderíamos obter essa informação?

Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro”: Silêncio.

Nós continuamos questionando: A imagem, nesse caso, iria ajudar?

Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro”: Sim.

Nós: Como as imagens poderiam nos ajudar?

Sujeito “dois”: Porque ele ta na foresta com o onça.

Nós questionamos o grupo: E encontramos a onça só na floresta?

Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro”: Sim.

h) Quando se passa a história?

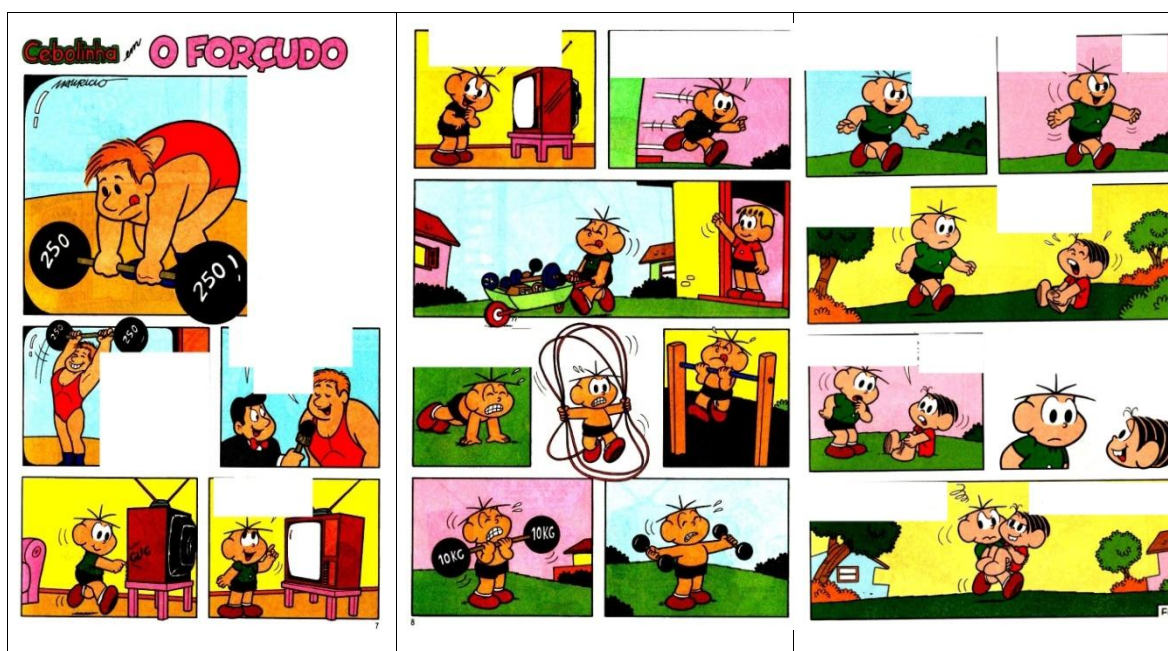
Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” responderam: De dia.

i) O que aconteceu na história?
Sujeito “dois”: A Rosinha ficou brava.
Nós: Por que a Rosinha ficou brava?
Sujeito “dois”: Porque o Chico Bento ficou sem chapéu e tava atrasado.
Sujeito “quatro”: Além de chegar atrasado chegou sem o chapéu
Nós: Por que o Chico Bento se atrasou:
Sujeito “um”: Ele perdeu o chapéu.
Nós: Mas como ele perdeu o chapéu?
Sujeito “dois”: Ele foi pega uma flor.
Nós: Sim. Mas depois o que aconteceu?
Sujeito “um”: Ele lutou com a onça.
[...]
Nós: E daí o que aconteceu?
Sujeito “dois”: Fim.
Nós: Fim?
Nós: Não! Vamos ler novamente o final da história.
Após a leitura.
Sujeito “quatro”: Aí chegou o Zé da Roça.
Nós: E daí ele fez o que?
Sujeito “dois”: Devolveu o chapéu do chico.
Nós: Isso, devolveu o chapéu do Chico. E aí o que aconteceu no final?
Sujeito “dois”: Ai a Rosinha, se a Rosinha não ficasse, se o Chico ...
Nós: Vamos pensar na história.
Sujeito “um”: No final né se... você me perdoa?
Nós: Mas o colega dele veio trazendo o chapéu. Ai eu pergunto onde o chapéu estava?
Sujeitos “dois”: Com a onça.
Nós: Será que esse chapéu estava mesmo com a onça!
Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro”: Não.
Nós: O chapéu estava com quem? Vamos reler o final.
Sujeitos “três” e “quatro”: Com o Zé da Roça, o amigo.
Nós: Então essa história que o Chico Bento contou para a Rosinha é verdade ou mentira?
Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro”: É mentira.
Nós: Olhem aqui no outro quadrinho, a cara da Rosinha.
[...]
Nós: Como que a Rosinha ficou [...], quando ela descobriu que o chapéu não estava com a onça e estava com o amigo do Chico?
Sujeito “um”: Ela abriu o olho bem grande e respondeu.
Nós: Respondeu o quê?
Sujeito “um”: Por que você ficou sem o chapéu?
Nós: Leia o balão para você ver o que ela respondeu.
Sujeito “um”: Ela ficou brava e começou a discutir com o Chico Bento.
Nós: E o que ela disse para o Chico Bento no balão?
Sujeito “um”: Mesma coisa que [...] leu.

<p>Nós: Você pode ler para mim por gentileza?</p> <p>Sujeito “um”: Sim. O Chico, me exprica.! A onça levou o teu chapéu cumé que o Zé da Roça veio aqui devolver heim.</p> <p>[...]</p> <p>Sujeito “um”: O Chico Bento como é que ele ficou?</p> <p>Nós: Como é que ele ficou? (Apontando para a personagem).</p> <p>Sujeito “um”: Ele ficou meio triste.</p> <p>Nós: E ele disse o que lá no ultimo quadrinho?</p> <p>Sujeito “um”: O companheiro dele falou o Chico Bento você perdeu seu chapéu.</p> <p>Nós: Sim, mas aqui no último quadrinho ele diz que esse Zé é um amigo da onça, por que ele falou que o Zé é amigo da onça? O que é ser amigo da onça?</p> <p>Sujeito “um”: É porque o Zé é grande companheiro da onça.</p> <p>Sujeito “quatro”: O Zé é do mal.</p> <p>Nós: O que é ser amigo da onça? alguém conhece essa expressão? Você é amigo da onça!</p> <p>Sujeitos “um”, “dois”, “três” e “quatro” ficaram em silêncio.</p> <p>Nós: Vamos entender, o Zé da Roça veio trazer o chapéu e acabou estragando a história que o Chico Bento tinha contado para a Rosinha. A Rosinha ficou brava com ele. Então ele disse assim olha esse Zé é um amigo da onça, por quê?</p> <p>Sujeitos continuam em silêncio.</p> <p>Nós concluímos: Esse Zé ao invés de ser meu amigo e me ajudar a contar a mentira ele contou a história verdadeira, entenderam? É uma expressão para se referir as pessoas que dizem ser nossos amigos, mas que não ajudam muito e que, quando podem, até prejudicam, fazendo fofoca, tentando prejudicar [...]. Então, amigo da onça aqui na história é porque o Zé entregou a verdadeira história para a Rosinha, ao levar o chapéu mostrou que o Chico Bento estava mentindo, que ele havia deixado o chapéu em outro lugar e se atrasou por outros motivos que a história não nos revelou.</p> <p>Nós: Alguém tem um palpite sobre o atraso do Chico Bento?</p>
<p>j) Qual foi problema que aconteceu, e ocasionou o conflito da HQ?</p> <p>Sujeito “dois”: Tava atrasado.</p> <p>Nós questionamos: Quem estava atrasado?</p> <p>Sujeito “dois”: O Chico.</p>
<p>k) Como o conflito foi resolvido na HQs?</p> <p>Sujeito “um”: Ele ficou meio triste, aí o amigo dele devolveu o chapéu.</p> <p>Nós questionamos: Vocês concordam com a resposta [...].?</p> <p>Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro”: Sim</p> <p>Nós fizemos a réplica: Mais alguém gostaria de falar alguma coisa?</p> <p>Sujeitos “um”, “dois”, “três”, “quatro”: Não.</p>
<p>l) Você esperava por esse desfecho? Por quê?</p> <p>Sujeitos “um” e “dois”: Sim.</p>
<p>m) Qual desfecho você imaginou para a história? Mencione-o.</p> <p>Sujeito “três”: Eu pensei que fosse de verdade, mas era mentira.</p> <p>Nós questionamos: O que era mentira.</p> <p>Sujeito “três”: A luta. Eu pensei que fosse verdade, só descobri que era mentira no final.</p>
<p>n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho você daria para a história?</p> <p>Sujeito “três”: Sim, foi legal.</p> <p>Sujeitos “dois” e “quatro” concordaram: É foi legal.</p> <p>Sujeito “um”: Não gostei, porque ele mentiu [...].</p>

Posteriormente, os sujeitos fizeram a interpretação da obra “Cebolinha em: o forçudo”, de Maurício de Souza, somente por meio das imagens. Para esse trabalho, apagamos a linguagem verbal contida na história, deixando apenas a visual. A atividade teve o objetivo de desenvolver nos sujeitos a habilidade de leitura e interpretação por meio da sequência de imagens e da riqueza dos seus detalhes, como podemos verificar na Figura 8. Em linhas gerais, sem a pretensão de findar a análise dessa atividade, os participantes depreenderam quem eram as personagens, o espaço, o clímax e o desfecho da história.

Figura 8 – Produção da história em quadrinhos a partir da sequência de imagens



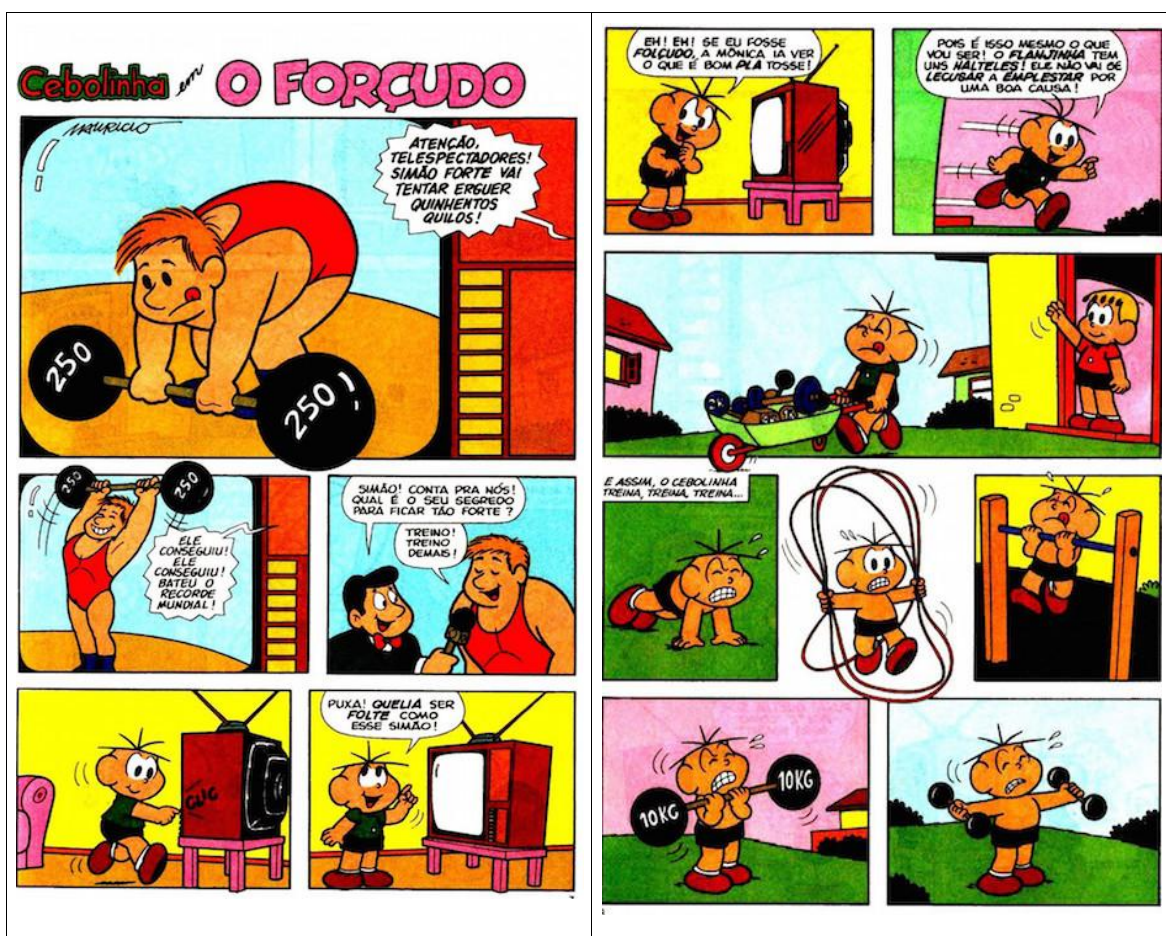
Fonte: Almanaque da Mônica (2014, p. 7-9).

Ao final da atividade, os participantes socializaram as suas interpretações. Logo em seguida, lemos a versão de Maurício de Sousa, comparando-a com as versões produzidas dos sujeitos, momento em que verificamos qual a história que mais se aproximou da versão do autor.

Para finalizar o módulo, fizemos, novamente, a leitura da obra “Cebolinha em: o forçudo”, de Maurício de Sousa e os sujeitos responderam na modalidade

escrita da língua a perguntas de compreensão e de interpretação das condições de produção, do tema e do enredo dessa história. Na sequência, socializaram as suas respostas, as quais foram validadas pelo grupo.

Figura 9 – História em quadrinhos “Cebolinha em: o forçudo”, com linguagem verbal e não verbal





Fonte: Almanaque da Mônica (2014, p. 7-9).

Quadro 17 – Respostas de compreensão e de interpretação das condições de produção da HQ 3

<p>a) Quem produziu HQ? Sujeito "um" <u>Maurício de Sousa</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>AS HISTÓRIA EM QUADRINHO FOI PRODUZIDA POR MAURÍCIO DE SOUSA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>Maurício de Sousa</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>Quem produziu a história foi Maurício</u></p>	<p>b) Para quem produziu? Sujeito "um" <u>para nós pessoas</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>PARA CRIANÇA, JOVEL ADULTO AS PESSOAS</u></p> <p>Sujeito "três" <u>para as crianças</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>A história foi produzida para mim- ca.</u></p>
--	--

<p>c) Onde circula o gênero HQ?</p> <p>Sujeito "um" <u>escola na banca jornal na loja lá</u> <u>Supermercado</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>SANAL, BIBLIOTECA,</u></p> <p>Sujeito "três" <u>banca de revistas</u> <u>nas casas e</u> <u>nas consultorias</u> <u>médicas de crianças</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>é a história circula nas bancas de jornal</u> <u>nas Consultorias médicas de crianças</u></p>	
--	--

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisarmos as respostas emitidas pelos sujeitos, percebemos que, mesmo eles já demonstrando ter esses conhecimentos desde a atividade inicial do Módulo I, a organização do pensamento e, por conseguinte, da escrita, apresentou uma pequena melhora, uma vez que as respostas estão mais claras e objetivas e melhor elaboradas. Somente o sujeito "quatro" grafou a resposta errada.

Quadro 18 – Respostas de compreensão e de interpretação da HQ 3

<p>d) Qual tema a história em quadrinhos abordou?</p> <p>Sujeito "um" <u>força</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>FORÇA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a história em</u> <u>quadrinhos abordou</u> <u>o tema, Verdade</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>A história em quadrinho abordou a</u> <u>força da simão</u></p>	<p>e) Qual é a finalidade do autor ao escrever sobre esse tema?</p> <p>Sujeito "um" <u>tema "Mra não produz</u> <u>porque não ajuda</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>ESCREVER A FORÇA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a finalidade do</u> <u>autor com o tema</u> <u>é que verdade da</u> <u>mais faz mal</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>é a finalidade da história, é para a criança</u> <u>ficar forte e ninguém fica tirando sarro</u> <u>nela. é a finalidade de autor escrevendo</u> <u>essa história é para a criança ficar</u> <u>forte.</u></p>
--	--

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para compreensão e interpretação do tema, é necessária uma leitura mais aprofundada. Sendo assim, nenhum dos sujeitos conseguiu abstraí-lo. A temática abordou uma das possibilidades de uso da força, neste caso, para o bem. A resposta força, grafadas pelos sujeitos “um” e “dois”, é considerada o assunto.

Já o sujeito “três” expressou ser a vaidade o tema da história, o que se configurou em um erro. Para o sujeito “quatro”, o tema é a “[...] força do Simão”, pois, essa personagem serviu de inspiração ao Cebolinha não constituindo assim a temática da história.

Os participantes também não compreenderam as possíveis finalidades do autor ao produzir a história com esse tema. Embora as respostas tenham sido diferentes das esperadas, confirmam a afirmativa do Cebolinha: “Agola só lesta saber se vai valer pla alguma coisa!”. Isso demonstra que os sujeitos estão em processo de elaboração conceitual. Ainda, ressaltamos que, além do entretenimento, há a finalidade educativa que, embora velada, apresenta-se justamente na quebra da expectativa, uma vez que o Cebolinha, ao usar a força para ajudar a Mônica, acaba rompendo a expectativa do leitor, apresentando um desfecho inesperado e com uma finalidade educativa para ser trabalhada com os leitores.

Quadro 19 – Respostas de compreensão e de interpretação do enredo da HQ 3

<p>f) Quem são as personagens?</p> <p>Sujeito “um” <u>as personagens repórter falando pelo simão, cepulinha e monica</u></p> <p>Sujeito “dois” <u>OS PERSONAGENS NA HISTÓRIA SÃO CEBOLINHA, SIMÃO, MÔNICA, REPORTE, FRANGINHA MASUKI.</u></p> <p>Sujeito “três” <u>as personagens são: simão, repórter, cebolinha, monica e franginha</u></p> <p>Sujeito “quatro” <u>Os personagens são os telespectadores, o cebolinha, repórter, simão e a monica.</u></p>	<p>g) Onde se passa a história?</p> <p>Sujeito “um” <u>Na casa cebolinha na TV esta foi de casa cebolinha e monica</u></p> <p>Sujeito “dois” <u>AS HISTÓRIA EM QUADRINHOS OS REPORTE FALOU COM SIMÃO.</u></p> <p>Sujeito “três” <u>a história se passa na TV, na casa do cebolinha e na quintal</u></p> <p>Sujeito “quatro” <u>a história se passa na casa do cebolinha, na academia casa do colega do cebolinha, num park.</u></p>
--	--

<p>h) Quando se passa a história? Sujeito "um" <u>a Cebolinha está forte</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>AS HISTÓRIA EM QUADRINHOS? A CEBOLINHA PEGOU OU TELEVISÃO</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a história se passa de de dia</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>é história se passa num fim de semana, em vários quadros.</u></p>	<p>i) O que aconteceu na história? Sujeito "um" <u>Nas história em quadrinhos Cebolinha estava junto com Mônica, Cebolinha levou a Mônica para casa dela.</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>AS CEBOLINHA PEGOU NO COLO COM MÔNICA LEVOU PARA CASA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a que aconteceu na história foi que Cebolinha queria ser forte para bater na Mônica</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>na história a Cebolinha queria ser forte como o simão.</u></p>
<p>j) Qual foi o conflito, o problema que aconteceu? Sujeito "um" <u>O que aconteceu Mônica manuca o pé machucou</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>AS HISTÓRIA EM QUADRINHOS DO CEBOLINHA E MÔNICA O CARLAUHO O PESADO</u></p> <p>Sujeito "três" <u>a que aconteceu foi que Cebolinha queria ser forte para bater na Mônica</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>O problema é que Cebolinha queria ser forte e se ajudou a Mônica.</u></p>	<p>k) Como o problema foi resolvido, qual foi o desfecho/final? Sujeito "um" <u>ele Cebolinha levantou Mônica</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>AS CEBOLINHA PEGOU NO COLO A MÔNICA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>o problema foi resolvido em vez de bater na Mônica e acabou ajudando a Mônica</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>O problema foi resolvido com a Cebolinha ajudando a Mônica</u></p>
<p>l) Você esperava por esse desfecho/final? Sujeito "um" <u>Sim porque ela levantou</u></p> <p>Sujeito "dois" <u>SIM</u></p> <p>Sujeito "três" <u>eu espero o final da história sim</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>O desfecho foi bom que Cebolinha ficou forte e ajudou a Mônica.</u></p>	<p>m) Qual desfecho/final você imaginou/pensou para a história? Sujeito "um" Não respondeu.</p> <p>Sujeito "dois" <u>AS CEBOLINHA PEGOU NO COLO A MÔNICA</u></p> <p>Sujeito "três" <u>foi a que a com- teceu na história</u></p> <p>Sujeito "quatro" <u>O desfecho que esperava, é que Cebolinha iria mostrar para o simão como se fazia.</u></p>

<p>n) Se você estivesse no lugar do autor, qual desfecho/final você daria para a história?</p> <p>Sujeito “um” <u>Eu daria um final romântico feliz</u> <u>fim</u></p> <p>Sujeito “dois” Não respondeu.</p> <p>Sujeito “três” <u>eu colocaria o</u> <u>mesmo desfecho na</u> <u>história</u></p> <p>Sujeito “quatro” <u>O desfecho é com a colinha Jaco</u> <u>na parte terra que desafiou Simão</u></p>	
--	--

Fonte: Acervo da pesquisadora

A antecipação de sentido expressa na pergunta de letra “m” passou a ser respondida, mesmo todos afirmando que já esperavam por esse desfecho. A pergunta “n” também foi respondida pelos sujeitos “um” e “quatro” com criatividade. Isso reafirma que as oportunidades das trocas de experiências são a base para a criatividade humana, inclusive entre indivíduos com DI. Assim, ao final desse módulo, afirmamos que houve melhoras na qualidade das respostas, na forma como as registraram, bem como na própria criatividade ao fazê-las.

No Módulo II, as atividades estavam voltadas para a estrutura composicional do gênero e teve o intuito de instrumentalizar os sujeitos nos recursos utilizados para contar a história por meio dos quadrinhos. Desse modo, iniciamos a etapa com o resgate dos conhecimentos cotidianos dos participantes sobre as expressões fisionômicas, com a seguinte orientação: “Agora, vocês vão pesquisar nas histórias em quadrinhos que vocês leram e, depois, vão desenhar e nomear as expressões fisionômicas que vocês conhecem, pode ser?”. Os sujeitos, muito solícitos, aceitaram a proposta e demonstraram certo prazer em desenvolvê-la. O excerto a seguir mostra as primeiras discussões em relação ao assunto.

Nós dialogávamos com os sujeitos sobre a existência de alguns recursos que auxiliavam na interpretação das histórias em quadrinhos e, dentre eles, estavam as expressões fisionômicas. Nesse momento, questionamos:

– *O que é uma expressão fisionômica? Alguém sabe?*

Somente o sujeito “quatro” tentou responder:

– *O que uma pessoa é! É você descreve uma pessoa.*

Diante da resposta, replicamos:

– *Descrever uma pessoa é expressão fisionômica?*

E o sujeito “quatro” respondeu:

– *Ah, eu acho que é isso, pela palavra é isso.*

Nós mudamos a estratégia e fizemos uma expressão para que os sujeitos a identificassem:

– *Por exemplo, qual a expressão fisionômica que eu estou fazendo?*

Todos os sujeitos afirmaram de forma segura.

– *Sorrindo.*

[...]

Nós concluímos:

– *Expressões fisionômicas são as expressões de alegria, de tristeza, quais são as outras expressões fisionômicas que existem? [...] Como eu consigo perceber que é a expressão de alegria? [...] E a de raiva, como eu sei que a pessoa está com raiva?*

[...]

O sujeito “um” identificou a expressão fisionômica de uma personagem da HQ que folheava e afirmou:

– *Essa sobancelha aqui meio redondinha que diz que ela tá muito brava.*

Destacamos:

– *Isso! Olha que legal o que o sujeito “um” falou. Essa sobancelha arredondada significa que ela está muito brava.*

Nesse momento, o sujeito “quatro” comentou:

– *É a expressão.*

Confirmamos os comentários dos sujeitos “um” e “quatro”:

– *Isso, então essa expressão fisionômica mostra que ela está brava. [...] Essas expressões são muito importantes para entendermos o que está sendo dito, para sabermos se ela está dizendo isso com alegria, com tristeza. Elas vão nos ajudar a entender a história em quadrinhos.*

Nesse momento, o sujeito “dois” reclamou:

– *Não sei como que faz bravo, não sei!*

Então, orientamos novamente os sujeitos para a realização da atividade:

– *Então, [...] Pesquisem nas histórias em quadrinhos que vocês leram e desenhem as expressões fisionômicas que você conhecem, ok? Depois coloquem o nome da expressão que vocês desenharam. Tudo bem?*

O sujeito “dois” disse:

– *Têm várias.*

Nós retomamos:

– *Esse é o resgate inicial do conhecimento de vocês sobre as expressões fisionômicas. Depois, [...] nós vamos trabalhar com jogo da memória, com adivinhas, são várias atividades que nós vamos fazer pra vocês aprenderem a identificar as expressões fisionômicas.*

Assim, os sujeitos iniciaram a atividade, momento em que o sujeito “três” disse:

– *Preciso de algo redondo para desenhar um rosto.*

O sujeito “quatro” tentou ajudá-lo e sugeriu:

– *Faz devagar que você consegue fazer redondo.*

Mas o sujeito “três” falou:

– *Prefiro fazer com alguma coisa redonda.*

Nesse momento, perguntamos ao sujeito “três”:

– *Pode ser uma caneca?*

Mas o sujeito “três” afirmou:

– *Não, muito grande, não vou fazer tão grande assim, vou ver se tenho uma moeda de um real.*

Nós contestamos:

– *Mas a moeda de um real não é muito pequena?*

E o sujeito “três” afirmou:

– *Não! Seria do tamanho ideal.*

Momento em que o sujeito “três” se recordou de ter moedas e disse:

– *Ah, moeda eu tenho... quer também?*

Perguntando para os outros sujeitos, que recusaram a oferta. E a atividade se iniciou com a afirmação do sujeito “três”:

– *Agora melhorou.*

O sujeito “quatro” comentou a atitude do sujeito “três” em usar a moeda de um real, pois referia-se a desproporção entre a cabeça e o corpo do desenho.

– *Mas seu personagem vai ter um cabeção.*

Então o sujeito “três” explicou:

– *Não, eu vou fazer só a carinha.*

Então, confirmamos:

– *Turma, é só a carinha, não precisa fazer o corpo.*

O sujeito “quatro” perguntou:

– *Não?*

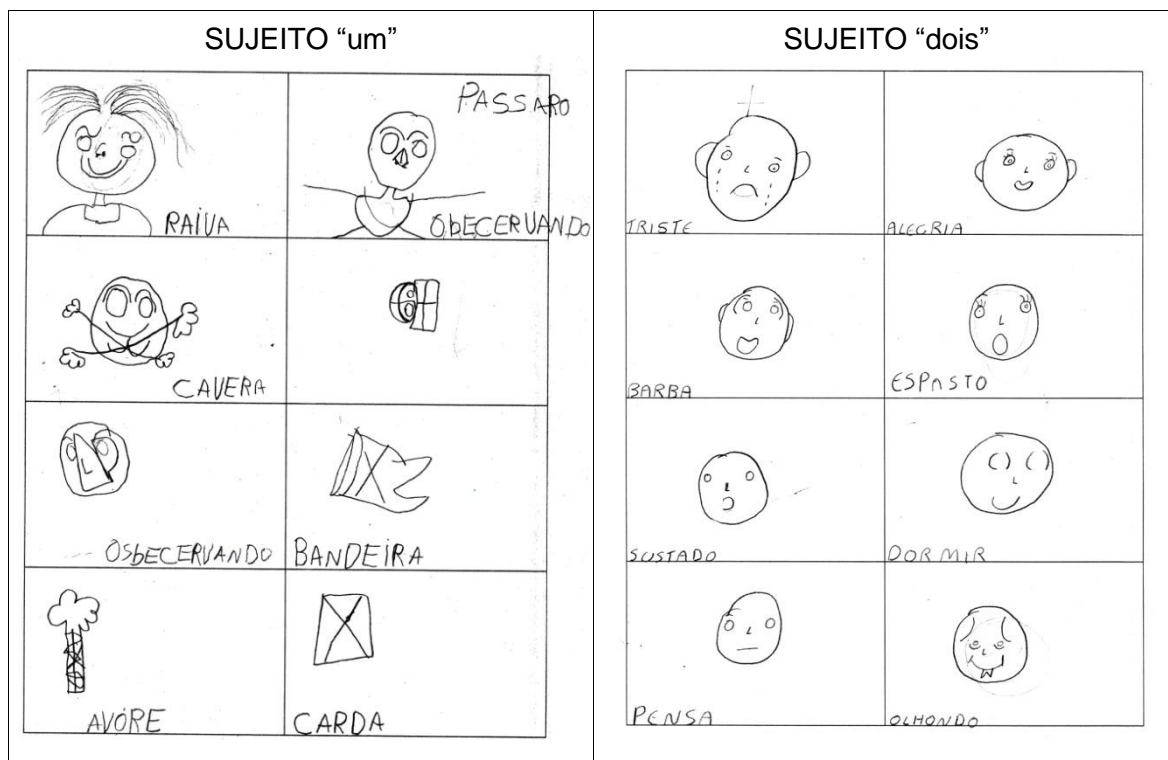
[...]

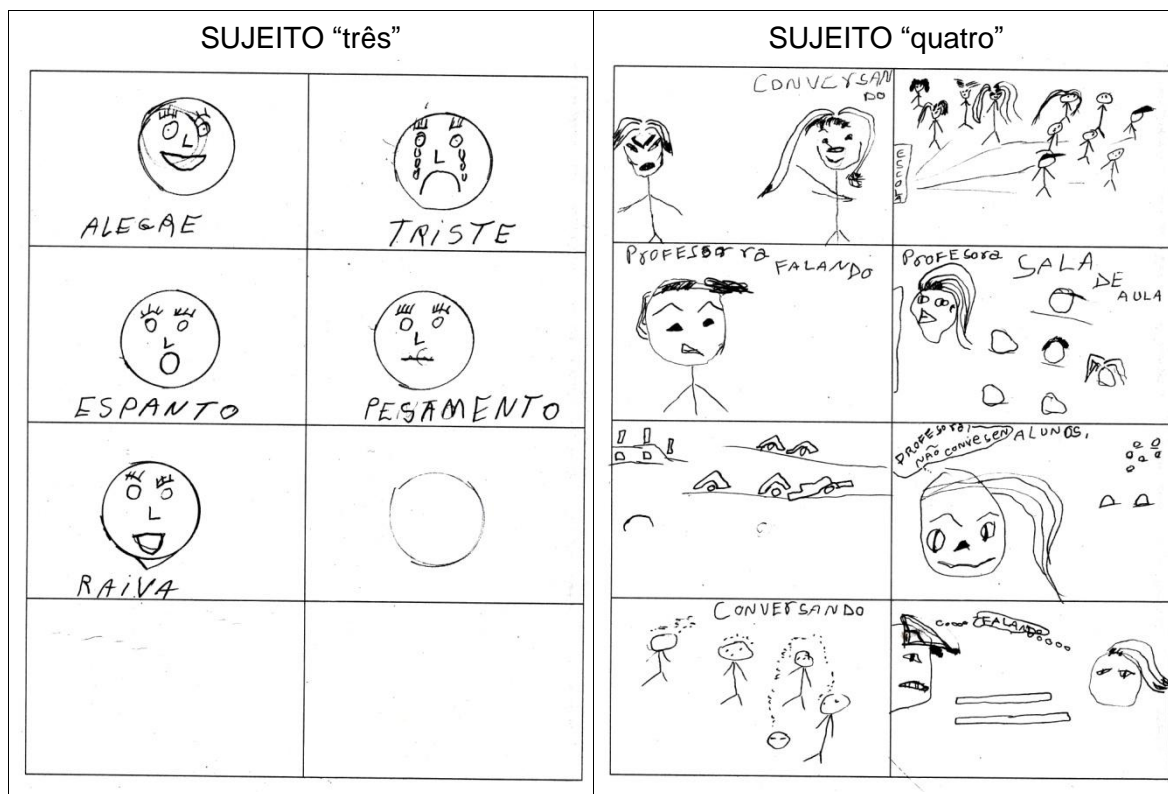
O sujeito “quatro”, então, concluiu:

– *Ah, então, pode ter cabeção.*

Os resultados da atividade inicial do trabalho com as expressões fisionômicas estão contemplados na Figura 10:

Figura 10 – Produção inicial sobre as expressões fisionômicas





Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao analisarmos as produções, percebemos que todos têm o conceito de expressão fisionômica, até mesmo o sujeito "um", que fez quatro desenhos expressando a face e, na tentativa de preencher os outros quadros, fez outros desenhos que, aparentemente, não têm relação com a atividade proposta.

O sujeito "um" sabe que as expressões diferentes requerem desenhos diferentes, pois, ao compararmos as expressões desenhadas por ele, percebemos que o sujeito tenta diferenciá-las pela sobrancelha e pela boca. Esse conhecimento já havia sido expresso no diálogo exposto anteriormente. Embora a boca desenhada não condiz com a expressão de raiva.

Os sujeitos "dois" e "três" conhecem várias expressões fisionômicas e as fizeram com riquezas de detalhes. O sujeitos "quatro" não nomeou as suas expressões, o que não nos permitiu analisá-las.

Posteriormente, iniciamos as atividades para mediação desse conceito. Assim, na lousa, os participantes desenharam e nomearam as expressões fisionômicas que conheciam pontuando quais eram os atributos os quais as representavam. Durante o desenvolvimento da atividade, os colegas tentavam

adivinhar a expressão desenhada, validando-a ou não e sugerindo alterações. Com a mediação do professor, foram elencadas todas as características das expressões de alegre, bravo, triste, medroso, assustado, choroso, sonolento, pensativo e envergonhado. Para melhor compreensão da atividade, apresentaremos na Figura 11 as imagens das expressões fisionômicas trabalhadas, bem como o diálogo que se estabeleceu.

Figura 11 – Imagens das expressões fisionômicas trabalhadas na lousa



Fonte: Cantinho Estrelado (2010, p. 1).

Ao propormos a atividade na lousa, o sujeito “três” perguntou:

– *Tem que adivinhar?*

Respondemos afirmativamente. Momento em que o sujeito “quatro” considerou:

– *Fala um de cada vez, não vai falar tudo junto.*

Enquanto nós desenhávamos dois círculos no quadro, o sujeito “dois” afirmou:

– *Ai, eu não vou conseguir fazer.*

Nós respondemos:

– *Nós te ajudaremos.*

Nesse momento, o sujeito “três” falou:

– *O que vai mudar é só a boca.*

Nós acrescentamos:

– *Isso, a boca vai mudar. Mas só a boca? E a sobrancelha? E os olhos?*

[...]

Para que os sujeitos entendessem como a atividade se realizaria, nós a iniciamos no quadro de giz e desenhamos a expressão de tristeza, quando o desenho estava pronto, todos disseram:

– *Está triste.*

Então, acrescentamos as sobrancelhas curvas ao desenho. Diante disso, o sujeito “três” mudou de opinião:

– *Tá pensativo.*

Nós perguntamos:

– *Está triste ou está pensativo?*

Os sujeitos “dois” e “três” responderam:

– *Tá pensativo.*

Seguimos questionando:

– *Por que eu posso dizer que ele está pensativo?*

O sujeito “três” respondeu:

– *Por causa da sobrancelha.*

Assim, perguntamos:

– *Mas a boca não é de tristeza?*

Os sujeitos afirmaram:

– *Sim!*

– *Mas por causa das sobrancelhas vocês estão dizendo que é pensativo?*

Os sujeitos responderam:

– *É!*

Nós, então, concluímos:

– *Acertaram! Pensativo mesmo! Essa boca pode ser usada para representar tanto a expressão de tristeza quanto a de pensativo. Também*

podemos usar a boca reta, só um risco para desenhar essas duas expressões [...] Mas e se para ajudar a interpretar que ele está pensativo, eu ainda fizesse um ponto de interrogação?

Nesse momento, desenhamos um ponto de interrogação sobre a expressão e fizemos a boca em formato de risco. Em seguida, questionamos:

– Quando alguém faz uma pergunta para nós, antes de nós começarmos a responder à pergunta, qual a primeira coisa que fazemos?

Os sujeitos “três” e “quatro” responderam:

– Pensar.

[...]

Concluimos:

– Isso, muito bem. Agora é a vez de vocês. Quem será o primeiro? Quem começa?

O sujeito “três”, entusiasmado, foi até a lousa e começou a desenhar. Ao terminar o seu desenho, virou-se para a turma. Nesse momento, os sujeitos “um” “dois” e “quatro” comentaram e riram:

– Tá faltando o nariz!

O sujeito “três” contestou:

– Só estão botando defeito, né?

Mas considera o que o grupo disse e desenha o nariz. Novamente, virou-se pra turma com seu desenho ao lado e explicou:

– É um rostinho sorrindo com sobrancelhas curvas sobre os olhos.

O sujeito “dois”, tentando adivinhar o desenho, perguntou:

– Tá alegre?

Os sujeitos “um” e “quatro” concordaram. Questionamos:

Por que ele está alegre?

Os sujeitos “um”, “dois” e “quatro” afirmaram:

– Porque tá dando risada!

Nós questionamos:

– E aquela sobrancelha é uma sobrancelha de alegre?

O sujeito “um” respondeu:

– Não!

O sujeito “três” comentou rindo:

– *Ah professora, tá todo mundo botando defeito.*

Nós continuamos questionando:

– *Como será que fica a sobrancelha quando a gente está gargalhando?*

Nesse momento, o sujeito “três” apagou as sobrancelhas que havia desenhado e as desenhou menos curvas e mais próximas dos olhos.

Nós voltamos a questionar:

– *E agora, pessoal?*

Todos os sujeitos responderam:

– *Agora ele tá alegre.*

Nós consideramos:

– *Muito bem, está sorrindo, está alegre. Essa é a expressão de alegria.*

Então, solicitamos ao sujeito “três” que registrasse a expressão, logo abaixo do desenho. E concluímos:

– *[...] Nós somos muito inteligentes e adivinhamos.*

Dando continuidade à atividade, perguntamos:

– *Quem gostaria de ir lá no quadro pra fazer uma expressão?*

O sujeito “quatro” se voluntariou. No quadro, ele desenhou a expressão de triste com a boca, no formato de U, para baixo. Contudo, as sobrancelhas desenhadas não condiziam com a expressão de tristeza.

O sujeito “dois” disse imediatamente:

– *Tá bravo.*

Os sujeitos “um” e “três” discordaram e justificaram:

Não! Tá triste, olha a boquinha pra baixo.

[...]

Nesse momento questionamos:

– *Está bravo?*

E continuamos:

– *Mas, quando vocês estão bravos, vocês ficam com a sobrancelha assim?*

(Apontando para a sobrancelha desenhada pelo sujeito “quatro”).

O sujeito “dois” se retratou dizendo que a expressão desenhada era a de triste. A fim de que as diferenças fossem mais claras para os sujeitos, as pesquisadoras pediram para que comparassem a expressão desenhada pelo sujeito “quatro” com a expressão desenhada pelo primeiro participante, sujeito

“três”, que ainda estava no quadro e que observassem os detalhes do formato da boca e da sobrancelha.

Nesse momento, concluímos:

[...] Alegre a boca tem que ter a curva voltada pra cima. As sobrancelhas, também, são curva e bem próximas aos olhos. [...] Triste a boca tem que ter a curva voltada para baixo, mas pode ser reta também. E as sobrancelhas são retas e inclinadas para a parte externa do olho. [...] e a expressão de bravo é outra coisa, já já nós vamos ver. [...]

Para dar continuidade, o sujeito “dois” desenhou a expressão de assustado com todos os seus atributos e os colegas rapidamente adivinharam. Posteriormente, o sujeito “um” dirigiu-se até o quadro e desenhou a expressão de bravo com a boca curvada para baixo e as sobrancelhas onduladas. Os sujeitos “dois” e “quatro” afirmaram:

– É de bravo. [...]

Nós questionamos a boca e as sobrancelhas desenhadas. O sujeito “um” tentou se explicar, mas apagou a boca desenhada e tentou fazê-la novamente. Nesse momento, o sujeito “quatro” comentou:

– Esse olho tá estranho.

Perguntamos:

– Por que o olho está estranho?

Ele respondeu:

– Porque o olho tá mais fechado, tá tipo um risco. [...]

Assim, nós o instigamos:

– Então, se fosse para você arrumar, para ele ficar realmente com uma expressão de bravo, o que você faria?

O sujeito “quatro” refaz os olhos e as sobrancelhas do desenho. Ao final, as pesquisadoras perguntaram, mesmo os olhos continuando pequenos:

– E agora, para, você, sujeito “um”, o que é aquela expressão lá no quadro?

O sujeito “um” respondeu:

– É um japonês, chinês.

Diante da resposta, questionamos mais uma vez:

– Mas ele está alegre, está triste, está o quê?

Os sujeitos “um” e “dois” responderam:

– *Está bravo.*

O sujeito “um” acrescentou:

– *Tá xingando ali, né?*

Nós continuamos instigando:

– *Está xingando? E quando você está xingando, você está alegre ou está o quê?*

O sujeito “um” respondeu:

– *Bravo.*

Nós confirmamos:

– *Bravo, isso mesmo. Mas também existe outra forma de expressar que está bravo [...].*

Nesse momento, fomos até o quadro e desenhamos a expressão de bravo, mostrando os dentes e com as sobrancelhas retas e inclinadas na parte inferior do olho e perguntamos ao grupo:

– *Olhem para a expressão. O que ela nos diz: [...]*

Os sujeitos afirmaram:

– *Está bravo.*

Nós confirmamos:

– *Isso, nós também temos a mesma impressão quando olhamos para essa expressão.*

E continuamos:

– *Mas também [...] têm outras expressões que vocês não desenharam.*

Vamos ver se vocês as adivinham?

[...]

Desenhamos a expressão de envergonhado com os olhos fechados e as bochechas rosadas, nesse momento todos disseram:

– *Vergonha.*

E continuamos:

– *Isso, está envergonhado, com as bochechas vermelhas. O olho que eu desenhei aqui está fechado, mas pode ser aberto também. E se eu tirasse essa expressão de vergonha, que é marcada por essa bochechinha vermelha, e*

desenhasse isso aqui. (Momento em que desenhamos a boca reta e lágrimas em sua expressão). *Qual é a expressão?* Os sujeitos responderam:

– *Chorando.*

Nós validamos a resposta e acrescentamos que a boca aberta e muitas lágrimas seria a expressão de chorando muito. Assim, a atividade prosseguiu com as expressões de sono e de medo.

Ao final da atividade, quando todas as expressões estavam desenhadas no quadro, fizemos várias perguntas aos sujeitos sobre as características de cada uma delas a fim de enfatizar as suas semelhanças e diferenças.

Após a etapa de mediação do conceito de expressão fisionômica e suas características, os sujeitos desenvolveram algumas atividades, que tiveram o objetivo de orientar as sínteses cognitivas. Diante disso, entregamos uma folha de sulfite com a imagem de várias personagens das histórias em quadrinhos para que os alunos pudessem identificar as suas expressões. Nesse momento, auxiliamos na grafia de algumas palavras. A Figura 12 demonstra a atividade desenvolvida pelo grupo.

Figura 12 – Identifique as expressões fisionômicas das personagens


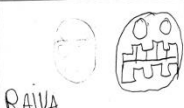






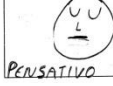

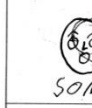
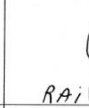










Fonte: Almanaque da Mônica (2014).

Em seguida, os alunos adivinharam e registraram a expressão fisionômica do colega. Iniciamos a atividade fazendo a expressão de sono, que rapidamente

foi compreendida. O sujeito “um” fez um pirata, mas, depois de orientado, fez a expressão de tristeza. O sujeito “dois” fez a expressão de bravo; o “três” fez a expressão de pensativo; o sujeito “quatro” fez a expressão de alegre. A Figura 13 mostra os resultados da atividade.




















Figura 13 – Registro da expressão fisionômica do colega

SUJEITO “um”			SUJEITO “dois”		
 SONO	 RAIVA	 PENSATIVO	 SONO	 TRISTE	
 TRISTE	 ALEGRIA				 RAIVA
			 PENSATIVO	 ALEGRE	
SUJEITO “três”			SUJEITO “quatro”		
 SONO	 RAIVA	 PENSATIVO	 SONO		 raiva.
 TRISTE	 ALEGRE		 pensativo...	 TRISTE	 ALEGRE

Fonte: Acervo da pesquisadora

Jogaram em dupla o jogo da memória das expressões fisionômicas, que seguiu as regras do jogo convencional. A cada carta virada, diziam qual era a expressão encontrada e quais os atributos que a representavam. Ao final do jogo, registraram as expressões com as quais haviam feito os pares. A atividade se mostrou tão interessante que os participantes pediram para jogar mais partidas.




































































































Figura 14 – Registro das expressões fisionômicas que acertaram no jogo da memória

SUJEITO "um"		SUJEITO "dois"	
 PESSATIVO	 PESSATIVO	 ALEGRE	 SONO
		 MEDO	 RAIVA
		 CHORANDO	
SUJEITO "três"		SUJEITO "quatro"	
 ALEGRIA	 CHORADO	 SUSTO	 CHORANDO
 SONO	 VERGONHA	 VERGONHA	 ALEGRE
 RAIVA	 GUSTO	 TRISTE	 RAIVA

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como produção final para o trabalho, os alunos desenharam as expressões fisionômicas que conheciam. Para tanto, nós listamos, no quadro, as expressões trabalhadas para que pudessem desenhar, como podemos verificar na Figura 15.

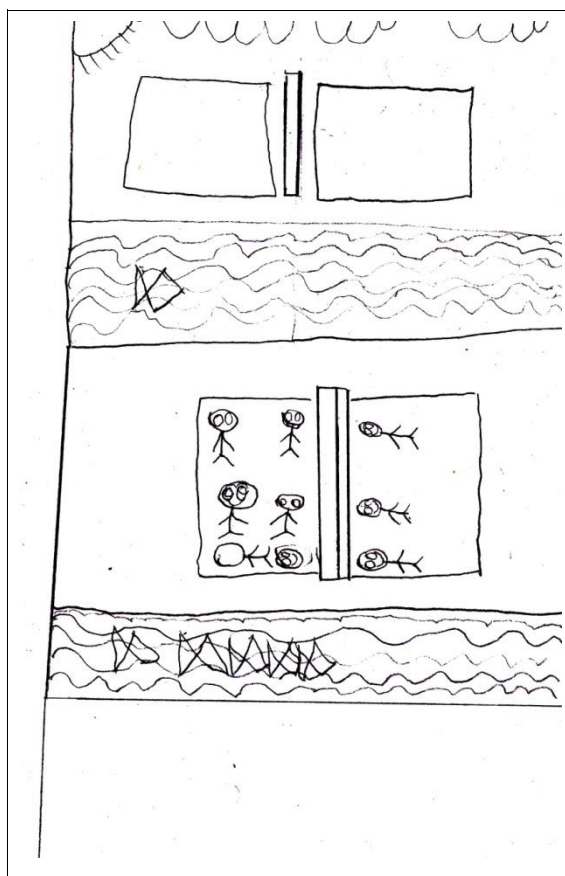
Figura 15 – Produção final sobre as expressões fisionômicas

SUJEITO “um”	SUJEITO “dois”				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="304 647 518 750">  ALEGRE </td> <td data-bbox="525 647 738 750">  TRISTE </td> </tr> </table>	 ALEGRE	 TRISTE	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 647 1106 750">  SONO </td> <td data-bbox="1112 647 1307 750">  CHORANDO </td> </tr> </table>	 SONO	 CHORANDO
 ALEGRE	 TRISTE				
 SONO	 CHORANDO				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="304 759 518 875">  RAIVA </td> <td data-bbox="525 759 738 875">  MEDO </td> </tr> </table>	 RAIVA	 MEDO	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 759 1106 875">  ALEGRE </td> <td data-bbox="1112 759 1307 875">  ASSUSTADO </td> </tr> </table>	 ALEGRE	 ASSUSTADO
 RAIVA	 MEDO				
 ALEGRE	 ASSUSTADO				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="304 884 518 1001">  ASSUSTADO </td> <td data-bbox="525 884 738 1001">  embaralhado </td> </tr> </table>	 ASSUSTADO	 embaralhado	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 884 1106 1001">  RAIVA </td> <td data-bbox="1112 884 1307 1001">  PENSANDO </td> </tr> </table>	 RAIVA	 PENSANDO
 ASSUSTADO	 embaralhado				
 RAIVA	 PENSANDO				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="304 1010 518 1126">  CHORANDO </td> <td data-bbox="525 1010 738 1126">  PESANDO </td> </tr> </table>	 CHORANDO	 PESANDO	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1010 1106 1126">  TRISTE </td> <td data-bbox="1112 1010 1307 1126">  ENVERGONHADO </td> </tr> </table>	 TRISTE	 ENVERGONHADO
 CHORANDO	 PESANDO				
 TRISTE	 ENVERGONHADO				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="304 1135 518 1252">  ASSUSTADO </td> <td data-bbox="525 1135 738 1252">  SONO </td> </tr> </table>	 ASSUSTADO	 SONO	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1135 1106 1252">  MEDO </td> <td data-bbox="1112 1135 1307 1252"></td> </tr> </table>	 MEDO	
 ASSUSTADO	 SONO				
 MEDO					
SUJEITO “três”	SUJEITO “quatro”				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="341 1366 518 1469">  raiva </td> <td data-bbox="525 1366 702 1469">  alegria </td> </tr> </table>	 raiva	 alegria	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1366 1106 1469">  alegre </td> <td data-bbox="1112 1366 1307 1469">  emvergonhado </td> </tr> </table>	 alegre	 emvergonhado
 raiva	 alegria				
 alegre	 emvergonhado				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="341 1478 518 1581">  triste </td> <td data-bbox="525 1478 702 1581">  medo </td> </tr> </table>	 triste	 medo	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1478 1106 1581">  triste </td> <td data-bbox="1112 1478 1307 1581">  chorando </td> </tr> </table>	 triste	 chorando
 triste	 medo				
 triste	 chorando				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="341 1590 518 1693">  chorando </td> <td data-bbox="525 1590 702 1693"></td> </tr> </table>	 chorando		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1590 1106 1693">  raiva </td> <td data-bbox="1112 1590 1307 1693">  pensando </td> </tr> </table>	 raiva	 pensando
 chorando					
 raiva	 pensando				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="341 1702 518 1805"></td> <td data-bbox="525 1702 702 1805"></td> </tr> </table>			<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1702 1106 1805">  medo </td> <td data-bbox="1112 1702 1307 1805">  assustado </td> </tr> </table>	 medo	 assustado
 medo	 assustado				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="341 1814 518 1917"></td> <td data-bbox="525 1814 702 1917"></td> </tr> </table>			<table border="1"> <tr> <td data-bbox="911 1814 1106 1917">  sono </td> <td data-bbox="1112 1814 1307 1917"></td> </tr> </table>	 sono	
 sono					

Ao final das atividades com as expressões fisionômicas, percebemos que todos os sujeitos elaboraram os conceitos mediados. Também apresentaram uma riqueza de detalhes em suas expressões.

Nesta fase da pesquisa, como já havíamos mediado os conceitos de história a partir de uma sequência de quadrinhos e de sua composição por meio da linguagem visual, detalhando para isso as expressões fisionômicas, solicitamos aos participantes que produzissem uma nova HQ, a fim de verificar como os conceitos mediados se apresentariam em suas histórias.

Figura 16 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “um”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 20 – Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “um”

Bom, a minha história é... Que eu fiz um trechinho do mar e uma areia na praia e uma rede.

É... Aqui eu fiz, é... Um peixinho é no mar. E uma areia na praia e uma rede.

Nós: Uma rede? Rede do quê?

De vôlei. E as pessoas brincando de vôlei. Eu não desenhei uma bola, não deu certo. Mas as pessoas jogava vôlei. Aí eu desenhei o mar. Eu desenhei é... um peixe e depois cinco peixe no mar. Essa história é minha.

Fonte: Acervo da pesquisadora

O sujeito “um” demonstrou ter se apropriado do conceito de que as histórias eram contadas em quadrinhos, utilizando-se, para isso, da linguagem visual. Ao fazer a leitura oral de sua produção, percebemos que houve a construção de uma narrativa, na qual a sequência narrada evoluía de acordo com as imagens, o que pressupõem também a apropriação do conceito de que as histórias em quadrinhos requerem uma sequência de imagens que, interligadas, vão representar a história. Na leitura de sua produção textual, aspectos como personagens, espaço foram contemplados.

Figura 17 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “dois”



Fonte: Acervo da pesquisadora

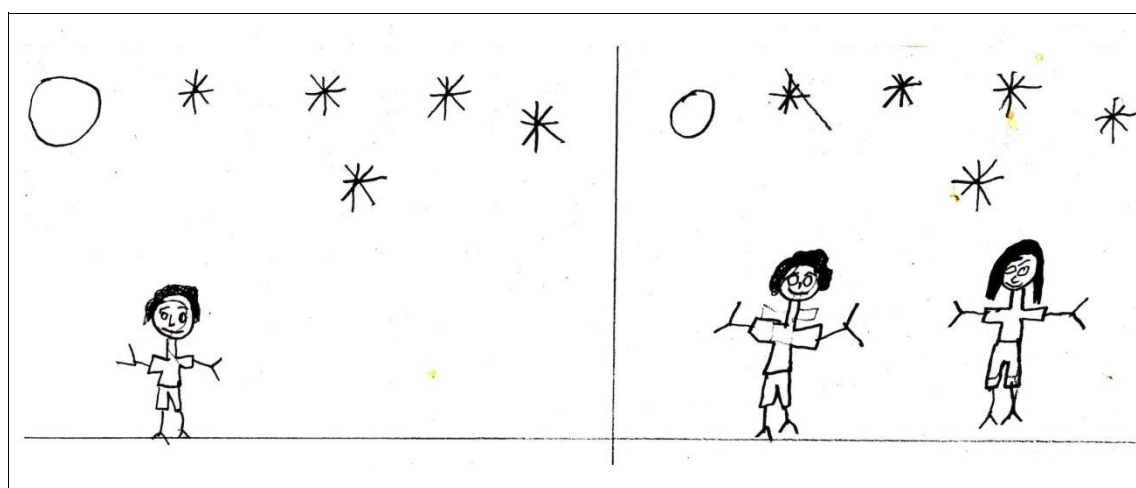
Quadro 21 – Apresentação da história em quadrinhos do sujeito em “dois”

Eu e a Isabela, nós tava brincando de casinha, aí nós tava brincando no meio do jardim e aí apareceu um sol bem forte. E daí teve um bola... Tava eu e a Isabela brincamos de bola no jardim... Daí a Isabela tava numa montanha. Daí eu falei Isabela sai daí, vem pro chão. Não, tia... E aí a Isabela subiu numa árve pra pegar uma fruta. Daí aconteceu... Daí toda fruta caiu em cima dela, daí ela chorou no chão e machucou só o braço... Um braço e a perna. Daí a frutinha caiu bem em cima do braço dela, daí ela caiu e machucou tudo.

Fonte: Acervo da pesquisadora

O sujeito “dois” demonstrou ter se apropriado do conceito de que as HQ eram elaboradas por meio de uma sequência de quadros, pois sua história foi constituída por duas cenas. Embora já mostrasse ter o conceito de alguns elementos da narrativa, já que em sua primeira apresentação oral deixa marcado as personagens, o tempo e o espaço, também, demonstrou estar em processo de elaboração dos conceitos de clímax e de desfecho, quando afirmou, “Daí a Isabela tava numa montanha. Daí eu falei Isabela sai daí, vem pro chão.” e “[...] daí ela caiu e machucou tudo”, respectivamente.

Figura 18 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “três”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 22 – Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “três”

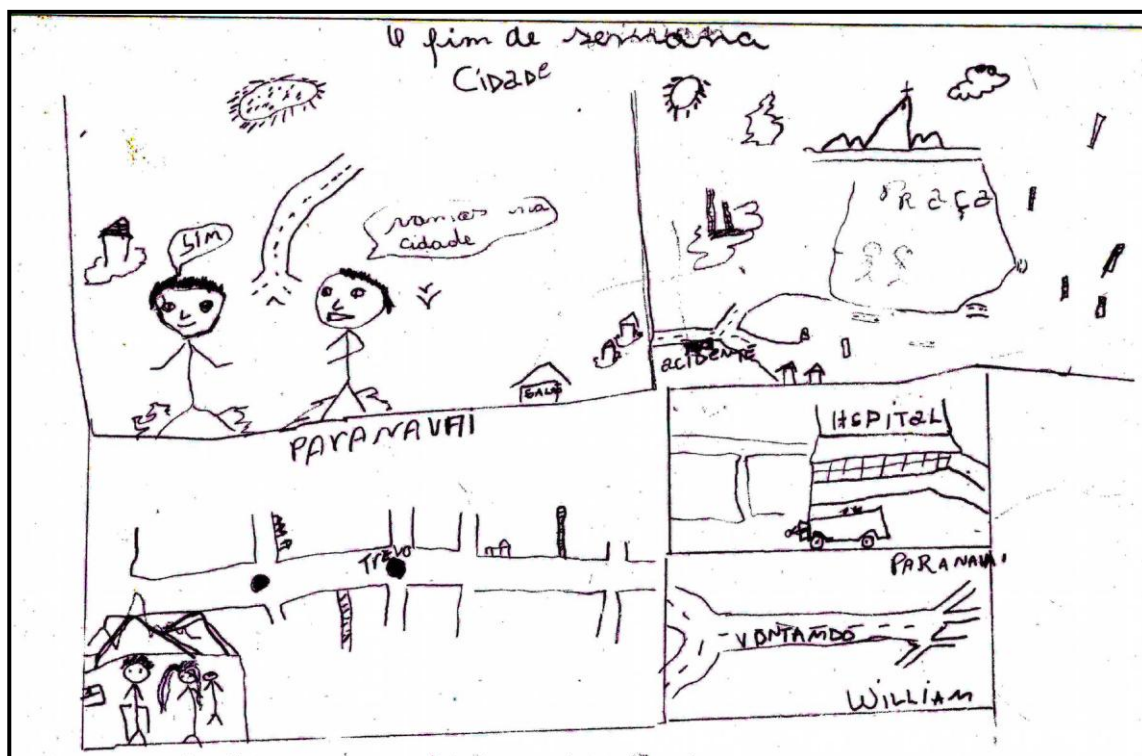
Aqui é um menino, aí no segundo quadrinho ele encontrou a sua namorada.

Fonte: Acervo da pesquisadora

O sujeito “três” já havia demonstrado ter o conceito de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos constituídos pela linguagem visual, conceito que se preserva nessa produção, bem como a construção da narrativa, em que a sequência narrada evolui de acordo com as imagens.

Como já afirmamos, o sujeito “três” não gosta de expor suas produções e por não se sentir à vontade em fazer a leitura de sua história, não conseguimos depreender os elementos constituintes da narrativa.

Figura 19 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “quatro”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 23 – Apresentação da história em quadrinhos do sujeito “quatro”

A história minha é curta... É a minha história. Eu tava na minha casa no final de semana, aí veio um colega meu me chamou pra ir pra cidade. Na hora que nós foi. Quando nós tava chegando na Colombo veio um carro e me atropelou. Eu fui direto pro hospital e lá depois que eu fiquei internado uns 2 meses. Eu recebi alta e fui direto pra casa da minha prima fazer fisioterapia lá em Paranaíba. Só isso!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisarmos a produção do sujeito “quatro”, verificamos que está elaborando o conceito de que as histórias são contadas por meio de uma sequência de quadros. Ele já havia demonstrado o conhecimento de que essas histórias são constituídas pela linguagem verbal e não-verbal, conceito o qual se preserva. Assim como também se confirma que não possuía o conceito dos balões, já que a fala da sua personagem continuou não sendo representada da forma convencionada para as HQ. Com a leitura de sua produção, verificamos que o sujeito mantém o conceito de narrativa em uma sequência que evolui de acordo com o visual e o verbal e que, interligados, vão representar a história. Em sua produção, os aspectos estruturantes da narrativa, como os personagens, o tempo, o espaço e o clímax, já abordados desde a primeira produção, desenvolveram-se agora com mais qualidade. Também demonstrou ter se apropriado do elemento desfecho, quando narra: “[...] eu recebi alta e fui direto pra casa da minha prima fazer fisioterapia lá em Paranaíba”.

Na sequência, observamos os conceitos de título e de autoria, assim, sugerimos aos participantes que colocassem o título nas suas produções e as assinassem como autores. Todos as assinaram, contudo, para manter o sigilo da identidade dos participantes, suas identidades foram retiradas. Em relação ao título, somente os sujeitos “dois” e “quatro” atenderam à solicitação. Os demais, embora tenham apresentado possibilidades de títulos para a sua história, preferiram não registrá-los.

Para o trabalho inicial com a linguagem verbal nas histórias em quadrinhos, solicitamos aos sujeitos que pesquisassem e desenhasssem os balões que conheciam e indicassem qual tom de fala era usado em cada um deles.

Figura 20 – Produção inicial sobre os balões das fala das personagens

SUJEITO "um"		SUJEITO "dois"	
			
<u>nos capicã pêsamo</u> to		<u>PENSAMENTO DE PAZ</u>	<u>PENSAMENTO DE ALEGRIA</u>
			
		<u>PENSAMENTO DA FAMÍLIA</u>	<u>PENSAMENTO DA AMIGA</u>
SUJEITO "três"		SUJEITO "quatro"	
			
<u>canveça</u>			
			<u>Pensando de</u> 
			
		<u>duas pessoa dialogada</u>	<u>Idiomas</u>
			
		<u>Pensamento de amor</u>	<u>Reunião</u>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na atividade inicial, os sujeitos "um", "dois", "três" e "quatro" possuíam o conceito de balão, mas demonstraram não dominar as suas especificidades.

Somente o sujeito “três” conhece o balão que representa as falas das personagens.

Em seguida, iniciaram-se as atividades para a mediação do conteúdo. Assim, os alunos foram convidados a desenhar no quadro os balões que conheciam e, neste momento, o professor fez a mediação do conteúdo, apresentando e discutindo a função de cada um dos balões: a fala em tom normal, o cochicho, o grito, várias pessoas falando ao mesmo tempo e as falas alteradas por sentimentos.

Depois disso, os sujeitos jogaram o jogo da memória e o dominó dos balões. A cada formação de um par de cartas, questionávamos qual o tom da fala admitido para aquele balão. O sujeito “um” não participou da atividade com jogos naquele dia, pois havia faltado à aula.

Figura 21 – Sujeitos “dois”, “três” e “quatro”, jogando dominó e o jogo da memória dos balões



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na atividade seguinte, tendo em posse uma folha sulfite com imagens dos balões estudados, os sujeitos pesquisaram, em dupla, nas histórias em

quadrinhos, e responderam ao que representava cada balão, colocando um exemplo em cada um deles.

Figura 22 – Resultados da pesquisa sobre os balões

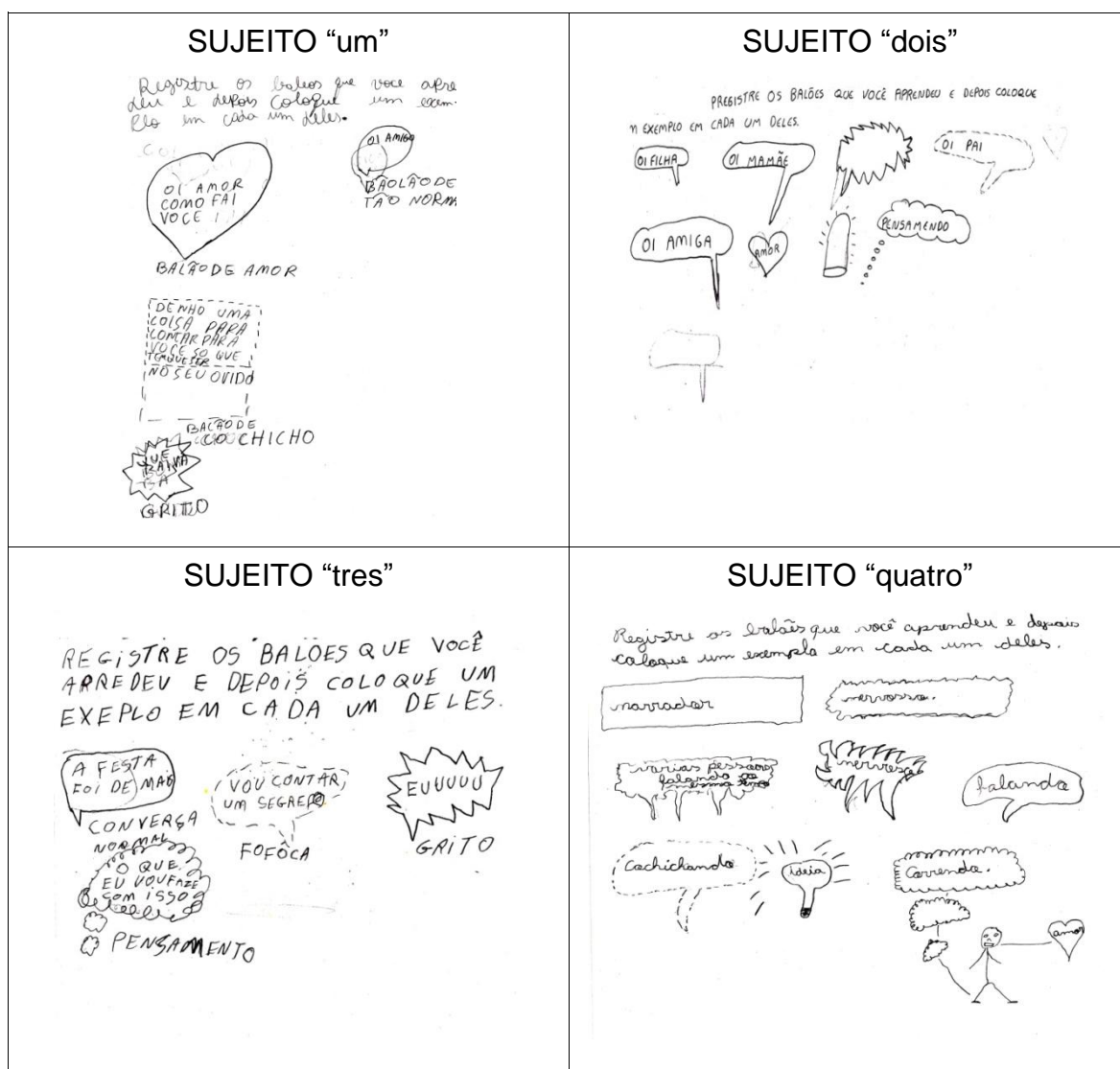
SUJEITO "um"		SUJEITO "dois"	
 ideia	 amor	 ideia	 APAXIMADO
 Desamarrando	 eu falando	 PENSADO	 ALEGRIA
 COCHICHO	 vai falar pensando falando	 COXIDO	 O TEMPO PESSOAS CONVERSADO
 Grito	 suspiro	 RONC	
SUJEITO "três"		SUJEITO "quatro"	
 IDEIA	 AMOR	 Tive uma ideia boa	 Estou gostando de vc.
 PENSAMENTO	 CONVERSA NORMAL	 ONDE iremos	 Podemos ir ao cinema
 COCHICHO	 CONVERSA SIMULTANEA	 VAMOS FALAR BAIXO	 SILENCIO
 GRITO	 ESPANTO	 P. & Tou Ficainho per vossa	 Está moço! se imdo

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisarmos essa atividade, percebemos que todos os sujeitos estão em processo de elaboração das especificidades de uso de cada balão. Após a finalização da atividade, os sujeitos socializaram as suas produções e, a cada fragilidade conceitual apresentada, retomávamos o conceito com o auxílio dos participantes. Essa segunda etapa da atividade teve o objetivo de (re) direcionar as sínteses cognitivas.

Para finalizarmos o trabalho com os balões, os alunos desenharam os balões que haviam aprendido e colocaram um exemplo em cada um deles.

Figura 23 – Produção final sobre os balões



Os sujeitos também demonstraram ter elaborado os conceitos de balão e suas especificidades. No entanto, para verificarmos as suas sínteses cognitivas, em relação aos balões, solicitamos a produção de mais uma HQ.

Figura 24 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “um”



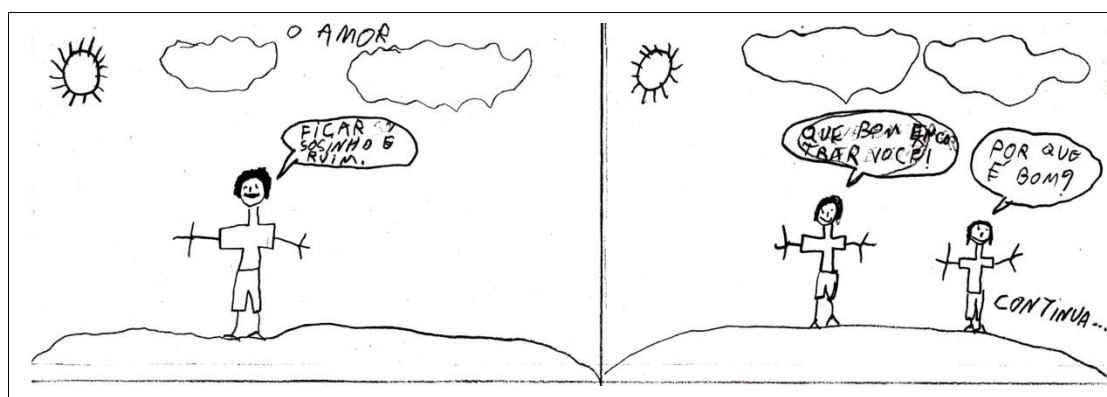
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 25 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “dois”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 26 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “três”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 27 – História em quadrinhos intermediária do sujeito “quatro”








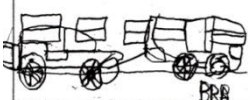

















Fonte: Acervo da pesquisadora

As HQ dos participantes mostraram que se apropriaram do conceito de discurso direto, representado por meio dos diferentes balões. Também demonstraram terem conceito de que essas histórias requerem um título. Somente o sujeito “um” ainda não o contemplou em suas produções.

Outro conceito mediado nesse módulo foi o das onomatopeias. Como atividade inicial, para o resgate do conhecimento prévio dos educandos, solicitamos que definissem onomatopeia e que pesquisassem as conhecidas e registrassem-nas. Quando questionados se sabiam o que eram as onomatopeias, não conseguiram fazer a definição verbal e nem mesmo dar exemplos. Mudamos, então, de estratégia e pronunciamos algumas delas. Aos ouvirem as pronúncias, os sujeitos demonstraram ter conhecimento espontâneo sobre o assunto e

desenvolveram a atividade com desenvoltura, mesmo não conseguindo elaborar sua definição verbal.

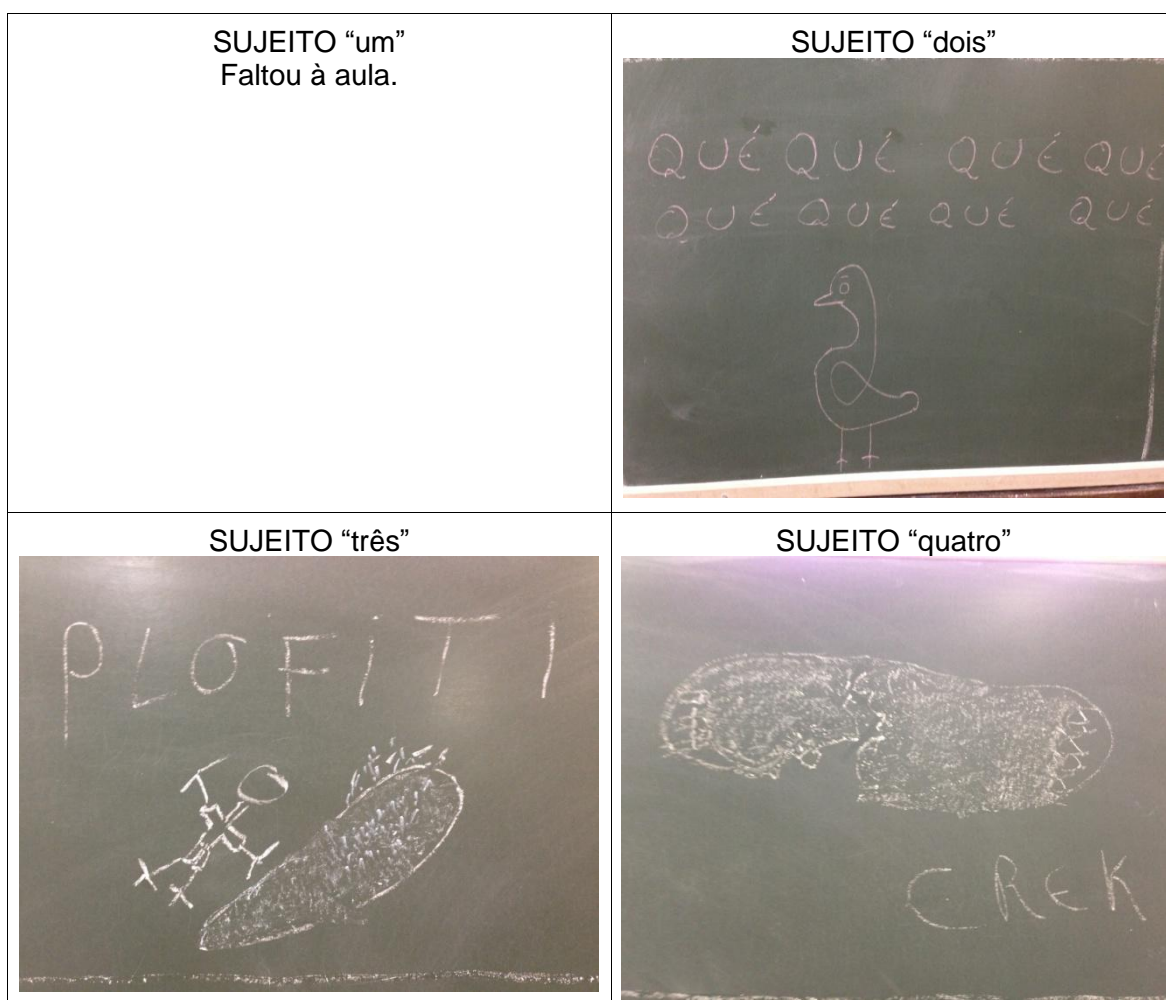
Figura 28 – Produção inicial sobre as onomatopeias

SUJEITO "um"		SUJEITO "dois"	
 <p>PORCO</p>		<p>MAIU MIAU</p>  <p>GATO</p>	<p>AUUUUUU</p> <p>CACHORRO</p>
 <p>galo</p>		<p>ZZZZZZ</p> 	<p>POF</p> 
 <p>BRA</p>		<p>QUE QUE QUE QUE QUE QUE QUE QUE</p> <p>SAPO</p> 	
SUJEITO "três"		SUJEITO "quatro"	
<p>POF</p> <p>TOMBO</p> 	<p>TIMBUM</p>  <p>QUEDA NA ÁGUA</p>	<p>ZZZZ</p>  <p>Respirando</p>	<p>POF</p>  <p>Tombo</p>
<p>ATIM</p>  <p>ESPIRO</p>	<p>BU</p>  <p>SUSTO</p>	<p>CO CO RIRI</p>  <p>CO</p>	<p>CUR</p>  <p>FREIADA</p>
<p>HAHAHA</p> <p>RISADA</p> 	<p>BUM</p>  <p>ESPLOSAO</p>	<p>AUAU...</p>  <p>latido</p>	<p>BUM</p>  <p>Explosão</p>
<p>VUM</p>  <p>VENTO</p>	<p>AUAU</p>  <p>LATIDO</p>	<p>PLIN PIN</p>  <p>TV</p>	<p>CHUA</p> <p>CHUVA</p> <p>CHA</p>  <p>Embarcada</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para o trabalho com o conceito de onomatopeia, os alunos desenharam no quadro aquelas que conheciam. Ao desenharem, o grupo validava ou não o desenho, sugerindo correções, se fosse o caso. Nesse momento, apresentamos a definição verbal do conceito, bem como as principais onomatopeias que não foram abordadas pelos sujeitos.

Figura 29 – Atividade na lousa sobre as onomatopeias



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em seguida, recortaram e colaram onomatopeias. Para finalizar, os participantes elaboraram e registraram o conceito trabalhado, por meio da definição verbal e de exemplos.

Quadro 24 – Produção final sobre as onomatopeias

<p>SUJEITO “um”</p> <p>ATIVIDADE: VOCÊ SABE O QUE É UMA ONOMATOPEIA? <u>Sim</u> <u>Agente escuzem.</u></p>	<p>SUJEITO “dois”</p> <p>ATIVIDADE: VOCÊ SABE O QUE É UMA ONOMATOPEIA? <u>Sim é</u> <u>ONOMATOPEIA ESTREVER SÃO</u> <u>PALAVRAS</u></p>
<p>SUJEITO “três”</p> <p>ATIVIDADE: VOCÊ SABE O QUE É UMA ONOMATOPEIA? <u>sim, como</u> <u>matopeia, é a escrita das</u> <u>sons</u></p>	<p>SUJEITO “quatro”</p> <p>ATIVIDADE: VOCÊ SABE O QUE É UMA ONOMATOPEIA? <u>O NOME TOPELO</u> <u>ONOMATOPEIA NÃO É SOM DE OBJETOS ou de</u> <u>Personas, Escrita e som e representam caminhar</u></p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao término das atividades, percebemos que os conceitos espontâneos, demonstrados pelos participantes consolidaram-se em definição verbal. Como atividade inicial para o resgate dos conhecimentos sobre as figuras cinéticas, questionamos aos sujeitos a respeito dos recursos utilizados para mostrar que as personagens estavam em movimento, porém, ainda não tinham conhecimento acerca desse conteúdo para realizar a atividade. Dessa forma, passamos, então, a mediar o conceito de movimento também na modalidade oral da língua e, para finalizar, os alunos procuraram nas HQ os recursos que o autor havia utilizado para mostrar que as personagens estavam em movimento. O grupo validou ou refutou a explicação do colega, justificando-se.

No Módulo III, trabalhamos com as variantes da língua portuguesa. Nele, foram observadas as linguagens formal e informal. Como atividade inicial, para o resgate do conhecimento prévio dos alunos, eles responderam, na modalidade oral da língua, às perguntas: O que é linguagem formal? Onde podemos encontrá-la? O que é linguagem informal? Onde a encontramos?

Quadro 25 – Respostas aos questionamentos às variantes linguísticas

O que é linguagem informal? Onde a encontramos?

Sujeito “quatro”: O que a gente não compreende.

Pesquisadoras: O que a gente não compreende?

Sujeito “quatro”: Algumas coisas na história. Porque a gente lendo... Pelo menos eu consigo entender isso.

[...]

Sujeito “quatro”: Porque olha o que ele tá falando, tem uma palavras meio... (E aponta para as histórias do Chico Bento).

Sujeito “três”: Informal é quando a gente fala com erros, com caipirês, abreviando as palavras.

O que é linguagem formal? Onde podemos encontrá-la?

Sujeito “quatro”: Formal, eu acho que é quando as pessoas dá para entender.

Sujeito “três”: Formal é quando a gente fala certo a palavra completa.

Fonte: Acervo da pesquisadora

As respostas dos sujeitos “três” e “quatro” mostram que eles têm o conceito espontâneo de linguagem formal e suas variantes. Os sujeitos “um” e “dois” não responderam aos questionamentos.

Para trabalharmos os conceitos propostos para o Módulo III, fizemos uma “roda de conversa”, na qual discutimos e mediamos os conceitos de linguagem formal e informal, enfatizando em quais textos admite-se cada uma dessas modalidades. Após, os sujeitos leram novamente a história em quadrinhos “Chico Bento em: é de tirar o chapéu”, de Maurício de Souza, e listaram as palavras que estavam escritas na linguagem informal, transcrevendo-as, em seguida, para a modalidade formal da língua.

Figura 30 – Atividade sobre as variantes linguísticas

<p style="text-align: center;">SUJEITO “um”</p> <p>mi — me</p> <p>mesmo — mesmo</p> <p>COCE — VOCÊ</p> <p>BUNITO — bonito</p>	<p style="text-align: center;">SUJEITO “dois”</p> <p>BUNITO — BONITO</p> <p>OCÊ — VOCÊ</p> <p>COCE — VOCÊ</p> <p>BRABULETA — BROLETA</p> <p>CUMIGO — COMIGO</p> <p>SINHOR — SENHOR</p> <p>SINHORA — SENHORA</p> <p>MININO — MCNINO</p> <p>BONITO — BONITO</p>
<p style="text-align: center;">SUJEITO “três”</p> <p>PRO QUE — POR QUE</p> <p>OCÊ — VOCÊ</p> <p>PRA — PARA</p> <p>INTÃO — EM TÃO</p> <p>BUNITO — BONITO</p> <p>COCE — COM VOCÊ</p> <p>PRO CÊ — PARA VOCÊ</p> <p>IXPRICA — ESPLICA</p>	<p style="text-align: center;">SUJEITO “quatro”</p> <p>— Pro que = porque</p> <p>— Arguem = Algem</p> <p>— Tava = estava</p> <p>— Comê = Cathem</p> <p>Brabuleta = Baruleta</p> <p>FRO = Por</p> <p>BARBIO = Barulha</p> <p>RIBA = em cima</p> <p>PING = final</p> <p>EU = estava</p> <p>CUMB = Como</p> <p>AMIGODANÇE = entregador</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Desde a fase inicial, o sujeito “três” demonstrou ter os conceitos das linguagens formal e informal; o sujeito “quatro”, por sua vez, demonstrou estar em processo de elaboração do conceitual; já os sujeitos “um” e “dois” não conseguiram responder aos questionamentos, fato que evidencia a não apropriação desse conhecimento. Mesmo em níveis conceituais diferenciados, demonstrado na atividade inicial, ao final do trabalho com essas linguagens, todos os sujeitos se apropriaram dos conceitos científicos, os quais manifestaram-se na prática quando realizaram com desenvoltura as atividades propostas.

Para finalizar a atividade e verificar as sínteses cognitivas, os alunos produziram uma tirinha a partir da sequência de imagens, priorizando a variante linguística da personagem principal que vive na Zona Rural. Logo após, os sujeitos socializaram-nas, comparando-as entre si, com a versão do autor Maurício de Sousa, verificando quem se aproximou mais da versão do autor.

Figura 31 – Tirinha “Chico Bento”, de Maurício de Sousa



Fonte: Almanaque da Mônica (2014, p. 82).

Na Atividade Transversal, atividade de escrita desenvolvida ao final de cada módulo ou conceito mediado, para que os sujeitos registrassem os conceitos que havíamos trabalhado. Para ser levada a efeito, auxiliávamos o grupo na organização das sínteses cognitivas, expressas nas definições da lista. Como exemplo de seu desenvolvimento, na figura a seguir, contemplamos a atividade realizada pelo sujeito “dois”. Optamos por apresentar os resultados de uma produção somente para situar o leitor de sua materialização. Isso se deve ao fato de que a cada conceito trabalhado e, por conseguinte, apresentado e discutido na presente pesquisa, já íamos apresentando os conhecimentos cotidianos e sua ascensão ou não para os conceitos científicos, bem como o movimento inverso, a ação de descender à prática.

Figura 32 – Produção transversal do sujeito “dois”

1) A HISTÓRIA EM QUADRINHOS SÃO
HISTÓRIA DENTRO DOS QUADRINHOS

2) A HISTÓRIA EM QUADRINHOS TITULO

3) A PARECE O NOME DO AUTOR É NO
COMÇO NA HISTÓRIA

4) A HISTÓRIA EM QUADRINHOS SÃO
CONTADAS PELOS DESENHOS E BALÕES

5) NAS IMAGENS ESPRESSAMOS OBSERVAR AS
ESPRESSÕES FISIONOMICAS ALGRIA, PENDA,
RAIVA

6) TAMBÉM TEM OBSERVAR A HISTÓRIA
EM QUADRINHOS OS BALÕES DAS FALAS.

7) ONOMATOPÉIA SÃO PRODIZIDA DAS
ESCRITAS DOS SONS PERSONAGENS

8) A HISTÓRIA EM QUADRINHOS TEM
SINAIS MOSTRAM AS PESSOAS
MOVIMENTO.

9) LINGUAGEM É INFORMAL

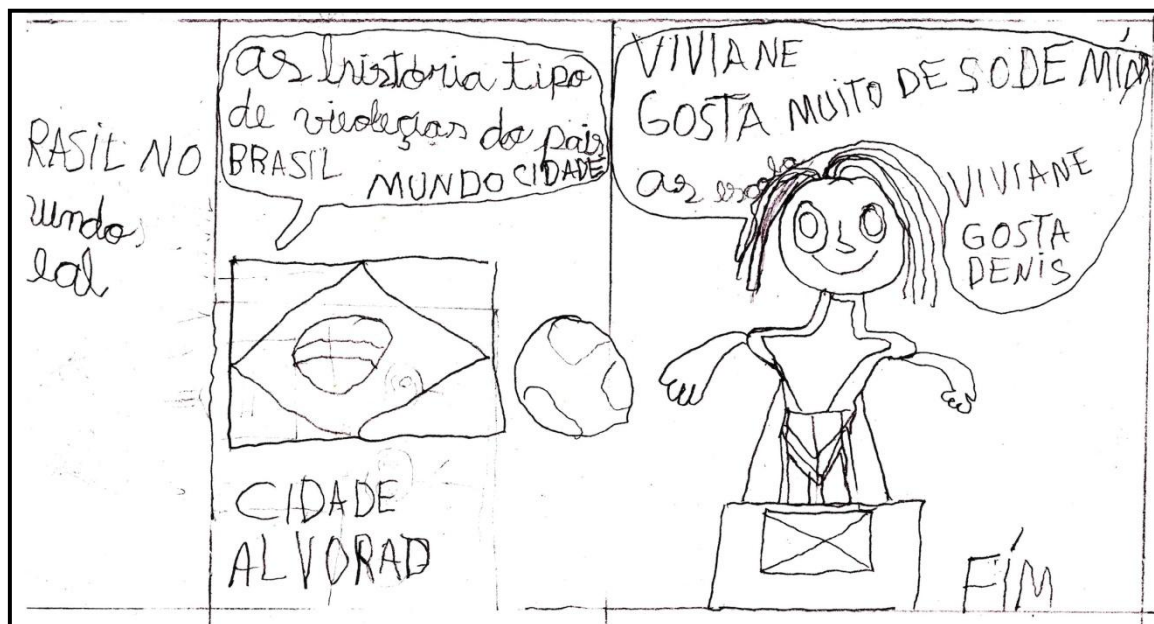
10) AO FINAL DAS HISTÓRIA EM
QUADRINHOS TEM FIM

A FELIDADE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS
É DIVERTIR OS LECTORES.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao final da intervenção, os sujeitos foram orientados a produzir uma história em quadrinhos, contemplando tudo o que eles haviam aprendido nos encontros. Os resultados das produções são apresentados a seguir.

Figura 33 – Produção final do sujeito “um”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 26 – Apresentação da produção final do sujeito “um”

Brasil no mundo real. As história que... porque a violência do País, Brasil, mundo, cidade, alvorada. Bom, a pesquisadora gosta muito de..., só de mim, a escola, a pesquisadora da escola gosta de mim. Fim.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para que compreendêssemos de forma mais precisa as sínteses cognitivas elaboradas pelo sujeito “um”, a partir das intervenções realizadas, tecemos algumas perguntas em relação à estrutura composicional do gênero, como podemos verificar no excerto:

Dirigindo-nos ao sujeito “um”, questionamos:

Na sua história em quadrinhos, você colocou título?

Sujeito “um”: *Já.*

Nós: Qual é o título?

Sujeito “um”: *Brasil no mundo real.*

Nós: Quem é o autor dessa história?

Sujeito “um”: *Eu mesmo.*

Nós: Por isso que você colocou seu nome aqui?

Sujeito “um”: *Isso.*

Nós: Como eu sei que a sua história é uma história em quadrinhos?

Sujeito “um”: *Por causa que ela tá no quadrinho.*

Nós: E essa história em quadrinhos está dentro dos quadrinhos?

Sujeito “um”: *Ahan!*

Nós: Tem personagens? Quem são as personagens da história?

Sujeito “um”: *É eu.*

Nós: Tem balão?

Sujeito “um”: *Tem aqui.* (Apontando para o balão da segundo quadrinho.)

E acrescenta:

Sujeito “um”: *Eu falando.*

Nós: E, no final, você colocou o quê?

Sujeito “um”: *Fim.*

Nós: Ok!

Sujeito “um”: *Só quero falar uma coisa.*

Nós respondemos: Pode falar!

Sujeito “um”: *Bom, eu espero que você goste desse título. Essa bandeira nacional do Brasil. Nosso País e nossa cidade Alvorada. Não... Só isso.*

Nós: Mas nossa cidade é Alvorada? Como se chama a nossa cidade?

Sujeito “um”: *Maringá.*

Sujeito “um”: *Mais Alvorada porque eu vou na igreja todo dia, tem a loja, duas loja cinderela no Alvorada. Mais só que eu queria dá um abraço, um beijo.* (Nesse momento, levanta-se para nos abraçar.)

Ao analisarmos os conceitos espontâneos e o processo de apropriação dos conceitos científicos do sujeito “um”, constatamos que, no início da intervenção,

ele não tinha o conhecimento espontâneo de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos, mas esse conceito foi elaborado logo no início das atividades, como verificamos em suas produções intermediárias e em sua produção final.

O sujeito também demonstrou ter se apropriado das linguagens adequadas para essas histórias, pois, em sua produção, utilizou o jogo interativo entre a linguagem verbal e a não-verbal. Aquela foi expressa corretamente por meio do balão de fala em tom normal, uma vez que, no diálogo com a pesquisadora, o sujeito expressa que estava falando em sua produção. Além disso, a expressão fisionômica de alegria está condizente com o expresso pela linguagem verbal.

O próprio conceito de narrativa, que se mostrou fragilizado na produção inicial, foi melhor elaborado nas produções intermediárias, pois nelas o sujeito consegue elaborar uma história com personagens, tempo, espaço. Na produção final, a narrativa volta a ficar frágil. Uma das explicações para esse fato pode estar na agitação do sujeito com o anúncio do fim das atividades. Esse comportamento fica evidente quando, em sua produção, ele se coloca como a personagem e afirma que a pesquisadora gosta muito dele, só dele. E, ao narrá-la, termina pedindo um abraço.

O sujeito “um” também demonstrou ter se apropriado dos conceitos de título, de autoria e da marca de término dessas histórias expressas pela palavra fim.

Figura 34 – Produção final sujeito “dois”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 27 – Apresentação da produção final do sujeito “dois”

O nome é a escola para estudar. Aqui é a casa do meu amigo onde eu estou indo para a escola (Sujeito aponta para o primeiro quadrinho). E aqui são os amigos desse pra ir pra escola, eles tão indo junto, oi amigo e falou: oi amigo, tudo bem? e bom dia, pelo amor ti Deus, vamu para a escola (apontando para a quinta personagem). Daí ele foi... todo mundo foi para a escola, e aqui é a escola deles para estudarem (apontando para o terceiro quadrinho). Aqui é fim.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para que percebêssemos de forma mais precisa as sínteses cognitivas elaboradas pelo sujeito “dois”, com a intervenção, fizemos algumas perguntas em relação à estrutura composicional do gênero:

Nós: Você colocou título em sua HQs?

Sujeito “dois”: *Coloquei.*

Nós: Onde?

Sujeito “dois”: *Aqui em cima.* (E aponta para o título.)

Nós: O que mais você fez?

Sujeito “dois”: *Fiz a história dentro dos quadrinhos.*

Nós: Fez as expressões fisionômicas?

Sujeito “dois”: *Uhum, também!*

Nós: Quais foram as expressões fisionômicas que você fez?

Sujeito “dois”: *Essa aqui.* (Apontando para o boneco do primeiro quadro).

Nós: Qual é essa expressão de alegria, de tristeza, de raiva?

Sujeito “dois”: *Essa aqui é a de alegria* (apontando para a primeira personagem). *E essa tá triste, porque o amigo dele não foi buscar ele na casa dele pra ir pra escola* (apontando para a segunda personagem). *E esses são alegre, porque foi buscar ele pra ir pra escola* (apontando para a terceira e a quarta personagens).

Nós: E esse? (Referindo-se à quinta personagem.)

Sujeito “dois”: *Esse fico bravo.*

Nós: E os balões? Quais balões que você utilizou na sua HQs?

Você usou o balão cochicho?

Sujeito “dois”: *Não!*

Nós: E o balão de fala em tom normal você usou?

Sujeito “dois”: *Tem sim aqui ó, esse tá falando em tom normal* (aponta para a primeira personagem). *Esse aqui tá mais triste* (aponta para a segunda personagem).

Nós: E este aqui? (apontando para a quinta personagem).

Sujeito “dois”: *Tá bravo.*

Nós: Onde termina a sua HQs? Como eu sei que é o final?

Sujeito “dois”: *Fim.* (Apontando para a palavra Fim).

Ao analisarmos os conceitos espontâneos e o processo de apropriação dos conceitos científicos do sujeito “dois”, constatamos que, no início da intervenção, ele não tinha o conceito de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadros, mas isso foi superado logo no início das atividades levando à definição verbal e à apropriação da prática, como verificamos nas produções intermediárias e na produção final.

O sujeito já tinha o conceito espontâneo de que as HQ eram elaboradas com auxílio das imagens, mas demonstrou ter se apropriado, durante a intervenção, do jogo interativo entre a linguagem verbal e a não-verbal. Aquela foi expressa corretamente por meio do balão de grito e da fala em tom normal. A riqueza de detalhes de sua produção expressa que os balões estão condizentes com os tons das falas e com as expressões fisionômicas. O diálogo também converge para essa análise.

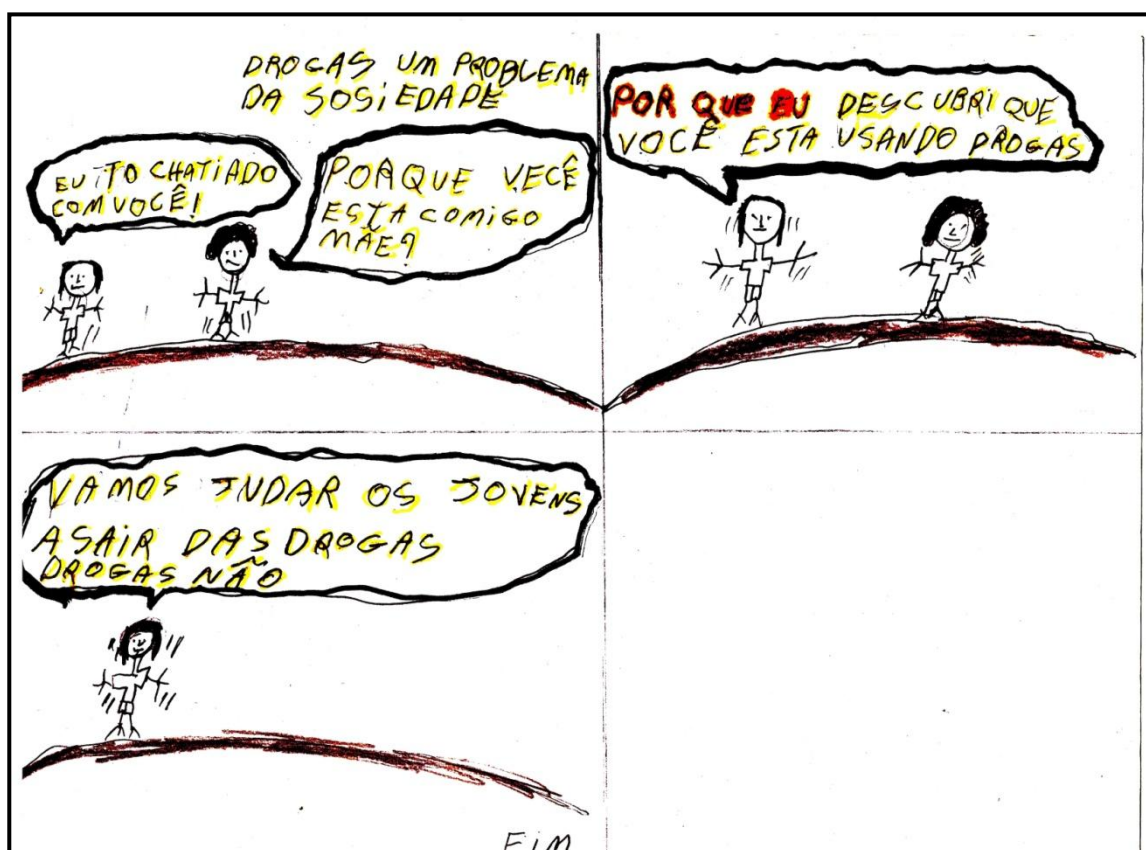
O conhecimento do sujeito sobre os balões expressa a alegria da personagem em ir à escola no balão de fala em tom normal. Já, para a outra personagem, desenha um balão quadrado para representar a fala de tristeza por ter sido esquecida pelos colegas, demonstrando que o sujeito tem o conhecimento de que, ao alterarmos o sentimento, também se altera o tom da fala e, conseqüentemente, o balão que o representa. Da mesma forma, no balão da quinta personagem, o sujeito o faz com conhecimento, pois desenha o balão de grito para a frase: “Pelo amor di Deus, vamo para a escola”, demonstrando que a personagem estava brava com a demora para ir à escola.

O próprio conceito de narrativa, que se mostrava fragilizado na produção inicial, foi melhor elaborado nas produções intermediárias e se efetivou na produção final, pois conseguiu elaborar uma história com personagens, tempo, espaço, clímax e desfecho.

O clímax se materializa quando a quinta personagem chama, com a expressão de brava e em tom de grito, para todos irem à escola. Já, o desfecho se efetiva quando todos vão para a instituição escolar, expresso pelo desenho da escola no último quadro.

O sujeito “dois” também demonstrou ter se apropriado dos conceitos de título, de autoria e da marca de término dessas histórias quando grafou a palavra Fim.

Figura 35 – Produção final do sujeito “três”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 28 – Apresentação da produção final do sujeito “três”

Drogas, um problema da sociedade. Eu to chateado com você (leitura do primeiro balão). Porque mãe você está chateado comigo mãe? (leitura do segundo balão do primeiro quadrinho). Eu to chateado porque eu descobri que você tá usando drogas (leitura do balão do segundo quadrinho). Vamos ajudar os jovens a sair das drogas (leitura do terceiro quadrinho).

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para que percebêssemos de forma mais precisa as sínteses cognitivas elaboradas pelo sujeito “três” com a intervenção realizada, tecemos algumas perguntas em relação à estrutura composicional do gênero:

Nós: Você colocou título na sua história?

Sujeito “três”: *Sim!*

Nós: Qual?

Sujeito “três”: *Drogas, um problema da sociedade.*

Nós: Quais foram os conceitos que nós estudamos e você colocou na sua HQ? Que tipo de balão você usou na sua HQ?

Sujeito “três”: *Tom normal.*

Nós: Quais foram as expressões que você utilizou?

Sujeito “três”: *Triste.*

Nós: Só de triste?

Sujeito “três”: *Da mãe e do filho também.*

Nós: Você não poderia ter utilizado outras expressões fisionômicas nessa história?

Sujeito “três”: *Não! Porque as drogas é um problema da sociedade.*

Nós: Por que você colocou a palavra fim.

Sujeito “três”: *Fim?*

Nós: Isso!

Sujeito “três”: *Para mostrar que acabou.*

Nós: Você colocou alguma onomatopeia?

Sujeito “três”: *Não.*

Nós: Por que você não colocou?

Sujeito “três”: *Achei que nessa situação não precisava.*

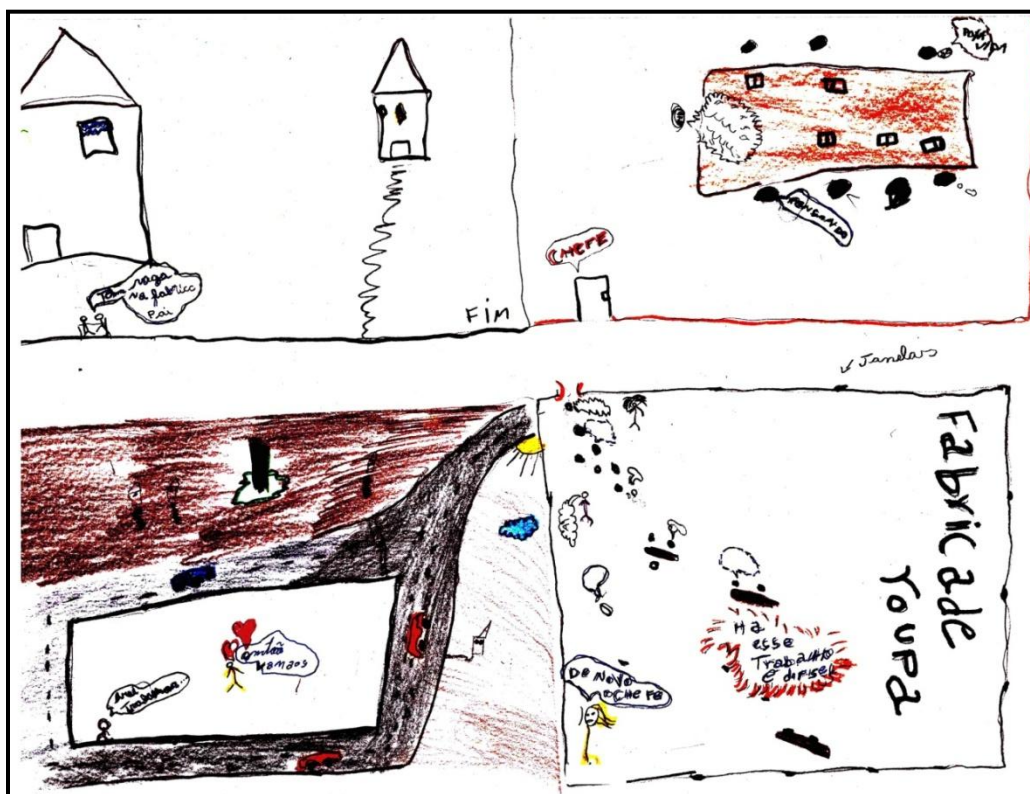
Ao analisarmos os conceitos espontâneos e o processo de apropriação dos conceitos científicos do sujeito “três”, constatamos que, no início da intervenção, ele tinha o conhecimento espontâneo de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos, que se manteve em todas as suas produções.

O sujeito demonstrou ter se apropriado das linguagens adequadas para essas histórias, pois, em sua produção, utilizou o jogo interativo entre a linguagem verbal e a não-verbal. Aquela foi expressa corretamente por meio do balão de fala em tom normal. O sujeito “três” tem as mãos trêmulas, o que dificultou no traçado dos balões, porém, deixou claro, durante o diálogo, que o balão representava o tom normal da fala.

O sujeito já apresentava o conceito de narrativa, em que a sequência narrada evoluía de acordo com as imagens e o domínio do conceito de que as histórias em quadrinhos requerem uma sequência de imagens interligadas que representam a história. Na leitura da história, aspectos como personagens, espaço, tempo, clímax e desfecho foram contemplados. O clímax se materializa no segundo quadro com a fala “Porque eu descobri que você está usando drogas”. E o desfecho se materializa no terceiro quadro com a afirmativa: “Vamos ajudar os jovens a sair das drogas então”.

Também demonstrou ter se apropriado dos conceitos de título, de autoria e da marca de término dessas histórias expressas pela palavra Fim, assim como das figuras cinéticas, com riscos que expressam o movimento das personagens.

Figura 36 – Produção final do sujeito “quatro”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 29 – Apresentação da produção final do sujeito “quatro”

Dois amigos indo pro trabalho, e esse trabalho é na fábrica de roupa do pai de um amigo. Um amigo falando pro outro que ele vai trabalhar, dai o outro fala vamos?! (apontou para o segundo quadrinho). Dai chegando lá no serviço, é uma fábrica de roupa e chegando lá (apontou para o quarto quadrinho) tem uma reunião que o chefe fez com os funcionários e eles ficaram bravo por causa do motivo do chefe e fazer isso (apontou para o primeiro quadrinho). E, depois, foram embora (apontou para o terceiro quadrinho).

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para que percebêssemos de forma mais precisa as sínteses cognitivas elaboradas pelo sujeito “quatro”, com a intervenção, fizemos algumas perguntas em relação à estrutura composicional do gênero:

Nós: A sua história em quadrinhos tem título?

Sujeito “quatro”: *Sim! A fábrica de roupa.*

Nós: Como eu sei que é uma HQs?

Sujeito “quatro”: *Porque ela tá no quadrinho.*

Nós: E a sua história está dentro dos quadrinhos?

Sujeito “quatro”: *Está.*

Nós: Você usou os balões na sua HQ?

Sujeito “quatro”: *Usei.*

Nós: Qual tipo de balão?

Sujeito “quatro”: *O de fala normal, de raiva...*

Nós: Qual é o de fala normal?

Sujeito “quatro”: *Esse. (Apontando para os balões do quarto quadrinho.)*

Nós: E o de raiva?

Sujeito “quatro”: *Esse! Ahan, não! O de raiva não é esse. Esse é pra todo mundo ouvir o patrão falando alto. (Referindo-se a um dos balões do primeiro quadrinho.) O de raiva é esse aqui. (Aponta para o balão do segundo quadrinho, lendo o que estava escrito.)*

Sujeito “quatro”: *Ah, esse trabalho é difícil.*

Nós: Você fez as expressões fisionômicas?

Sujeito “quatro”: *Eu só fiz a da mulher. Ela tá triste, por causa da boca. (Apontou para a personagem do segundo quadrinho, lendo o que havia escrito) de novo o chefe.*

Nós: Você fez uma onomatopeia?

Sujeito “quatro”: *Sim, caído.*

Nós: E qual foi o barulho do tombo dele. Como você escreveu?

Sujeito “quatro”: *Ai. (Apontou para a personagem do final do segundo quadrinho, lendo o que havia escrito).*

Nós: Ah, então você usou onomatopeia também?

Sujeito “quatro”: *É.*

Nós: Mais alguma coisa que você quer falar?

Sujeito “quatro”: Não.

Ao analisarmos a produção inicial do sujeito “quatro”, verificamos que ele não tinha o conceito de que as histórias eram contadas por meio de uma sequência de quadrinhos, sendo elaborado logo no início das atividades, como verificamos em suas produções intermediárias, mantendo-se em sua produção final.

Desde a produção inicial, demonstrou conhecimento de que essas histórias eram constituídas pelas linguagens verbal e não-verbal, pois desenhou as cenas e as complementou com a escrita. Todavia não possuía o conceito dos balões, já que a fala da sua personagem não foi representada da forma convencional para a HQ. Ele também se apropriou desse conceito, bem como de suas especificidades. Na produção final, desenhou os balões de fala em tom normal e de falas alteradas, representadas pelo operário da fábrica e por seu chefe.

O conceito de narrativa, expresso nos conhecimentos espontâneos, foi melhor elaborado nas produções intermediárias e se efetivou na produção final, onde o sujeito conseguiu elaborar uma história com personagens, tempo, espaço, clímax e desfecho. O clímax se constituiu na fala: “[...] tem uma reunião que o chefe fez com os funcionários e eles ficaram bravo por causa do motivo do chefe e fazer isso”. Já o desfecho se materializou com a afirmativa: “E, depois, foram embora”. Também demonstrou ter se apropriado dos conceitos de título, de autoria e da marca de término dessas histórias quando grafou a palavra Fim.

Mesmo não sendo objetivo de nossa pesquisa, merece destaque expormos a relação dos participantes com o desenho. Embora sejam alunos de Ensino Médio, a proposta de trabalho não foi bem aceita, entretanto, mesmo assim gerou entusiasmo nos sujeitos. A ansiedade para iniciarmos os trabalhos, expostas durante as observações no intervalo, se manteve durante todo o processo. Os participantes desenhavam com prazer e, em nenhum momento, apresentaram resistência em fazê-lo. Outro aspecto que merece ser considerado é o traço dos desenhos apresentados pelos sujeitos “um”, “dois” e “três”, que são infantilizados e desproporcionais em alguns momentos, conceito que os sujeitos já deveriam ter elaborado.

Durante todo o processo de intervenção, os sujeitos entravam em interação entre eles e conosco. As temáticas que perpassavam por essas interações eram bem diferenciadas, indo desde a marca dos materiais de uso coletivo, as notícias e as reportagens veiculadas na mídia, as histórias em quadrinhos, as atividades intra-escolar e, até mesmo, a vida extra-escolar do grupo. Uma dessas interações merece destaque por demonstrar o interesse dos sujeitos em relação ao trabalho que estávamos desenvolvendo. Ela se deu da seguinte forma, enquanto os sujeitos pesquisavam nas histórias em quadrinhos as expressões fisionômicas para realizarem a atividade inicial do Módulo II, o sujeito “três” leu a idade da criação da personagem Magali e perguntou:

– Professora, se a Magali tem 50 anos, a turma toda tem quantos?

E continua:

– Eu tava pensando, se a Magali tem 50 anos, o Mauricio de Sousa deve ter criado a turma toda muito jovem, ai eu vou dar uma pesquisada pra saber com quantos anos ele fez, qual a idade dele.

Nós apoiamos a intenção do sujeito “três”:

– Isso, legal, faz essa pesquisa [...]. Quantos anos ele tinha quando criou a turma da Mônica. Será que ele criou as personagens todas ao mesmo tempo? Qual ele criou primeiro? [...] Será que ele criou essas personagens para a história em quadrinhos? Será...

Nesse momento, o sujeito “três” interrompe:

– É o que eu vou descobrir.

– Nós fizemos a réplica:

– Ok, então quando você pesquisar, conta para nós o que descobriu, aliás, todos vocês poderiam pesquisar, o que acham?

[...]

Os sujeitos “um”, “dois” e “quatro” aceitaram a proposta. Assim, ao final da intervenção, houve uma roda de conversa na qual todos os sujeitos expressaram o que haviam descoberto com suas pesquisas.

6.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PARA A PESQUISA

A forma como organizamos e conduzimos a intervenção foi fundamental para a obtenção dos resultados apresentados, uma vez que o estudo considerou que o processo de formação de conceitos se efetiva por meio das interações entre os pares e essas são sempre mediadas por signos. Neste caso, o instrumento mediador foi a história em quadrinhos.

A primeira etapa, que consistiu em observar os sujeitos para, então, compreender suas relações interpessoais e com os objetos/instrumentos escolares foi crucial na organização das atividades iniciais, que foram tão significativas para o trabalho quanto todas as demais que compuseram a intervenção. Nesse sentido, as atividades iniciais se constituíram não apenas como atividades que atuaram nas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, como, também, despertaram nos participante o prazer de pertencer aquele espaço, bem como o sentimento de capacidade frente às orientações e atividades pedagógicas significativas.

A segunda etapa que foi levada a efeito por meio do trabalho sistematizado do gênero textual História em Quadrinhos teve a sua organização a partir da “Sequência Didática” proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual envolveu quatro etapas distintas que, em consonância, ao final da sequência, possibilitou aos alunos participantes a visão do gênero em sua totalidade, bem como de todas as especificidades que o compõem, habilitando-os como leitores e produtores desse gênero.

Nesse sentido, podemos condescender com o exposto por Vygotsky (1987), pois as mediações que se estabeleceram a partir da intervenção organizada e sistematizada permitiram aos sujeitos que seus conceitos espontâneos desenvolvessem para as definições verbais, bem como mostraram-se apropriadas nas práticas produzidas. Além disso, é preciso reiterar o postulado por Vygotsky (1987), ao afirmar que é preciso que o conceito espontâneo atinja certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado. Isso fica explícito quando os sujeitos vão se apropriando das definições verbais e as

experienciando nas diversas produções das HQs que compuseram a intervenção, em um movimento dialético.

A forma como a intervenção foi planejada e desenvolvida permitiu que os alunos participassem dos episódios de letramento, propostos por nós, de forma mais consistente e, portanto, mais significativas, se considerarmos que a cada nova prática de letramento uma nova produção em quadrinhos era experienciada em meios a novos conceitos científicos que já haviam sido apropriados na intervenção. Dessa feita, esta pesquisa reafirma os pressupostos de estudiosos do letramento, como: Soares (2004, 2010), Moratti (2004), Kleiman (2008), Shimazaki (2006) dentre outros, ao preconizarem que a apropriação dos conceitos científicos permite maior e melhor envolvimento nos eventos de letramento, por meio de práticas com níveis cada vez mais elevados de uso e emprego de linguagens diversas.

Assim reafirma o expresso por Góes (2002), ao ensinar que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas e com o expresso por Glat (2009), ao considerar que é preciso desmistificar o rótulo milenar de incapacidade da pessoa com deficiência intelectual, que ainda ecoa em nossa sociedade e, por conseguinte, mostrar que a oferta de atividades pedagógicas fragmentadas e pouco significativas são um equívoco para suas formações como sujeito sociais. Isto se reafirmou durante todo o processo da pesquisa, pois os participantes demonstraram ter se apropriado dos conceitos científicos mediados, que se materializavam em suas produções textuais escritas e orais.

7 CONCLUSÃO

A análise do processo de apropriação dos conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual na modalidade EJA de ensino constituiu-se em uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio, pois a legislação do Brasil, expressas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), dentre outros documentos, asseguram o acesso e a permanência de todas as pessoas na instituição escolar para o processo de escolarização na Educação Básica, pressupondo níveis razoáveis de letramento a ser desenvolvido com essa população. No entanto, os índices atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstram que, em nosso país, há 20.3% de sua população considerada analfabeta funcional e, dentre essas pessoas, estão as que possuem deficiência intelectual.

Dessa forma, por meio da presente pesquisa-ação, propusemos buscar respostas para quais são as possibilidades de as pessoas com deficiência intelectual se apropriar de conceitos científicos presentes no gênero textual História em Quadrinhos mediados por meio de atividades sistematizadas na instituição escolar.

Para tanto, constituiu-se como objetivo geral de nosso trabalho analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir de intervenções sistematizadas e como objetivos específicos verificar os conceitos científicos que os sujeitos possuem sobre os gêneros textuais da esfera humorística, mais especificamente de História em Quadrinhos; desenvolver atividades de intervenção pedagógica com o gênero História em Quadrinhos; e, por fim, avaliar o processo de apropriação dos conceitos científicos mediados durante as atividades sistematizadas.

Ao findarmos a pesquisa, ratificamos o exposto por Góes (2002) e Vygotsky (1987), ao afirmar ser possível a esses jovens e adultos se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade em atividades sistematizadas, desde que haja estratégias e recursos diferenciados para mediá-los, o que vai ao encontro do expresso pelos estudiosos do letramento, como Soares (2004, 2010), Moratti (2004), Kleiman (2008), Shimazaki (2006) dentre outros, que preconizam

que o acesso aos bens culturais permite o desenvolvimento de níveis de letramento cada vez mais elevados.

Diante do exposto, um conjunto de práticas foram pensadas e desenvolvidas para que a proposta de intervenção pudesse ser elaborada e levada a efeito, para a obtenção dos resultados. Rever a história da Educação Especial no Brasil e seus marcos legais, por exemplo, constituiu-se como primordial para que compreendêssemos os rótulos que ainda ecoam sobre essa parcela da população, bem como os seus direitos assegurados por lei.

Os fundamentos legais da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade EJA de ensino, permitiu-nos pensar os espaços institucionais em que esses sujeitos estão inseridos e se inserem, compreendendo que essa parcela da população, com deficiência intelectual, em sua maioria, não passaram pelo processo de escolarização na idade convencionalizada pela legislação, portanto, estão frequentando a Educação Básica na modalidade EJA de ensino.

Da mesma forma que, rever o postulado por Vygotsky (1987) que aborda o processo de apropriação dos conceitos espontâneos e científicos e que, por conseguinte, leva ao letramento em diferentes níveis e graus tal como expressos por Kleiman (2008), Mortatti (2004), Shimazaki (2006), Soares (2004, 2010), permitiu-nos re/pensar as nossas práticas pedagógicas no sentido de sistematizar atividades alternativas para que os conceitos previstos nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000a) fossem mediados.

Todas essas etapas, anteriormente descritas, foram essenciais para a organização da intervenção a qual se materializou por meio da proposta de “Sequência Didática” desenvolvida Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A referida proposta habilitou os participantes como leitores e/ou produtores do gênero HQ, bem como de outros constituídos pelas linguagens verbal e não-verbal que seguem a mesma organização, tais como as charges e os cartuns, configurando-se, assim, em novas possibilidades de atuações sociais. No entanto, uma nova problemática se constituiu ao longo do desenvolvimento da pesquisa, gerando o questionamento sobre como se efetiva a apropriação dos gêneros textuais compostos, somente, pela linguagem verbal? Como, nesta dissertação, não é nosso intuito enveredar por esse lado do trabalho, deixamos como sugestão para uma nova pesquisa que possa se originar a partir desta.

Como resultados da pesquisa podemos considerar ainda: a elaboração do conceito de HQ; de expressão fisionômica, de balão de fala das personagens, de onomatopeias, de figuras cinéticas, de linguagem informal, a escrita dos alunos; a compreensão da linguagem figurada; a relação interpessoal. Este estudo também nos relevou que pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes, não se apropriaram da leitura e da escrita, o que requer que este tema seja mais pesquisado.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho sirva aos profissionais da Educação Especial para que possam utilizá-lo como um instrumento de reflexão e de superação do rótulo milenar de incapacidade a que esses sujeitos foram expostos.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE DA MÔNICA. **Almanaque historinhas de três páginas turma da Mônica**, São Paulo, Panini, n. 9, 2014.

ASSEMBLEIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o 3º milênio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Atos institucionais (1969)**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Pelotas; Porto Alegre: Livraria Universal, 1896. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1211291541174218181901.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:
<<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1960/8.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1960/9.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição do Brasil**, de 25 de janeiro de 1967, em vigor a partir de 15 de março de 1967. Disponível em:
<<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Regulamenta a Lei n. 7.853/99. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. **Carta de Pero Vaz de Caminha.** 2001b. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 09, de 09 de abril de 2010.** Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. 2010a. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/nota-tecnica-centro-de-ae-09-04-2010.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 11, de 07 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FEaDZljUguQJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D17237%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 15/2015**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FEaDZlJUguQJ:portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D17237%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012. (Ano 3. Unidade 5).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11 de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/cnedireja.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36 de 7 de dezembro de 2004**. Assunto: Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 6 de 7 de abril de 2010**. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 20 de 15 de setembro de 2005**. Assunto: Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 39 de 8 de dezembro de 2004.** Assunto: Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 23 de 8 de outubro de 2008.** Assunto: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. **Portaria normativa nº 9 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Disponível em: <http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/EJA/portaria_pnla.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Assunto: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005c. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/56/pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

CANTINHO ESTRELADO. **Carinhas dos sentimentos.** 2010. Disponível em: <<http://meucantinhoestrelado.blogspot.com.br/2010/02/carinhas-dos-sentimentos.html>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREITAS, J. F. de S. **Textualização e ação pedagógica:** um estudo com aluno deficiente mental. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2008.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês** - depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992/2011**: taxa de analfabetismo, por grupos de idade. Disponível em:
<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: tabela extraída das Sínteses de Indicadores Sociais de 2001 à 2009: taxa de analfabetismo funcional. Disponível em:
<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em 15 ago. 2015.

JANNUZZI, G. **A educação de deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições e concepções de professores. Tese, 2008, 322f. (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORI, N. N. R.; COSTA, M. da P. R. Educação e inclusão: um panorama histórico. **Teoria e Prática da Educação**, v. 3, p. 65-81, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/22796/pdf_17>. Acesso em: 20 set. de 2015.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 32, n. 2, p. 225-232. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426644004>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jan. de 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração universal dos direitos humanos de 1948**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Fórum mundial sobre a educação, Dakar**. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 2001. Guatemala, UNESCO, 2001.

PARANÁ. **Deliberação N.º 02/03**, 2 junho 2003. Fixa as normas para a Educação Especial. Curitiba: Imprensa Oficial, 2003.

PARANÁ. **Deliberação n.º 06, de 11 de novembro de 2005**. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_06_05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução n.º 014 de 21 de novembro de 2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. de 2015.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa: ensino fundamental**. v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36,

SALOMÃO, C. E. As origens da presença europeia no Brasil. In: **Sistema de ensino poliedro**. História 1. São Paulo: Gráfica, 2015.

SANTANNA, M. K. O. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003a. p. 89-113.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 29 ago. 2003b. Diário na escola, p. 3.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: PONTES, 1988.

TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M.; ADORNI, A. A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 427-453, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo ²⁹ a participar da pesquisa intitulada “APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela professora Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki.

O objetivo geral da pesquisa é “Analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos em jovens e adultos, com deficiência intelectual, a partir de intervenções sistematizadas”. Além desse, traçamos outros objetivos específicos: a) verificar quais os conceitos científicos que os sujeitos possuem sobre os gêneros textuais da esfera humorística, mais especificamente da História em Quadrinhos; b) desenvolver atividades de intervenção pedagógica com o gênero História em Quadrinhos; c) avaliar o processo de apropriação dos conceitos científicos mediados durante as atividades sistematizadas.

Para a concretização da pesquisa, a sua participação é muito importante, sendo que se dará da seguinte forma: as atividades serão desenvolvidas no colégio onde se encontra matriculado, durante o horário de aula. Assim, nos dias e horários especificados pela pesquisadora e pela direção do colégio, o sujeito participante da pesquisa se reunirá em uma sala de aula para a intervenção pedagógica com atividades de escrita, de leitura, de análise linguística e de oralidade, que serão gravadas em vídeo. Essas filmagens serão utilizadas para a transcrição dos diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento das atividades.

Ressaltamos que as informações terão utilidade somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de

²⁹ Amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146 de julho de 2015, que em seu art.12 prevê: “O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica”, optamos pela anuência do sujeito participante, por meio de assinatura ao documento. Daquele que possuem curador, será exigida também a sua autorização, por meio de assinatura ao documento.

modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da dissertação, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferece riscos de saúde aos participantes.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou ao seu curatelado. Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, esperamos que os sujeitos se apropriem dos conceitos científicos de alguns gêneros da esfera humorística e que também façam uso desse instrumento de comunicação para melhor e maior interação social. Já os benefícios indiretos são as possibilidades de análises e reflexões acerca das intervenções pedagógicas referentes à apropriação dos conceitos científicos por pessoas com deficiência intelectual para subsidiarem pesquisas posteriores.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas da pesquisadora e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu, declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Elsa Midori Shimazaki.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,
(nome por extenso do curador) declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu curatelado

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os dados a seguir:

Elsa Midori Shimazaki
EMShimazaki@uem.br

Viviane Gislaine Caetano Auada
vigcaetano@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790. Câmpus Sede da UEM
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM
CEP 87020-900, Maringá-Pr.
Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br