

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

JANETE APARECIDA PRIMON

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO MEDIADOR PARA O
APRIMORAMENTO DA LEITURA E ESCRITA DO EDUCANDO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**PARANAGUÁ, PR
2022**

JANETE APARECIDA PRIMON

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO MEDIADOR PARA
O APRIMORAMENTO DA LEITURA E ESCRITA DO EDUCANDO
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Dra. Roseneide Maria Batista Cirino

Co-orientador(a): Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PARANAGUÁ, PR
2022**

P953h	<p data-bbox="383 954 694 987">Primon, Janete Aparecida</p> <p data-bbox="414 987 1316 1081">História em quadrinhos como recurso mediador para o aprimoramento da leitura e escrita do educando com deficiência intelectual / Janete Aparecida Primon. Paranaguá, 2022.</p> <p data-bbox="446 1081 794 1115">191 f. + Produto educacional</p> <p data-bbox="414 1142 1281 1236">Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.</p> <p data-bbox="438 1263 1114 1328">Orientadora: Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino. Coorientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz</p> <p data-bbox="414 1386 1377 1541">1. História em quadrinhos. 2. Leitura e escrita. 3. Deficiência intelectual. 4. Formação de professores. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. Cruz, Gilmar de Carvalho. III. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Título: Sequência didática: a contribuição das histórias em quadrinhos para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual.</p> <p data-bbox="1236 1541 1377 1606" style="text-align: right;">CDD 741.5 23. ed.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

JANETE APARECIDA PRIMON

“HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO MEDIADOR PARA
APRIMORAMENTO DA LEITURA E ESCRITA DO EDUCANDO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Paranaguá, 27 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Prof^ª. Dr^ª. Roseneide Maria Batista Cirino (Presidente)

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz (Coorientador)

Prof^ª. Dr^ª. Andreia Nakamura Bondezan (Membro Externo)

Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Vaz Romano França (Membro Interno)

À minha nona, **Ana Chiquini Primon** (*in memoriam*), que mesmo ausente, se fez presente em meu coração. A ti agradeço pela formação humanizada e as sábias palavras, que em especial, me mobilizaram a seguir até o fim desta jornada:

“Minha filha, o mais valioso está no coração!”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, sustento do meu ser, que me permitiu perseverar nos trilhos dessa caminhada.

Aos meus pais, **Bernardina** e **Arlindo Primon**, que pela vida regada de amor e carinho me possibilitaram apropriar dos mais belos ensinamentos e valores. Obrigada por sempre estarem comigo e me encorajarem a lutar por meus sonhos. Juntos, a pedra angular da minha vida.

Aos meus irmãos, **Claudete** e **Reginaldo**, cunhados, **Lauro** e **Lucielena**, sobrinhos, **Jean**, **Vinícius** e **Vandressa** e sobrinhos netos **Felype**, **Miguel** e **Mateus**, a quem me faltam palavras para expressar a gratidão por tê-los ao meu lado. Sem o amor incondicional de vocês, eu nada seria.

Aos meus familiares, **avó**, **tios** e **primos**, pelo apoio e zelo essenciais ao longo desse percurso. Em especial, ao meu primo, **Bruno**, gratidão pelas incansáveis reflexões sobre a vida e pela cumplicidade que sempre nos acompanha.

À minha orientadora, **Profª. Dra. Roseneide Cirino**, peça fundamental para a realização desta dissertação. Agradeço imensamente a atenção nas orientações, sempre guiadas por grandiosa sabedoria e por incitar reflexões que me mobilizaram a buscar o aprofundamento do conhecimento científico acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Gilmar Carvalho Cruz**, meu coorientador, que aceitou a desafiadora missão de contribuir com seu amplo conhecimento e experiência para a realização desta pesquisa.

Aos membros da banca **Profª. Dra. Denise**, **Profª. Dra. Andréia**, **Profª. Dra. Lúcia** e **Prof. Dr. Paulo**, que gentilmente aceitaram o convite para a avaliação desta pesquisa. A vocês, meu profundo agradecimento pelas contribuições que possibilitaram o aperfeiçoamento deste estudo.

À querida **Andréa**, pessoa exímia que tive a honra de conhecer no decorrer desta caminhada. Agradeço pelos momentos de partilha dos anseios, medos e alegrias que me acalmaram o coração. Sem dúvidas, a sua amizade substanciou meus propósitos neste processo.

Aos colegas do PROFEI, que comigo, estiveram nessa jornada. Em especial, à querida **Adriana**, gratidão pelas trocas de experiências, atenção e cuidado que ampam essa caminhada.

Em especial, à querida **Grazielly**, pela amizade translúcida que vivemos desde o Magistério. Obrigada por sua presença de luz que engendraram as etapas desta pesquisa.

Às queridas **Natália, Bianca, Jhenifer e Jéssica**, pela amizade e aprendizados construídos ao longo da vida!

Ao querido **Breno**, amigo que conquistei na imprevisibilidade da vida. Gratidão pelas palavras repletas de cuidado e incentivo que me motivaram durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À querida **Lucelene**, por quem tenho imenso carinho e admiração. Agradeço por tê-la conhecido e por compartilharmos de ricos momentos em que aprendo com sua sabedoria e experiência.

À querida **Merly**, que pela amizade me permite compreender a minha humanidade. Agradeço pelos motivos intencionais que me instigaram à finalização desta pesquisa.

Às queridas, **Aziza, Andressa, Lucicléia** e com grande zelo à **Taynara**, pela amizade construída no âmbito da escola e levada além dela.

À instituição de ensino que realizei a pesquisa, à todas as **professoras** pelos conhecimentos partilhados desde o tempo que trabalhamos juntas. Tenho profunda admiração por vocês e pela sensibilidade que conduzem o ato educativo.

Aos **estudantes**, sujeitos da pesquisa, cada qual com seu jeito especial, que participaram e colaboraram para as experiências aqui detalhadas. Vocês foram a força motriz deste trabalho.

À Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, nas pessoas da **Professora Marli Regina Fernandes, Margarete, Évelyn, Mateus, Ellen, Rúbia, Cristiane, Geizebel, Lucimara, Lucinéia, Rosana, Thaís** e à **querida coordenadora Élide**, que ao longo do desenvolvimento desta pesquisa apoiaram com carinho, cada etapa de sua execução.

Ao **PROFEI**, por oportunizar a nós, professores da Educação Básica, o acesso a esta pós-graduação, retratando um importante passo para a Educação Inclusiva brasileira. Estendo ainda, meus sinceros agradecimentos aos **professores** desta pós-graduação, pelo riquíssimo repertório de conhecimentos compartilhados conosco.

À **CAPES**, pela bolsa concedida durante o curso.

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charlie Chaplin

RESUMO

PRIMON, Janete Aparecida **História em quadrinhos como recurso mediador para o aprimoramento da leitura e escrita do educando com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranaguá. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. 2022.

Diante dos obstáculos na aprendizagem da leitura e escrita apresentados pelos educandos com deficiência intelectual, faz-se necessário pensar em uma adequada organização do ensino que aponte para a efetiva apropriação da cultura letrada. Nesse viés, esta pesquisa visa compreender como as histórias em quadrinho, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas de leitura e escrita dos educandos com deficiência intelectual. O estudo se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, pois, entende-se que seus princípios contribuem para um ensino inclusivo e de possibilidades de desenvolvimento psíquico dos educandos. A metodologia é de cunho bibliográfico e de campo, permeando pelos estudos exploratórios e descritivos. Utilizou-se como método de pesquisa e coleta de dados o experimento didático. A análise de dados foi realizada com base na abordagem mista (quantitativa+qualitativa) parte da combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa. O campo da presente pesquisa foi uma escola Municipal de Apucarana - PR, com uma turma do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles dois com deficiência intelectual e oito com histórico de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. O experimento didático dividiu-se em episódios, com desafios aos sujeitos por meio de atividades de análise interpretação e produção de texto dos gêneros prosa e história em quadrinhos. Como resultados verificamos que ao responderem às propostas em HQ, os educandos demonstraram melhor consolidação dos conceitos analisados em relação às propostas em prosa, mais que resultar dados quantitativos primamos pela face qualitativa a qual explicitou que os estudantes tiveram maior êxito e, satisfação em interagir com o recurso história em quadrinhos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Experimento didático. Deficiência Intelectual. Leitura e escrita. História em Quadrinhos.

ABSTRACT

PRIMON, Janete Aparecida **História em quadrinhos como recurso mediador para o aprimoramento da leitura e escrita do educando com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranaguá. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. 2022.

Faced with the obstacles in learning to read and write presented by students with intellectual disabilities, it is necessary to think about an adequate organization of teaching that points to the effective appropriation of literate culture. In this bias, this research aims to understand to what extent comics can contribute to the improvement of the linguistic skills of reading and writing of students with intellectual disabilities. The study is based on the Historical-Cultural Theory of Vygotsky and his collaborators, as it is understood that its principles contribute to an inclusive teaching and possibilities for the psychic development of students. The methodology is bibliographical and field based, permeating through exploratory and descriptive studies. The didactic experiment was used as a research and data collection method. Data analysis was performed based on the mixed approach (quantitative+qualitative) part of the combination of qualitative and quantitative research. The field of this research was a municipal school in Apucarana - PR, with a group of the 5th year of the initial years of Elementary School, among them two with intellectual disabilities and eight with a history of learning difficulties in reading and writing. The didactic experiment was divided into episodes, with challenges to the subjects through activities of analysis, interpretation and text production in the prose and comic book genres. As a result, we found that when responding to the proposals in comics, the students demonstrated a better consolidation of the concepts analyzed in relation to the proposals in prose, more than resulting in quantitative data, we prioritized the qualitative face, which explained that the students were more successful and satisfied in interacting with comic book feature.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Didactic experiment. Intellectual Disability. Reading and writing. Comic.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	23
2.1.1 A construção do ser social: aprendizagem e desenvolvimento da criança	24
2.1.2 Os processos compensatórios e o desenvolvimento cultural da criança com deficiência	30
2.1.3 A teoria da Atividade	34
2.2 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA ...	40
2.2.1 Sobre a deficiência intelectual	41
2.2.2 Deficiência Intelectual: conceituando	45
2.2.3 Caminhos para a aprendizagem da leitura e escrita	50
2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO.....	61
2.3.1 As histórias em quadrinhos e a sua trajetória	64
2.3.2 História em quadrinhos como recurso mediador	67
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	74
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	75
3.1.1 Participantes da pesquisa	76
3.1.2 Procedimentos de coleta de dados: experimento didático	77
3.1.3 Impressões iniciais do piloto	80
3.1.4 Procedimentos para a análise de dados	86
3.2 DELINEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO.....	89
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
4.1 EPISÓDIO 1: A ESCRITA DE ESTUDANTES COM DI E ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO.....	98
4.2 EPISÓDIO 2: A LEITURA DE ESTUDANTES COM DI E ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151

REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE 1	164
APÊNDICE 2	170
ANEXO I	179
ANEXO II	184
ANEXO III	187

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagem mista segundo Creswell (2010)	87
Figura 2 - Atividades referentes ao episódio 1. Foco das análises – habilidades de escrita	92
Figura 3 - Atividades referentes ao episódio 2. Foco das análises – habilidade de leitura	94
Figura 4 - Resposta do Sujeito E1 à cena 1 do texto em prosa	100
Figura 5 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	101
Figura 6 - Resposta do Sujeito E2 à cena 1 do texto em prosa	102
Figura 7 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	103
Figura 8 - Resposta do Sujeito E3 à cena 1 do texto em prosa	104
Figura 9 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	105
Figura 10 - Resposta do Sujeito E4 à cena 1 do texto em prosa	107
Figura 11 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	108
Figura 12 - Resposta do Sujeito E5 à cena 1 do texto em prosa	109
Figura 13 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	111
Figura 14 - Resposta do Sujeito E6 à cena 1 do texto em prosa	112
Figura 15 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	114
Figura 16 - Resposta do Sujeito E7 à cena 1 do texto em prosa	115
Figura 17 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	117
Figura 18 - Resposta do Sujeito E8 à cena 1 do texto em prosa	118
Figura 19 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	119
Figura 20 - Resposta do Sujeito E9 à cena 1 do texto em prosa	120
Figura 21 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	122
Figura 22 - Resposta do Sujeito E10 à cena 1 do texto em prosa	123
Figura 23 - Resposta à cena 2 do texto em HQ.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para o diagnóstico da DI conforme o DSM 5	48
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	77
Quadro 3 - Demonstração das atividades do Episódio 1 (piloto)	81
Quadro 4 - Critérios esperados nas respostas dos sujeitos no episódio 1 (piloto) ...	82
Quadro 5 - Respostas dos sujeitos no episódio 1 (piloto)	84
Quadro 6 - Respostas dos sujeitos por indicador no episódio 1 (piloto)	84
Quadro 7 - Indicadores esperados nas respostas com base na BNCC	95
Quadro 8 - Critérios para a análise das respostas dos sujeitos na prática de escrita	95
Quadro 9 - Critérios para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora	96
Quadro 10 - Análise das respostas dos sujeitos na prática de escrita cena 1 (prosa)	99
Quadro 11 - Análise das respostas dos sujeitos na prática de escrita cena 2 (HQ) .	99
Quadro 12 - Indicadores para a análise das respostas de leitura com base na BNCC	128
Quadro 13 - Critérios esperados para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora do texto em prosa.....	129
Quadro 14 - Critérios esperados para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora do texto em HQ	129
Quadro 15 - EP.2ATV1 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura do texto em prosa.....	130
Quadro 16 - EP.2ATV1 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura do texto em HQ	133
Quadro 17 - EP.2ATV2 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura	136
Quadro 18 - EP.2ATV2 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura	139
Quadro 19 - EP.2ATV3 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura	142
Quadro 20 - EP.2ATV3 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo das respostas dos sujeitos no episódio 1	126
Tabela 2 - Quantitativo das respostas dos sujeitos no Episódio 2.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DI	Deficiência Intelectual
FPS	Função Psíquica Superior
HQ	História em Quadrinhos
ICD	Instrumento de Coleta de Dados
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEE	Público da Educação Especial
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PR	Paraná
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
TA	Teoria da Atividade
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino vem causando uma nova configuração no contexto educacional, sobretudo na abordagem das práticas pedagógicas com vistas a garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, visto que o acesso à escola é uma garantia legal.

Nesse viés, Palhares e Marins (2002) revelam que políticas voltadas para a educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva ganharam força a partir da década de 90, com debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência “cuja ideia central era que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, também era necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes” (p. 64).

Ainda no contexto de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, apresentou um importante progresso para a educação especial, em um capítulo para a educação especial, definido-a como modalidade de ensino que apresenta abordagem sobre currículos, métodos, técnicas e recursos para melhor mediar as necessidades dos educandos Público da Educação Especial (PEE) matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No entanto, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento publicado em 2008, que a Educação Especial passou, obrigatoriamente, a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência (visual, motora, auditiva e intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala regular. Tal referencial versou também sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos obstáculos de aprendizagem dos educandos PEE (BRASIL, 2008).

No tocante aos educandos que apresentam Deficiência Intelectual (DI), é preciso que as práticas apontem para a construção do conhecimento, reconhecendo-os como sujeitos de aprendizagem, com vistas à emancipação intelectual (REIS e ROSS, 2008).

Ao convergir com os autores, desvelamos que da vivência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que geralmente estivemos com o quarto ou quinto ano, surgiu a inquietação para a aprendizagem e o desenvolvimento

dos educandos com Deficiência Intelectual (DI). O fator intrigante é sobre como chegavam ao quinto ano, com lacunas na leitura e escrita, quando já se havia passado pelo ciclo de alfabetização. No decorrer, percebemos que os conceitos em processo de elaboração, podiam ser consolidados quando expostos a experiências que os mobilizassem e gerasse sentido para a aprendizagem. Nesse passo, investimos no trabalho com produções em diferentes linguagens, que além de aceitas e exploradas pelos educandos, ainda se mostraram mobilizadoras para a prática da leitura.

Nessa linha de raciocínio, cabe citar Oliveira (2018), que se debruçou em um trabalho mediante o propósito de avaliar o desempenho na aprendizagem de educandos com DI, por intermédio do Referencial de Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI). Por meio dele, pôde-se observar o desempenho dos educandos com DI nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, matriculados na classe comum, do 2º ao 5º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, da cidade de São Paulo. Os dados apresentados em Língua Portuguesa evidenciaram obstáculos de aprendizagem nas competências de leitura e escrita, uma vez que no panorama, apenas 40% apresentaram desempenho satisfatório.

Em linhas gerais, a autora com base em Vigotski (2017), coloca que os educandos com DI são capazes de aprendizagem curricular num contexto inclusivo, mas é preciso olhar para as práticas pedagógicas e formas de mediação que considerem os conceitos cotidianos dos educandos, com recursos que apresentem significado, para que se alcancem a formação dos conceitos científicos, propiciado pela relação dialética no ambiente escolar.

Partindo de tal pressuposto e considerando que as dificuldades maiores dos educandos com DI são em Língua Portuguesa, remete-se a um contexto de práticas mediadoras voltadas ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o letramento, ou seja, o domínio com significado da leitura e da escrita, se apresenta como um constante desafio, tanto para os professores da sala regular, quanto para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho com educandos com DI. Em geral, as dificuldades podem ser frutos de processos pedagógicos inadequados ou que não condizem com as especificidades dos educandos (ANDRADE, 2016).

Segundo Soares (2003, 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”, ou seja, o educando deve saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita em seu contexto social diário.

Isto posto, nota-se a necessidade de se promoverem práticas pedagógicas que venham de encontro às dificuldades atreladas à leitura e à escrita dos educandos com DI, dado que para esses, as possibilidades de aprendizagem apresentam maiores obstáculos.

Nesse contexto, para a apropriação das competências de leitura e escrita, a didática de ensino precisa ir além da decodificação de símbolos ou imagens, considerando o aprendizado do educando com DI para além das relações existenciais. “Não se trata de ler e escrever: trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, do sentido que é atribuído pelos estudantes com deficiência intelectual dessa prática social” (PAIXÃO e OLIVEIRA, 2018, p. 88).

Em consonância com as autoras supracitadas, Rezende (2009, p. 3) disserta que “a escola e a universidade, enquanto instituições formadoras, têm priorizado somente a leitura da palavra escrita”, em síntese, abandonam as outras presenças textuais presentes em nosso cotidiano.

Ainda segundo a autora, é necessário valorizar e explorar a leitura da imagem, pois os meios de comunicação presentes nas situações diárias da vida do educando direcionam para a interpretação contínua de símbolos visuais.

Com base em tais colocações, entende-se que práticas pedagógicas calcadas linearmente em um único modelo de ensinar pressupõe rupturas. Para a autora, a leitura da imagem possibilita aprimorar o domínio da leitura e escrita, mesmo que ela contenha elementos verbais e não verbais, trata-se de iconografias que expressam a acepção representativa da leitura da imagem.

Diante do exposto, as Histórias em Quadrinhos (HQs) apresentam-se como potenciais recursos didático-pedagógico para o ensino da leitura escrita, visto que, pelas imagens, enredos e formas de composição, despertam nos educandos grande interesse de produção.

A utilização de recursos didáticos verbais e não verbais vêm ao encontro aos pressupostos relatados por Braun e Nunes (2015) e Freitas (2012) em pesquisas, as quais apontam que educandos com DI apresentam maiores possibilidades de aprendizagem quando estabelecem relações significativas com o que lhes é

proposto.

Os pressupostos de Braun e Nunes ratificam o apontado por Vigotski (1997), quando coloca que a criança aprende à medida que interage com o meio social e que nas relações sociais vão construindo símbolos e sistemas que ao serem apropriados, farão parte da organização individual.

Ainda nesse sentido, as contribuições da Teoria Histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores ressaltam que a aprendizagem da criança ocorre pela mediação de signos e instrumentos que assumem a função de auxiliares na formação de conceitos, significando as ações do coletivo para o pessoal (REGO, 2014).

Com base nesses princípios, é possível identificar nas HQs elementos que possibilitam ao educando construir significados no processo de aquisição da leitura e da escrita. Conforme Fogaça (2003), as imagens dos quadrinhos permitem à criança mobilizar suas ações mentais ao partir do concreto visual à abstração da palavra. Para o autor, a representação das palavras em diferentes símbolos permitem ao educando compreender conotações distintas daquelas que teria somente no texto escrito.

Ainda nesse viés argumentativo, Piconi e Tanaka (2003, p. 3) também são otimistas em relação ao uso das HQ, pois expressam, então, que esses recursos “podem contribuir para desenvolver a capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor [...] despertar o interesse pela leitura e escrita, contribuindo para a produção de textos”.

Sob a mesma concepção dos autores supracitados, Netto e Vergueiro (2018) defendem o uso das histórias em quadrinhos pelos professores, ao elucidar que cada professor, ao reconhecer a linguagem dos quadrinhos enquanto fonte de interesse dos educandos, poderá utilizar tais recursos na sua prática pedagógica criativamente.

Os elementos presentes nas histórias em quadrinhos se aliam ao contexto escolar do educando, uma vez que os personagens, cenários e objetos trazem componentes do cotidiano com figuras conhecidas, como: casas, animais, crianças, família e brinquedos, por exemplo. A expressão da cultura dos educandos eleva as HQs a importantes recursos, pois, quando voltadas para fins educativos, diante de uma intencionalidade pedagógica, podem servir como mediadoras para a aprendizagem dos educandos.

Nessa direção, Netto e Vergueiro (2018, p.11) recomendam o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula por vários motivos, pois entendem que pertencem à cultura da sociedade e estão disponíveis em diferentes espaços, meios e atividades, “como na publicidade, revistas, livros didáticos ou não, jornais, videogames, campanhas e softwares educativos e até em provas do Enem”.

Com efeito, nesta pesquisa cujo objeto é o aprimoramento da leitura e escrita de educandos com DI, entende-se que as HQs poderão contribuir para apropriação desses domínios.

Assim, ao partir da compreensão acerca das HQs no que tange à relação com o contexto dos educandos e sua usabilidade acessível ao educando da etariedade dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. O educando do 5º ano A é o foco desta pesquisa, no que diz respeito ao uso da HQ para desenvolver as habilidades de leitura e escrita em educandos com DI, dentro do seu ambiente de estudo, ou seja, a sala de aula.

Portanto, fundamentando-se nos obstáculos do processo de aprendizagem da leitura e escrita por educandos com DI e na possibilidade de mediação das HQs neste processo, esta pesquisa tem como questionamento central: como as HQs podem contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita pelo educando com DI?

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como as HQs contribuem para o aprimoramento da leitura e escrita dos educandos com DI. Para atender ao objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos: Descrever o processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural; Discorrer aspectos referentes ao aprendizado da leitura e escrita por parte do educando com DI; e Analisar a contribuição da história em quadrinhos como recurso mediador para a aprendizagem da leitura e escrita do educando com DI.

A pesquisa aqui proposta busca apresentar resultados que possam contribuir para a prática pedagógica docente, no que diz respeito ao ensino do educando com DI e ao aprimoramento da leitura e escrita em um contexto educacional inclusivo.

Nesse contexto, visa colaborar por meio da análise de dados levantados em seu processo de construção para reflexões pedagógicas sobre a eficácia da utilização das HQs, no ato educativo com educandos com DI.

Com vistas a substanciar o referencial teórico ao qual o estudo se propõe, a

primeira seção é configurada pela introdução. A segunda seção aborda sobre a Teoria Histórico-Cultural como fundamento no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, o sistema de compensação para a criança com deficiência, e teoria da atividade, elaborada por Leontiev a partir dos estudos realizados com Vigotski, cujo objetivo é apontar o papel da atividade para a formação da criança.

Ainda nesta seção, apresento a discussão teórica sobre a deficiência intelectual e o processo de leitura e escrita. Com vistas a situar o leitor, o texto inicia-se com um breve histórico das concepções sociais acerca das pessoas com deficiência intelectual e suas especificidades. Posteriormente, adentra os caminhos para a aprendizagem da leitura e escrita, demarcando o processo de aquisição de tais habilidades pelos educandos à luz da Teoria Histórico-Cultural, e assim, mediante o discurso da importância de práticas que tragam significados aos educandos em prol do letramento cultural. Na continuidade da seção dois, direciono para a temática das histórias em quadrinhos visando depreender apontamentos que ressaltam esse recurso como mediador no ato educativo e a sua contribuição para a aprendizagem das habilidades linguísticas dos educandos com DI.

Na seção três está a metodologia da pesquisa, a qual se fundamentou na pesquisa bibliográfica e de campo, permeando pelos estudos exploratórios e descritivos. Utilizou-se como método de pesquisa e coleta de dados o experimento didático. A análise de dados foi realizada com base na abordagem mista (quantitativa + qualitativa) que, para Creswell (2010, p. 238), com o fim de mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa. Ainda na seção da metodologia da pesquisa, apresento o método de investigação pautado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, denominado experimento didático (DAVÍDOV, 1988). Tem como campo, em uma escola municipal de Apucarana - PR, a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, que apresenta educandos com DI, com 10 sujeitos selecionados para a discussão, que conforme o objeto desta dissertação, voltou-se para os educandos com DI e dificuldades na leitura e escrita.

A análise dos dados coletados tem como aporte teórico os pressupostos vigotskianos e da teoria da atividade, com o emprego da abordagem mista, (CRESWELL, 2010). O experimento didático foi dividido por episódios conforme Moura (1992) e cada parte de sua aplicação denominada cena. Cada etapa do experimento didático desafiou os sujeitos com atividades de análise, interpretação e

produção de texto nos formatos prosa e HQ.

Também apresento na metodologia da pesquisa o delineamento e desenvolvimento do produto educacional no qual apresento dados relevantes sobre tal, elaborado no âmbito da pesquisa e configurado numa sequência didática intitulada: A contribuição das histórias em quadrinhos na aprendizagem de educandos com deficiência intelectual.

A partir do estudo realizado, como resultado, entende-se que o uso das HQs demonstra beneficiar o desenvolvimento cultural e psíquico do educando quando aplicado como instrumento mediador da aprendizagem. Por essa razão, tem potencial para contribuir ao aprimoramento da leitura e escrita dos educandos com deficiência intelectual e seus pares, por se constituir em diferente linguagem e, como as mostram, nossa pesquisa também evidenciou recurso mediadores por diferentes linguagens as quais podem favorecer a aprendizagem da leitura e escrita de educandos com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem nessa área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Diante da aprendizagem enquanto um dos principais objetivos da prática educativa, compreender o seu processo e sua relação com o desenvolvimento da criança desvela-se fundamental nesta pesquisa. Portanto, ao considerar que a educação se realiza por muitas mãos por meio da ação coletiva entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar, entende-se que a aprendizagem da criança é proveniente dos saberes construídos por meio das relações sociais.

Por assim dizer, a perspectiva histórico-cultural assume essa posição com princípios de uma teoria que considera o sujeito enquanto ser histórico e social, que se constrói na e pela sua inserção na cultura. Segundo Vigotski (1997, p. 34), “[...] a escola deve desempenhar um papel decisivo” no desenvolvimento da criança, haja vista que se constitui em um espaço social onde ocorre a mediação pelos instrumentos culturais com o outro. Tais fundamentos direcionam a uma nova abordagem de escolarização da criança com deficiência intelectual em meio ao contexto da sala regular, ao trazer pressupostos que não segmentam a sua aprendizagem e desenvolvimento das demais crianças.

Para Vigotski (1997), submeter as crianças com deficiência ao ensino em escolas especiais não as provoca a avançar na aprendizagem, posição que o levou a defender a escolarização na escola comum.

Alguém poderia pensar ou até negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos, para os [com deficiência intelectual]. Porém, estes conhecimentos e essa aprendizagem especial devem estar subordinados a educação comum, a aprendizagem comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (p. 65).

Em consonância ao pensamento do autor e com vistas a ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, esta seção contorna os principais elementos que a teoria histórico-cultural traz para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da criança, os processos compensatórios para a criança com deficiência, bem como o conceito da teoria da

atividade, que norteará sobre a necessidade e o motivo diante do processo de escolarização. Cabe dizer que tal fundamentação visa respaldar a próxima seção que abordará especificamente a respeito da deficiência intelectual.

2.1.1 A construção do ser social: aprendizagem e desenvolvimento da criança

Nas primeiras décadas do século XX, a percepção da psicologia acerca das características do desenvolvimento humano esteve voltada principalmente para as vertentes inatista e ambientalista. Enquanto a primeira considerava as capacidades básicas do ser humano fruto dos fatores maturacionais ou hereditários, a segunda entendia que o ambiente era o principal meio para o desenvolvimento humano (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

Contudo, suas bases de investigação e os resultados das experiências causaram divergências na época. Um exemplo dessa contradição é visto em relação ao desenvolvimento mental da criança com deficiência. Para Leontiev (2004, p.3 36), do ponto de vista teórico, as duas abordagens chegavam ao mesmo denominador: a má compreensão quanto à natureza da deficiência e sua causa, por isso, “não fornecem qualquer indicação sobre os métodos a empregar para superar a deficiência intelectual de uma criança ou de um grupo de crianças”.

O fato mencionado e outras lacunas evidenciaram a tese do desenvolvimento humano intrínseco aos fatores internos (biológico) ou externos (meio), defendida pelas abordagens inatistas e ambientalista, as quais foram fortemente contrastadas. De acordo com Rego (2014), antagônica a elas, surge na época, com Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, a Psicologia Histórico-Cultural influenciada pelos princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético de Engels e Marx. Os ideais seguidos por Vigotski direcionaram seus estudos para as relações sociais, como fator essencial ao desenvolvimento humano.

As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso instrumentos, e a interação dialética entre o homem e na natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 2020, p. 32).

Assim, ao considerar os aspectos culturais e sociais para a formação humana, Vigotski (1991, p.17) buscou “caracterizar os aspectos tipicamente humanos de comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao

longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Vale ressaltar que as contribuições do autor para psicologia foram aprofundadas por outros estudiosos e vêm influenciando, na educação, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Ao considerar que o sujeito não está determinado ao nascer, Vigotski (1997) acentua que o homem apresenta dois nascimentos: sendo o primeiro o de caráter biológico/orgânico e o segundo ao entrar em contato com a cultura, em um processo de tornar-se humano, a partir das relações estabelecidas socialmente com as outras pessoas. Em virtude disso, “o homem significa o mundo e a si próprio por meio da experiência social” (GARCIA, 2018, p. 85).

A biologia humana e a cultura estão presentes em toda obra de Vigotski (1991, p.34), que atribui a essas duas linhas aspectos do desenvolvimento humano e as distingue quanto à sua origem: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural”.

Para ele, ao nascer a criança é dotada de Funções Psíquicas Elementares (FPE), constituídas por comportamentos primitivos, determinados por reações imediatas aos estímulos do ambiente. Um exemplo é quando o bebê está com fome e chora para se alimentar. O ato de chorar não é uma ação pensada para conseguir o alimento, mas um comportamento instantâneo oriundo da necessidade biológica, a fome. Contudo, conforme os adultos ensinam os conhecimentos historicamente construídos à criança, ela vai se apropriando dos instrumentos culturais e começa a estabelecer processos mentais mais complexos para realizar as atividades e a controlar seu comportamento. Logo, poderá pedir aos pais o alimento quando sentir fome e sua ação será em detrimento daquilo que lhe foi ensinado sobre a prática da alimentação.

Então, ao inquirir sobre si o controle das ações, bem como dos processos voluntários, com mecanismos intencionais, a criança passa a executar as suas Funções Psíquicas Superiores (FPS), como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, enfim, caracterizadas pelo controle consciente do comportamento humano (VIGOTSKI, 1991).

A esse respeito, Leontiev (2005, p. 92) ratifica que “o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado”, quando por meio da apropriação que faz dos objetos humanos e dos fenômenos que a rodeiam, reproduz as características

tipicamente humanas. A título de conhecimento, o autor cita a apropriação da linguagem pela criança. Para ele, esse não é um processo natural, já que a biologia humana traz as condições para a formação da capacidade de falar, entender e desenvolver a função auditiva, mas só a presença da linguagem no ambiente da criança pode fazê-la desenvolver essa habilidade humana.

Para Sirgado (2000, p. 51), essa transição do natural ao cultural é o que constitui o homem enquanto ser histórico, e para essa história, é:

[...] a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana.

Nesse sentido, as FPS formadas ao longo da história do gênero humano resultam da dialética da natureza humana, em um processo único. Segundo Vigotski (1986, p.36), são parte da lei fundamental do desenvolvimento humano e na criança e aparecem em dois momentos:

Todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez em atividades coletivas, em atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (tradução nossa).

No processo de formação das FPS na criança, a ajuda e a instrução dos adultos propiciadas no meio onde a criança está inserida são elementos fundamentais, pois como afirma Leontiev (2005, p. 95), “uma criança não pode viver e desenvolver-se sem ter relações práticas e verbais com adultos”. Desse modo, é a partir das situações elucidadas pelas pessoas do seu contexto de vivência que a criança mobilizará suas ações mentais para a formação das FPS, em um processo de internalização oriundo da construção coletiva para a experiência individual.

As relações sociais mencionadas transmitem à criança experiências das gerações humanas anteriores e que nesse processo de apropriação cultural, ocorre a sua aprendizagem e o desenvolvimento. No entanto, Vigotski (1991) explica que o contato entre a criança e o meio não ocorre de maneira direta e que entre essa relação, há elementos mediadores do processo: os instrumentos e os signos.

Nesse cenário, considera-se insuficiente realizar a mediação por meio de uma situação. Imagine que em uma sala de aula uma criança não compreendeu a explicação do professor para a realização de uma tarefa. Em virtude disso, pede-lhe que seja orientado novamente. Assim, ao ouvir a explicação do professor, a criança concretiza a tarefa, sem maiores preocupações. Nesse caso, onde está a mediação? Ou quem a estabeleceu? Num primeiro momento, é possível pensar que o professor seja o mediador da criança na realização da atividade. Todavia, ao notar a situação comunicativa que ela usou para pedir auxílio ao professor, é possível perceber que a linguagem entre ambos permite que eles se contatem e assim, resolvam a situação. Logo, a linguagem atua nesse processo como um instrumento mediador entre a criança e o professor, que se constitui no meio.

O conceito de instrumento aplicado por Vigotski (1991) advém de Marx, que atribui ao trabalho a existência da sociedade humana, em que para atender suas necessidades, o homem modifica a natureza e a si mesmo. Nesse processo, utiliza instrumentos (ferramentas) para realizar a atividade de trabalho.

Ao partir desses pressupostos, Vigotski (1991, p. 40) atribui aos instrumentos o papel de reguladores das ações humanas sobre o objeto ao se estabelecerem externamente à pessoa, enquanto, para ele, os signos regulam as ações internas do psiquismo humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Nessa linha de pensamento, no contato com os signos e instrumentos que medeiam a aprendizagem estabelecidos pelas relações sociais, a criança se apropria da cultura e “incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 152) dedica atenção especial à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades humanas construídas historicamente. Para ele, a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, sendo a força motriz para este ocorrer, uma vez que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de

desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”.

Com efeito, a escola em seu papel social fomenta a aprendizagem voltada aos aspectos escolares, etapa que “orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 156). Sendo assim, ao considerar a influência da cultura na formação da criança, Vigotski (1986) alerta que não se pode pensar na aprendizagem apenas como fruto da instituição escolar, dado que a criança começa a aprender desde seu nascimento:

Tomemos como ponto de partida o eixo de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar jamais parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (p. 30, tradução nossa).

Na escola, as experiências vivenciadas pela criança precisam ser consideradas na prática pedagógica, uma vez que no contato social e cultural que ela tem precedente à escolarização, marcada por uma etapa mais definida do desenvolvimento, constrói conceitos cotidianos acerca dos objetos que a rodeiam.

Todavia, cabe assinalar que a aprendizagem escolar da criança se distingue dos conhecimentos adquiridos antes de entrar na escola e que para que sua aprendizagem e o desenvolvimento sejam materializados na idade escolar, é preciso compreender o eixo que coloca como fundamental entre essa relação, chamado pelo estudioso como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Segundo Vigotski (1991, p. 58), a ZDP compreende “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Diante desse conceito, o autor coloca que a ZDP é caracterizada pela distância entre o nível de aprendizagem real da criança, composto pelos processos mentais já internalizados e desenvolvidos pela criança e o nível de aprendizagem potencial, marcado pelo conjunto de tarefas que a criança não consegue realizar independentemente e necessita do auxílio de adultos ou outras crianças mais experientes para poder desenvolver como atividade independente (VIGOTSKI, 2010, p. 112).

Haja vista que o nível de desenvolvimento real diz respeito ao que a criança sabe, o desenvolvimento potencial da criança teve atenção especial por parte do autor. Conforme ele, conhecer os processos que estão se desenvolvendo na criança

permite que esta faça amanhã por si só o que faz hoje com o auxílio de alguma pessoa mais experiente.

Diante desse conceito, o autor aponta que a aprendizagem incita o nível de desenvolvimento potencial da criança, ao passo que:

[...] ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que [...] são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 2017, p.115).

Porquanto, é esta organização da aprendizagem no desenvolvimento mental da criança que lhe possibilita a apropriação das características humanas socialmente construídas.

Nesse *locus*, compreender a ZDP da criança:

[...] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

Pautado nesse ponto de vista, o autor discorda da aplicação de testes psicométricos para medir a capacidade cognitiva da criança, sobretudo com deficiência intelectual, por defender que constata apenas a etapa já superada pela criança e desconsiderar o que ainda pode aprender. Para ratificar essa concepção, traz o exemplo do uso de métodos excessivamente visuais para o ensino de crianças com deficiência intelectual, em que ao considerar que somente se aprende pelo concreto, o professor suprime o pensamento abstrato na criança.

O conceito de ZDP para a aprendizagem escolar mobiliza o enfoque desta discussão para a Educação Inclusiva, especificamente o ensino da criança com deficiência intelectual, área pela qual Vigotski também desenvolveu estudos no campo da defectologia.

Posto isto, considerar a ZDP para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, muda substancialmente a forma de conceber a prática pedagógica. Olhar especialmente para o seu nível de desenvolvimento potencial, orientando atividades que mobilizem suas faculdades mentais, contribui para atingir um novo estágio do processo de desenvolvimento.

O ato educativo, nessa perspectiva, entra como válvula propulsora do desenvolvimento humano. Na instituição escolar, ocorre a apropriação da experiência histórica, cultural e científica acumulada pela humanidade e proporciona que as propriedades qualitativas do psiquismo humano sejam ampliadas e desenvolvidas.

O ensino pautado em possibilidades ilimitadas de aprendizagem para a criança com deficiência intelectual parte da visão estabelecida por Vigotski (1997) de que toda criança pode aprender, até mesmo aquelas que apresentam deficiência, pois o próprio sentimento de inferioridade gerado pela deficiência proporciona condições para superar as insuficiências causadas por ela. Para explicar essa tese, o autor escreveu sobre os processos compensatórios no estudo do desenvolvimento da criança com deficiência que será abordado na próxima subseção.

2.1.2 Os processos compensatórios e o desenvolvimento cultural da criança com deficiência

Dada a importância dos estudos de Vigotski (1997) para a percepção da aprendizagem e desenvolvimento da criança, remonta-se aos seus fundamentos na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento em crianças com deficiência.

De acordo com o autor supramencionado, frente à necessidade de comunicação com o seu meio circundante, a criança cria uma ignição para a “[...] passagem espontânea [...] do desenvolvimento natural ao cultural. Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 868-869).

Assim, no campo da defectologia, o autor defende que os limites no desenvolvimento da criança com deficiência não são determinados majoritariamente pelo substrato biológico, mas pelas consequências sociais geradas pela deficiência. Assim, coloca que o ensino para crianças com deficiência deve ser tomado como um problema tanto psicológico, quanto pedagógico, da educação social, em virtude do papel cultural desempenhado pela escola na instrução da criança.

Ao contradizer o discurso da incapacidade atribuído à criança com deficiência, Vigotski (1997) vê nela potencialidades para a aprendizagem e assinala que “a criança cujo desenvolvimento é complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira” (VIGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa).

Nessa linha, a questão do desenvolvimento humano é tratada por Vigotski (1997) com base em dois processos: o cultural e o biológico, dimensões que ele também usa para classificar a deficiência em ordem primária – biológica – e secundária – cultural – que pode acentuar os efeitos da primeira. Na criança com deficiência, tais planos divergem em maior ou menor grau em relação ao desenvolvimento das demais crianças. Conforme o autor, a sociedade foi estruturada com ferramentas e instrumentos materiais que visam um padrão de pessoas com determinado tipo biológico. Assim, em razão das condições biológicas, a criança com deficiência tem dificuldades para entrar na cultura:

O defeito, ao causar um desvio do tipo biológico humano estável, ao produzir a deterioração de algumas funções, a falha ou a alteração de órgãos - e com ela a reestruturação mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento em uma nova base, de acordo com um novo tipo - viola, naturalmente, o curso normal do enraizamento da criança na cultura (VIGOTSKI, 1997, p. 42, tradução nossa).

As consequências desse distanciamento cultural refletem no desenvolvimento psicológico cultural da criança com deficiência em que ocorre a formação das FPS e o domínio da conduta. Nesse contexto, o referido autor pontua que o desenvolvimento cultural da criança está condicionado a integridade do aparelho psicofisiológico e que no caso da criança com deficiência, é preciso percorrer vias colaterais. Assim, cita o exemplo do Braille que permite à criança cega “ler com as mãos”, sem utilizar os estímulos ópticos, já que esta função biologicamente lhe está impedida. Nesse caso, o sistema artificial auxiliar criado cumpre a mesma função cultural da leitura e da escrita no comportamento da criança (VIGOTSKI, 1997).

Tanto na situação mencionada quanto em outras situações similares, as vias colaterais originam na criança com deficiência novas formas de conduta ao seguir outra forma no curso do desenvolvimento cultural. Em síntese, a deficiência não é extraída da criança, mas o uso dos instrumentos auxiliares possibilitam-lhe participar das atividades culturais por diferentes condições e meios.

A colocação do autor direciona a atenção para a quebra de paradigmas que atribuem à criança com deficiência, o rótulo de alguém que não apresenta capacidade de aprender, e pela condição orgânica da deficiência, tendo seu destino determinado. Essa visão segregadora precisa ser ressignificada e moldada pelas possibilidades que a própria deficiência orgânica proporciona à criança, sendo que nessa condição, para

Vigotski (1997, p. 16, tradução nossa), “O mais importante é que, junto com a deficiência orgânica estão dadas as forças, as tendências, as aspirações, para superá-la ou nivelá-la”.

Para o autor, a criança que apresenta deficiência sofre com o impacto da discriminação gerada no ambiente em que convive e assim, desenvolve o sentimento de inferioridade pela posição social diminuída frente às demais pessoas. Com isso, o sentimento por ela internalizado possibilita que seus processos psíquicos compensem indiretamente a deficiência biológica, não para “completar diretamente a deficiência, o que na maior parte das vezes é impossível, mas superar as dificuldades que a deficiência cria” (VIGOTSKI, 1997, p. 19, tradução nossa).

No processo de compensação, ocorre a reorganização dos processos psíquicos da criança, que visa “superar” os obstáculos gerados pela deficiência em busca da adaptação social. Garcia (2018) complementa que dessa organização são gerados caminhos alternativos para o desenvolvimento, por meio de recursos promovidos por sistemas de apoio que visem práticas alternativas para a aprendizagem.

Os caminhos são percorridos pela criança diante de uma situação que precisa resolver. O direto é trilhado por ela quando apresenta soluções mais óbvias para um problema, nele age com resposta rápida e automática. Já o caminho indireto, para Vigotski (1997), é aquele buscado quando o caminho direto está obstruído e impossibilita a criança com deficiência de resolver suas problemáticas sem intervenientes, precisando de instrumentos que mediem a resolução.

Logo, a criança recorre aos caminhos indiretos, quando,

[...] pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Diante desse caminho, a operação indireta surge à medida que a criança pratica nos caminhos indiretos ações tencionadas ao erro e acerto, a fim de alcançar o objetivo proposto e/ou solucionar a problemática imposta. A situação exposta acontece, por exemplo, quando o professor passa uma situação-problema em matemática que pode ser resolvida rapidamente com o cálculo mental, mas que para a criança com deficiência exige o uso dos dedos para contar em voz alta e organizar o pensamento, palitos ou a explicação direcionada do professor, que pela linguagem,

instrui a criança até a resolução da atividade proposta. Nesse caso, a mediação por instrumentos possibilita a criança trilhar um caminho diferente para a aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, reavaliar o olhar acerca da criança com deficiência requer pensar que a condição da deficiência nunca predetermine o limite de desenvolvimento do indivíduo, mas considere caminhos indiretos e adaptativos que “substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Dessa forma, partindo do sistema de compensação evidenciado por Vigotski (1997) e direcionando para a criança com deficiência intelectual, é importante pensar que para o seu desenvolvimento precisam ser pensadas em atividades que fomentem o desenvolvimento culturale não reduzam a sua capacidade de aprender, uma vez que “todas as formas superiores da atividade intelectual, como todas as demais funções psicológicas superiores, se tornam possíveis somente sobre a base do uso de ferramentas da classe da cultura” (VIGOTSKI, 1997, p. 29, tradução nossa).

Nesse passo, os instrumentos culturais criados pela humanidade, como a linguagem, têm papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, em que por meio deles são organizados os pensamentos mais reflexivos e complexos. À medida que a criança entra em contato com o meio e interage, a linguagem passa a ser o sistema simbólico fundamental da sua comunicação e permite que se formem conceitos como a ajuda externa que serão depois internalizados e se tornarão parte da sua ZDP. Diante disso, a escola integra o cenário para a interação e, conseqüentemente, formação social da criança.

No que se refere à criança com deficiência intelectual, é importante mensurar que quando ela adentra o espaço social da escola, passa grande parte de seu tempo, interage com os colegas e o professor, reorganiza seus processos mentais, mas que nem sempre tem respeitadas as suas condições de aprendizagem, gerando o desafio, que se desvela em encontrar meios de “tornar essa escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (SFORNI, 2004, p. 1).

Diante dessa ótica, tornar o conhecimento passível de significado requer preferir situações que envolvam a criança com deficiência intelectual no processo de ensino e aprendizagem, considerando seus interesses, e não contra eles, de modo a despertar nela a necessidade, ou seja, o significado pelo que está realizando (VIGOTSKI, 1997).

É evidente que a falta de perspectiva quanto à aprendizagem e ao

desenvolvimento da criança com deficiência a conduz à aceitação da condição e não desperta nela a necessidade para a superação das dificuldades. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 133, tradução nossa), isso ocorre porque “a dificuldade de entender o desenvolvimento da criança atrasada surge porque o atraso foi tomado como uma coisa e não como um processo”.

Na presente conjuntura, a ausência de conhecimento acerca do desenvolvimento intelectual da criança pressupõe a frustração em relação a sua aprendizagem. Para Leontiev (2004, p. 310), esse processo só pode ser compreendido se considerada a atividade que a criança “organiza nas condições concretas da sua vida”, em que a educação tem papel fundamental nas ações entre a criança e as relações objetivas com o meio. Nesse contato, age sobre a sua atividade e contribui para o desenvolvimento do seu psiquismo.

Nesse viés, a relação entre a importância da atividade para o desenvolvimento humano será explorada na próxima seção, que abordará os principais aspectos a respeito da teoria da atividade na relação de aprendizagem da criança.

2.1.3 A teoria da Atividade

Em virtude da preocupação no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e o papel da escola enquanto ponte nesse processo, direciona-se o olhar para alguns pressupostos da teoria da atividade. Ela que tem suas raízes na teoria histórico-cultural foi aprofundada por Leontiev e ao ser direcionada para o campo da educação, poderá nortear princípios didáticos, haja vista que “nessa perspectiva, tem-se que uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento psicológico da criança” (EIDT e DUARTE, p. 69).

Diante desse contexto, explorar o conceito de atividade é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo na criança. Com sua essência no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, o termo atividade refere-se estritamente ao trabalho. Leontiev (2004, p. 80) com referência nos filósofos assinala que a principal atividade humana é o trabalho, sendo este “um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza”, que ocorre na atividade comum coletiva entre os homens, mediatizado pelos instrumentos que o relacionam a natureza.

Para o autor, é nessa interdependência coletiva entre as pessoas que ao realizar um trabalho em conjunto, o homem também atenderá suas próprias

necessidades. Logo, ao movimentar a sua atividade externa em prol de um objetivo, também engendrará sua atividade psíquica interna, formando condições para novas funções psíquicas superiores.

Assim, com base em Leontiev (2004), pode-se dizer que no desenvolvimento mental da criança, a atividade interna e externa é conduzida por intermédio da sua necessidade objetiva, dado que pela apropriação de instrumentos e signos a criança consegue reproduzir individualmente formas histórico-sociais da realidade. Posto isto, Leontiev (2004, p.351) estabelece o conceito de atividade como:

[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o indivíduo a uma dada atividade, isto é, com o motivo.

A definição de atividade revela a ação do homem na busca pelo objetivo. De acordo com Cedro (2008, p. 25), há diferentes tipos de atividades e que “a distinção entre uma atividade e outra se encontra no objeto. Então, podemos compreender a existência de várias atividades distintas: trabalhar, brincar, estudar, etc”. Embora, as atividades desempenhadas pelo homem sejam muitas, Leontiev (2004) esclarece haver uma estrutura geral para a atividade composta pela necessidade, motivos, ações e operações.

Nessa linha de raciocínio, Sforzi (2004, p. 7) assevera que “a necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la”. Haja vista que a atividade é intrínseca à necessidade, Leontiev (2004) descreve que a leitura de um livro, por exemplo, nem sempre se constitui numa atividade, pois depende do motivo que incita o educando a realizá-la. Se ele a faz pensando na aprovação de um exame, então o motivo que o leva a ler não parte da necessidade de aprender, obter conhecimento, mas de ser aprovado. Nesse caso, realizar a leitura do livro constitui-se numa ação e a atividade, a preparação para o exame. Já se o educando pratica a leitura demonstrando interesse pelo conteúdo do livro, este será o motivo que o leva a ler. Aqui a leitura desvela-se em uma atividade porque está ligada à necessidade de compreender o que fala o livro.

Na situação mencionada, fica evidente que a leitura do livro pode ser considerada uma atividade ou uma ação, pois depende do objetivo do educando ao ler. Para Cedro (2008, p.26), respaldado em Leontiev, “O indivíduo, ao realizar uma

ação, responde ao objetivo dado ante as condições determinadas”, logo, são os objetivos que orientam as ações.

Na estrutura da atividade, as operações são tidas como as condições objetivas ou subjetivas para que as ações sejam efetivadas. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 323), são “o modo de execução de uma ação”. Sendo assim, no processo de desenvolvimento da vida da criança, a mesma ação pode se realizar por operações diferentes. Quando uma criança propõe-se a montar um quebra-cabeça, a sua ação está em organizar as peças adequadamente para que no final veja a figura completa. No entanto, pode fazê-lo juntando as peças aleatoriamente para ver onde se encaixam ou associá-las por partes que considera a continuidade de uma e outra figura. Nesse caso, a ação de montar o quebra cabeça é a mesma, mas a forma de atendê-la, as operações, são realizadas por meios distintos.

Leontiev (2004) clarifica que cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança é marcado por uma atividade considerada dominante e que a passagem de um estágio a outro acontece quando ocorre a mudança nesse tipo de atividade. Para ele, a atividade dominante pode ser definida por “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade em um dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 312).

Nesse intento, são os motivos da necessidade pessoal que despertam novas atividades na criança e ganham destaque no planejamento das ações pedagógicas. Uma situação exposta por Leontiev (2004) evidencia que os motivos podem ser caracterizados em dois planos. Supõe-se que uma criança tenha que entregar-se aos seus deveres para concluir os trabalhos escolares, mas sempre se distrai. Então os responsáveis explicam que enquanto não terminar suas atividades não poderá sair para brincar. O motivo que levará a criança a completar as tarefas não será despertado nela por sua própria intenção de estudar, mas criados por outras pessoas para esse fim e apenas compreendidos por ela. Ao passo que a criança se mobiliza a realizar as atividades independentemente da vontade de brincar ou da instrução dos adultos para o fazer, os motivos assumem uma nova posição e se tornam eficientes, pois a ação de realizar os deveres é por uma boa nota. É evidente que nos dois exemplos, para a consciência da criança existem dois motivos para ela estudar, classificados por Leontiev (2004) em duas formas:

Chamaremos os motivos do primeiro tipo motivos “apenas compreendidos”, e aos do segundo tipo: motivos “que agem realmente”. Feita esta distinção podemos enunciar a seguinte proposição: os “motivos apenas compreendidos” transformam-se, em determinadas condições em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade (p. 318).

Assim, a passagem de uma nova atividade dominante marcada pela transição dos motivos compreendidos em eficientes relaciona-se ao próximo estágio do desenvolvimento que a criança se ocupará.

Na etapa pré-escolar, por exemplo, o jogo constitui-se na atividade dominante da criança. É a partir dele que ela aprende, desenvolve a imaginação ativa, o raciocínio abstrato, bem como desenvolve mudanças na personalidade ao se aproximar “das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas” estabelecidas em suas regras (LEONTIEV, 2004, p. 311).

Em consonância com Leontiev, os estudos de Davídov (1988) complementam que na etapa pré-escolar os jogos de papéis incitam na criança o conhecimento sobre o mundo dos adultos e favorecem a formação de interesses cognitivos. Todavia, conforme vão crescendo, esta atividade dominante não pode suprir as suas necessidades, sendo preciso buscar outras fontes de conhecimento além daquelas oferecidas pelos jogos e vida cotidiana. Para o autor, a entrada na escola proporciona à criança expandir seus limites da infância, e com isso,

[...] ocupar uma nova posição e passar ao cumprimento da atividade de estudo, socialmente significativa, a qual lhe oferece um rico material para satisfazer seus interesses cognitivos. Estes interesses atuam como premissas psicológicas para que surja na criança a necessidade de assimilar conhecimentos teóricos (p. 178, tradução nossa).

Em seu ponto de vista, é por meio da vida escolar que a criança vivenciará a necessidade dos conhecimentos teóricos, conteúdo do que o autor chama de: atividade de estudo. Com vistas a relacionar a atividade humana à atividade de estudo, Davídov (1988) faz a seguinte comparação:

Como se sabe, a atividade do homem corresponde a uma certa necessidade; as ações, com os motivos. Na formação, nos escolares mais novos, da necessidade de atividade de estudo, tem lugar a sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização das ações de estudo (p. 178).

Nessa linha de raciocínio, Eidt e Duarte (2007, p. 68) acrescentam que pela necessidade emergente nas crianças em aprender, a atividade de estudo lhes permitem o domínio das capacidades:

que se encontram relacionados com o pensamento teórico de uma determinada época histórica, formando-se, assim, as bases da relação teórica com a realidade, possibilitando lhes sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente.

Assim, os estudos de Davídov (1988) propõem uma forma de organização do ensino que visa o desenvolvimento das capacidades das crianças e contribui para “criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outras funções psíquicas” (p. 47). Ainda segundo autor, “todo ensino está orientado em uma ou outra medida para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da consciência e da personalidade do aluno” e a atividade de estudo pode contribuir com esse processo (DAVÍDOV, 1999, p. 4)

Para as autoras Silva e Zanatta (2015, p. 158), que também se debruçam na discussão, a organização do ensino proposta por Davídov traz à luz a possibilidade de “integrar os princípios da Didática ao conteúdo das disciplinas e suas peculiaridades epistemológicas, é capaz de dar condições ao aluno para formar o pensamento teórico-científico por meio da atividade de aprendizagem”. A partir disso, de acordo, com as autoras, a criança passa a ter compreensão da realidade objetiva.

Os pressupostos explorados da teoria da atividade aproximada para o ensino escolar por meio das pesquisas de Davídov expõem a importância da educação no processo de desenvolvimento psíquico da criança. A escola, no papel de ensinar, precisa promover condições adequadas para a aprendizagem, que alarguem a experiência-humano social da criança. Eidt e Duarte (2007), ao estudarem Leontiev, também atribuem à educação papel fundamental nesse processo. Para eles,

[...] as necessidades, ou seja, os motivos e interesses humanos [...] são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela sociedade, a partir das condições de vida e educação. Desse modo, os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável, ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização (p. 58-59).

Indiscutivelmente, como apontado por Leontiev (2004), agir sobre a atividade desempenhada pela criança na escola influencia em seu desenvolvimento psíquico,

relação a que a criança com deficiência também está condicionada. Assim, ao transcender o conceito de atividade para a escolarização da criança com deficiência intelectual, é preciso proporcionar-lhe tarefas que tragam significado e mobilizem motivos eficientes para a sua compreensão.

Tal visão é corroborada por Davídov (1988, p. 178, tradução nossa) ao acentuar que “Na formação, nos escolares mais novos, da necessidade de atividade de estudo, a sua concretização dá-se na diversidade de motivos que obrigam as crianças a realizar ações de estudo”, daí a importância em considerar para o ensino, elementos que instiguem a curiosidade das crianças.

Nesse cenário, ao refletir acerca da qualidade cognitiva da aprendizagem frente à educação inclusiva, Libâneo (2004, p. 5) aponta que:

[...] uma política educacional inclusiva deve estar fundamentada na idéia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas.

Como exposto, o autor ratifica o apontado nos princípios da teoria da atividade, uma vez que não atribui entusiasmo pela educação com procedimentos didáticos tradicionais, que não levam a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas, como precisa ocorrer na escola quando pela aprendizagem dos conteúdos. Então, ela mobiliza seus processos mentais nos quais o conceito e o pensar se juntam na conquista da aprendizagem. Nesse viés, destaca que:

No desenvolvimento dos processos de ensinar a aprender a aprender, à medida que envolvem situações específicas em sala de aula com a intervenção pedagógica do professor, é necessário levar em conta alguns fatores que afetam a motivação [...] Trata-se, primeiro, de que os conteúdos tenham significação e valor dentro do contexto cultural de vida dos alunos; segundo, de criar um clima de interação social propiciador da cooperação entre alunos e entre o professor e os alunos [...]; terceiro, de uma atitude do professor que, ao lado de sua função de dirigir a classe, também é um guia da atividade independente dos alunos, o que implica habilidades de comunicação e de interação; quarto, de uma convicção do professor de que ele é o profissional capacitado a orientar a atividade cognitiva do aluno (LIBÂNEO, 2004, p. 7).

Diante do que o autor traz como fomento para o desenvolver da atividade pela criança com deficiência intelectual, é possível destacar que a motivação é uma habilidade guiada pelo professor, mas que também permite à criança conduzir a sua atividade independente. A esse respeito, Sforzi (2004, p. 111) acentua que:

A necessidade de mobilizar o pensamento para a aprendizagem reafirma que na organização do ensino o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também do modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades do aluno. Sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno.

As possibilidades abarcadas pelos pressupostos da teoria da atividade na perspectiva da organização do ensino respalda as práticas pedagógicas para o planejamento voltado a mobilizar as necessidades e os motivos que levam a criança com deficiência intelectual a aprender e a se desenvolver culturalmente. Acreditar nisso pressupõe superar desafios evidentes no próprio ambiente escolar, como a aprendizagem da leitura e da escrita, processos necessários para o convívio social que serão desbravados na próxima seção.

2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Pesquisas na área da educação têm demonstrado que a aprendizagem e o desenvolvimento de educandos com deficiência intelectual são questões de desafio no sistema educacional. A esse respeito e com base em suas análises, Oliveira (2018, p. 6) escreve que as evidências indicam uma escola que meramente se adapta aos educandos com deficiência intelectual, “mas sem uma mudança radical em suas práticas e na gestão da escola”.

Os estudos de Andrade (2016), Pereira (2018) e Guidi (2022) corroboram com as colocações de Oliveira (2018), na medida em que pautados nos obstáculos para a efetiva escolarização dos educandos com deficiência intelectual, os autores expressam que o ensino da leitura e a escrita merece atenção e conclamam para a necessidade de práticas pedagógicas que mobilizem os educandos a se apropriarem de tais mediadores culturais.

Ao comungar dessa concepção, esta pesquisa reconhece a importância da aprendizagem da leitura e escrita, não somente no processo de escolarização, mas para a comunicação e as práticas sociais dos educandos com deficiência intelectual. Assim, nesta seção, considera-se importante uma análise multidimensional da deficiência intelectual ao perpassar por um breve histórico abarcado pelas diferentes concepções no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, pela terminologia mais utilizada atualmente, até explorar o processo da leitura e escrita para os

educandos com deficiência intelectual.

2.2.1 Sobre a deficiência intelectual

Pensar a constituição da pessoa com deficiência intelectual enquanto sujeito histórico e social parece impossível em meio a omissão dos direitos que marcaram sua trajetória desde a antiguidade. Logo, a história de atenção às pessoas que não apresentavam o desenvolvimento no padrão estabelecido pela sociedade foi determinada pelo preconceito e estigma que se estabeleceram consoante o contexto social e cultural vigente na época.

Assim, a conquista dos direitos humanos demorou muito a acontecer, dado à realidade que as diferentes sociedades concebiam o sujeito com deficiência intelectual. A forma de tratamento e as terminologias utilizadas para conceituar a deficiência intelectual são frutos de diferentes concepções fundamentadas em princípios que, na maioria das vezes, consideraram a deficiência como limítrofe ao desenvolvimento humano.

Em um breve contexto histórico, até o século XVI, a deficiência intelectual foi tratada ante o ponto de vista teológico, que atribuía muitas vezes a sua causa a ideia de punição divina. De acordo com Pessotti (1984), a partir desse período, ocorreram mudanças significativas na compreensão da deficiência intelectual em que, para o autor, os estudos do médico Paracelso (1453-1541) retratam o início do pensamento acerca da deficiência intelectual enquanto patologia, desvelando a atenção da medicina para o indivíduo com DI, à época tido como “anormal” pela sociedade.

Contudo, foi somente no século XIX que a ideia de educabilidade da pessoa com deficiência intelectual surgiu a partir dos estudos de Itard, médico francês que desenvolveu experiências com o menino selvagem Victor de Aveyron (PESSOTTI, 1984). Ele atou em contraposto à concepção inatista de que a deficiência era congênita e imutável e se propôs a ensinar o menino, pautado na ideia da educação enquanto fator determinante ao desenvolvimento humano. Seus estudos abriram o leque para pensar que o processo de humanização do sujeito acontece na e pelas relações sociais.

Todavia, mesmo com os resultados apresentados pelos estudos de Itard, de acordo com Carneiro (2017, p. 80), “a gênese do conceito de deficiência intelectual, essencialmente médica, continuaria organicista”. Nesse contexto, Dias e Oliveira (2013, p. 177) ratificam o apontado por Carneiro, acrescentando que “com o advento

da ciência, o discurso médico passa a preponderar sobre os demais na configuração das práticas relativas às deficiências”. Contudo, tal modelo centrou sua atenção nas fragilidades do indivíduo com DI e seu fortalecimento contribuiu para uma “aproximação semântica entre deficiência e doença mental, assim como fortaleceu uma leitura da primeira a partir do paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos” (DIAS Ee OLIVEIRA, 2013, p. 172).

A leitura advinda do modelo médico ao qual as autoras se referem indica que o caráter puramente biológico atribuído à deficiência intelectual parte de uma visão limitada que ainda hoje é refletida na sociedade. Para Oliveira (2018, p. 2019), “é como se a pessoa com deficiência intelectual vivesse num mundo abstrato, no qual apenas sua biologia definisse suas possibilidades”, tencionando a ideia de que nada pode ser feito para contribuir com a aprendizagem do sujeito com DI.

Todavia, mesmo com os avanços no campo da ciência, o modelo médico, fortemente disseminado até o século XIX (PESSOTTI, 1984) e incapaz de considerar os aspectos da deficiência intelectual para além da biologia do corpo humano, resultou na concepção disseminada na sociedade atual. Para Carneiro (2015, p. 80), essa forma de pensar apresenta enfoque clínico “centrado nas limitações dadas por condições orgânicas”, logo, “trata-se de uma concepção que focaliza a deficiência no sujeito e suas características. Em outras palavras, é uma concepção que valoriza características individuais, priorizando aspectos orgânicos da deficiência.”

Os preceitos do modelo supracitado subsidiaram outras concepções que se debruçaram nas limitações dos indivíduos com deficiência intelectual, sem considerar suas potencialidades. Para Dias (2013, p. 170),

Diferentes concepções se constituíram em meio a representações que valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes.

Nesse cenário paralelo ao modelo médico, a psicologia também dedicou seus esforços a estudar o desenvolvimento da pessoa com deficiência diante do ponto de vista psicológico.

Teorias de análise do comportamento, como o behaviorismo, em suas experiências sobre os reflexos condicionados e as respostas do indivíduo a estímulos externos (NUNES e SILVEIRA, 2015), mais uma vez, desconsiderou o estudo do

homem em suas interações com o meio, impedindo a análise do comportamento humano em suas leis. Essa abordagem não trouxe avanços para uma análise multidimensional da deficiência intelectual, além de recorrer a procedimentos metodológicos quantificadores.

De acordo com Vigotski (1997), a reflexologia em seus métodos de investigação parte de um método geral de que todas as formas de comportamento humano estão constituídas por um sistema de reflexos condicionados, abstendo-se da necessidade de estudar a totalidade do comportamento humano.

Indubitavelmente, o padrão de avaliação diagnóstica de base behaviorista foi muito criticado no campo educacional, embora os pressupostos dessa concepção ainda sejam utilizados em intervenções com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo. No bojo das atividades realizadas dentro dessa abordagem comportamental, Orrú (2008, p. 3) assinala que,

[...] não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emanam o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado.

A padronização dos testes, bem como o mecanicismo explorado pelo behaviorismo colocaram o indivíduo enquanto objeto e não enquanto sujeito, desconsiderando o seu processo de humanização.

Práticas de abstenção da deficiência para além da condição primária e orgânica do indivíduo perpetuaram entre os estudiosos dos séculos XIX e XX. Rumo à compreensão da competência humana, em 1905, Alfred Binet publicou uma Escala Métrica da Inteligência para medir a capacidade intelectual da criança. Conforme Nunes e Silveira (2015, p. 72), o objetivo dos testes psicométricos era de determinar uma idade mental para o indivíduo.

As autoras acrescentam que, anos mais tarde, Stern “propôs a substituição do termo idade mental pela denominação de Quociente Intelectual (QI), calculado a partir da relação entre idade mental (IM) e idade cronológica (IC) da criança”. Assim, posterior à execução dos testes, aqueles que não apresentavam desempenho satisfatório para o padrão estabelecido eram rotulados como incapazes ou deficientes mentais, uma visão pessimista quanto à possibilidade de superação da deficiência e selada pela desvalorização do papel da cultura no desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (1997), a abordagem mencionada suscita na criança com DI o sentimento de inferioridade causado pelo diagnóstico que a diminui perante as exigências sociais e a impede de superar as dificuldades que a deficiência cria. A massificação dos testes psicológicos aplicados nas crianças, além de homogeneizar o padrão de inteligência, trouxe consequências para a escolarização das crianças, uma vez que, para Leontiev (2005, p. 88), “exclui de uma educação completa não só os que realmente não aprendem por causa de defeitos orgânicos, mas também aquelas que, por não terem superado dificuldades elementares, poderiam fazê-lo”.

Nas palavras do estudioso, as crianças caracterizadas com o desenvolvimento mental atrasado eram tidas pela sociedade como incapazes de aprender diante do ritmo considerado “normal” em comparação com os pares. Logo, a ideia de irreversão da deficiência impedia o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados para as crianças com DI.

Como abordado até aqui, nesse período houve a grande influência da medicina e da psicologia no que tange aos estudos voltados ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, e dentre estas, as com DI, fundamentais para a disseminação da ideia organicista da deficiência. Ambas buscaram tratar a deficiência, deixando à mercê o ser humano que a detém.

Nesse mesmo período, a visão limitada por tais vertentes foi fortemente contrastada por Vigotski e seus colaboradores. Juntos se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano constituído na e pelas relações sociais, e no campo da educação especial, à defectologia, em que o objeto de estudo “não é a própria insuficiência, mas a criança sobrecarregada pela insuficiência” (VIGOTSKI, 2017, p. 14).

A partir da abordagem histórico-cultural acompanhada pelo modelo social, surge a pedagogia das possibilidades no que concerne ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, podendo esta ser analisada a partir da produção social, na qual o processo de humanização se dá na entrada do homem na cultura e não está determinado ao nascer. Logo, permite “questionar a concepção organicista de deficiência intelectual, ainda muito presente na literatura educacional e nas práticas pedagógicas” (CARNEIRO, 2017, p. 81).

Atualmente, as marcas dos modelos supracitados ainda podem ser observadas na escola, quando educandos com dificuldades de aprendizagem, sem antes serem compreendidos, são encaminhados para os diagnósticos com psicólogos e médicos.

Segundo Barroco e Tada (2022), isso ocorre em detrimento da ausência de conhecimento acerca de aspectos relacionados à vida escolar do educando.

O não domínio teórico a respeito do ensino ou da instrução, da aprendizagem e do desenvolvimento, como já se poderia dominar, contribui para que se tenha presente a hipótese de que há deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, ou quadros de “dis” (dislalia, dislexia, discalculia, disgrafia) quando as queixas escolares sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem são apresentadas. Sob essa hipótese, torna-se naturalizada a prática de os avaliar com testes formais, para se produzir diagnósticos e laudos isso gerou até uma expressão usual nas escolas: o aluno laudado (p. 72).

As autoras não descartam o acompanhamento com outros profissionais, mas ressaltam que o diagnóstico deve alargar as oportunidades de aprendizagem do educando com deficiência, e não resumir seu desenvolvimento ao que está estabelecido no parecer.

Assim, vale dizer que, apesar de os modelos de atendimento às pessoas com deficiência apresentarem suas especificidades que respeitam ou não seus direitos enquanto sujeito histórico e social, uma concepção não se acaba quando a outra emerge. De acordo com Cruz (2013), esse evento justifica o exposto por Barroco e Tada (2022), pela existência de traços oriundos dos modelos médico e psicológico presentes na atualidade em muitas instituições e grupos sociais.

2.2.2 Deficiência Intelectual: conceituando

O diagnóstico da incapacidade acompanhado da nomenclatura categórica que define a pessoa como “deficiente mental” ou “deficiente intelectual” se constitui na identidade da pessoa, que passa ser reconhecida pela deficiência apresentada. Para Ribas (2007, p. 17), a prática de definir uma deficiência “é uma atividade quase impossível. Saber onde começam os limites de uma pessoa e até onde chegam os seus alcances é tarefa inatingível”. Contudo, ao longo da história de atenção à pessoa com deficiência no bojo das relações sociais, observa-se que houve a categorização das deficiências para a padronização das pessoas que apresentam traços considerados similares em seu desenvolvimento.

Perante o cenário das transformações históricas, a terminologia utilizada para se referir à pessoa com deficiência intelectual se alterou, mas sua definição ainda cria barreiras à pessoa com DI. Batista (2007, p. 15), revela que os obstáculos sociais a ela estão condicionados,

[...] a grande dificuldade de conceituar essa deficiência que trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental.

Veltrone e Mendes (2011, p. 413) ratificam o argumento de Batista (2007) e complementam que, na educação, a dificuldade nos procedimentos de identificação e diagnóstico da deficiência intelectual ao longo dos anos se deve aos “critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares que era atribuído exclusivamente ao alunado, ao seu contexto social e cultural de origem”.

Nessa direção, como durante muito tempo o termo deficiência mental foi predominantemente usado para se referir às pessoas consideradas com o desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a sua idade cronológica, a alcunha gerada por ele foi contestada pela comunidade científica diante da democratização dos direitos das pessoas com deficiência.

Em virtude disso, a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2004, além dos direitos para as pessoas com DI, incumbiu às organizações internacionais de “incluir a “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” nas suas classificações” (p. 5). Desde então, o referido termo vem sendo utilizado no Brasil e esta pesquisa se apropria desta denominação, salvo quando houver textos que tragam o termo “deficiência mental” e for necessário mencioná-los como respaldo teórico.

No que tange ao conceito de deficiência intelectual, atualmente no Brasil utiliza-se o proposto pela AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), publicado no manual de 2010. O documento aborda a classificação da deficiência intelectual para o seu diagnóstico, e em comparação às versões anteriores, confere à deficiência intelectual uma análise perante o modelo multidimensional.

Sendo assim, altera a nomenclatura de retardo mental para deficiência intelectual e demonstra um importante avanço na luta pelos direitos das pessoas com deficiência intelectual.

A diferença principal se refere ao lugar que ocupa a deficiência: o conceito anterior, Retardo Mental, via a deficiência como um déficit da pessoa, enquanto que o conceito atual, Deficiência Intelectual, vê a deficiência como uma relação entre as capacidades da pessoa e o contexto em que esta participa. A terminologia Retardo Mental fazia referência a uma condição

interna do indivíduo, a Deficiência Intelectual faz referência a um estado de funcionamento e a uma condição. Ambas construções consideram, contudo, que a condição (como no Retardo Mental) e o estado de funcionamento (como na Deficiência Intelectual) definem as limitações no funcionamento humano típico (AAIDD, 2010, p. 42, tradução nossa).

Pelo texto, é possível perceber que o antigo termo “retardo mental” refletia estigma social e considerava a deficiência como uma condição interna, ou seja, pessoal e única do indivíduo. Já com a atual nomenclatura, deficiência intelectual, as condições da deficiência assumem o caráter também externo ao indivíduo, já que compreende tanto as suas capacidades como o meio cultural em que vive.

Ainda no prólogo, pode-se observar que a deficiência intelectual é caracterizada “pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1, tradução nossa).

Ao considerar o comportamento adaptativo do sujeito nas relações sociais, a definição esboçada modifica a ideia de condição estática atribuída à deficiência intelectual e preconiza a influência da interação com o meio para a sua construção.

Nesse cenário, o comportamento adaptativo é classificado por atividades realizadas pela pessoa com deficiência intelectual frente às habilidades conceituais, sociais e práticas:

Habilidades conceituais – linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e autodireção.

Habilidades sociais – habilidades interpessoais, responsabilidade social, auto-estima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras/obedecer às leis e evitar ser vítima.

Habilidades práticas – atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone (AAIDD, 2010, p. 1, tradução nossa).

Entretanto, embora seja evidente a preocupação com as condições coletivas que permeiam a deficiência intelectual para a sua abordagem, no documento, entre os critérios para o diagnóstico, tanto o funcionamento intelectual quanto o comportamento adaptativo podem ser mensurados pelo teste de QI se associados a outros pareceres profissionais. Essa forma de avaliação individualiza o atendimento à pessoa com DI e remete ao modelo psicológico que privilegiava a padronização do

desenvolvimento intelectual.

A respeito da concepção de deficiência intelectual na AAIDD, Carneiro (2017, p. 81) aponta que demonstra evolução em relação às anteriores, e que apesar do enfoque ainda ser nas limitações do sujeito dado à “necessidade de quantificar os limites e definir a intensidade e a modalidade de apoios”, o entrelace entre a valorização do ambiente sociocultural do sujeito e os aspectos biológicos pressupõe a condição construída socialmente à deficiência intelectual.

Além das considerações sobre a DI expressas no manual da AAIDD utilizadas no Brasil, cabe contornar, ainda que timidamente, aspectos referentes à DI presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 5 (2014), documento que orienta a medicina com os critérios para o diagnóstico da DI, também adotado no país.

Assim como a AAIDD, o DSM 5 (2014) emprega a nomenclatura deficiência intelectual, em que no documento, aparece no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Conforme o manual, a deficiência intelectual é caracterizada “por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (p. 31). Em decorrência dos déficits elencados, o documento assevera ocorrer prejuízos para a adaptação social do indivíduo, que o limita em sua independência pessoal e responsabilidade social. Dadas essas condições, implicitamente o documento sugere que o desenvolvimento cultural da pessoa com DI também fica restrito.

Ao avançar, o manual traz critérios que devem ser preenchidos para o diagnóstico da DI no indivíduo, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Critérios para o diagnóstico da DI conforme o DSM 5

A	B	C
<p>Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.</p>	<p>Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social</p>	<p>Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.</p>

	e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.	
--	---	--

Fonte: Adaptado de DSM 5 (2014, p. 33, grifo nosso).

O trecho em destaque referente à categoria A, que trata do desenvolvimento intelectual da pessoa, evidencia o emprego de testes para o diagnóstico da DI. Embora enfatize que o instrumento não tem um fim em si, visto que ocorre em consonância com a avaliação clínica, por se tratar de um parâmetro para a medicina, as impressões individualizadas da deficiência permanecem condicionadas à pessoa.

Em outro ponto, acrescenta que os especificadores para os níveis de gravidade são determinados pelo funcionamento adaptativo, e nesse caso, não aplica os escores de QI, pois é o “funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário” (DSM 5, 2014, p. 33). Sendo assim, classifica a deficiência intelectual entre os níveis de gravidade em leve, moderada, grave e profunda e em cada um deles apresenta as condições dos domínios conceitual, social e prático do indivíduo, acompanhando assim, as proposições da AAIDD para a deficiência intelectual.

Para conceituar os níveis de gravidade para a deficiência intelectual, o manual realiza comparações entre o indivíduo e seus pares. Essa forma de diagnosticar reduz as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual frente à sociedade.

1. **Comparado** aos indivíduos na mesma faixa etária com desenvolvimento típico, o indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais (DSM-5, 2014, p. 75, grifo nosso).
2. Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam **bastante atrás** das dos companheiros” (2014, p. 76, grifo nosso).
3. Amizades com companheiros com **desenvolvimento normal** costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação e sociais” (DSM 5, 2014, p. 76, grifo nosso).

Ao contrastar as características do desenvolvimento do indivíduo para com seus pares, o DSM 5 desconsidera a singularidade do ser humano e limita sua capacidade perante os demais, uma vez que este não se encaixa no padrão de “normalidade”. Com efeito, é preciso atenção às barreiras encontradas diante da própria legislação e manuais orientadores, como demonstrado no contorno da AAIDD e do DSM 5, dado que tais documentos, enquanto produções sociais, refletem diretamente na cultura e conseqüentemente na concepção de deficiência apropriada

pela sociedade.

O alerta para a curadoria dessas definições se estende à educação e, nesse sentido, Bueno (2012) destaca para a necessidade de as produções científicas se voltarem para a análise crítica das políticas públicas da educação especial, pois, segundo o autor, a fundamentação dos textos das legislações desvelam pressupostos teóricos calcados essencialmente na biologia e psicologia.

No contexto escolar, o impacto da concepção biologizante da deficiência, fruto da cultura, fica evidente quando o educando com deficiência intelectual ingressa na escola ou é avaliado e recebe o diagnóstico. Os limites que condicionam a deficiência intelectual são experienciados por ele e o perseguem durante toda a sua vida escolar, fazendo-o lidar na prática com a individualização da deficiência. Embora não se descarte o acompanhamento médico e de outros profissionais, caso haja necessidade desse apoio, e ciente de que o diagnóstico é requisito para a garantia de benefícios sociais, espera-se que ele [o diagnóstico] não atribua ao educando com DI o estado de incapacidade, no qual além dos obstáculos orgânicos, sejam-lhe impostas barreiras históricas e sociais.

Para mitigar tais impactos, Padilha e Mantoan (2000, p. 197) são categóricas e apontam para a urgência em “[...] empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas [...]”.

Nesse passo, superar os entraves implica promover debates em prol da equidade e em confronto às condições sociais que afastam as pessoas com deficiência intelectual das atividades comuns a todos os indivíduos, como estudar, independente de suas diferenças. Entretanto, tal compreensão requer caminhos diferenciados para que a aprendizagem se manifeste, aspecto que trataremos na próxima subseção.

2.2.3 Caminhos para a aprendizagem da leitura e escrita

Como mencionado no início da subseção, a aprendizagem e desenvolvimento escolar de educandos com deficiência intelectual tem se mostrado objeto de estudo de pesquisas no campo educacional (AZEVEDO, 2016; MACHADO, 2017; SANTOS, 2018). Dentre as produções observadas, a aprendizagem da leitura e escrita por educandos com DI e a apropriação dessas habilidades no desenvolvimento cultural da criança são interesse em comum.

Ao se alinhar com o objeto das pesquisas mencionadas, este estudo também concebe a necessidade de investigação dos aspectos referentes à aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos com DI diante do contexto educacional inclusivo. Para isso, considera relevante o contorno sobre a apropriação da linguagem escrita para todos os educandos, uma vez que, nas palavras de Vigotski (1997), não há diferença nas leis do desenvolvimento entre as crianças com ou sem deficiência intelectual.

Ante os pressupostos da teoria histórico-cultural, a leitura e a escrita não são elementos inatos do ser humano, por se tratar de conhecimentos historicamente construídos pelo homem em sua ontogênese. Logo, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa apreender significado aos signos e símbolos que correspondem às relações e entidades reais de vida. Não obstante, esse processo só é possível pela mediação que ocorre entre a criança e o ambiente, por intermédio dos signos e instrumentos culturais, em que a linguagem aparece como fator essencial. Segundo Leontiev (2004, p. 348), “a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do desenvolvimento mental” já que por meio dela, os adultos se comunicam com a criança e lhe ensinam o saber acumulado pela humanidade.

Mediante o papel da linguagem para a formação humana, Vigotski (1997) a institui como fundamental para a formação das FPS, porque é por meio da mediação dela que ocorre a aprendizagem. Ao convergir com o pensamento do autor, Bakhtin (1981) acrescenta que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p. 124). Já para Marcuschi (2003, p. 49), “os discursos não são fenômenos naturais e sim eventos sociais, coletivamente produzidos e situados historicamente”. Esses argumentos expressam que a linguagem do ser humano não é reproduzida hereditariamente, mas por conta das relações coletivas entre as pessoas.

A escola é um espaço de convívio social que permite ao educando a interação e por consequência, seu desenvolvimento cultural. Nela, ocorre por meio da instrução a formação do pensamento teórico e dentre os saberes culturais, o ensino da leitura e escrita, criadas pelo homem com o fim de satisfazer a necessidade de comunicação entre as pessoas.

De acordo com Luria (2017, p. 144), “em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se

realiza culturalmente, por mediação”, assim, requer grandes esforços por parte do professor e educando, dado que a aprendizagem da linguagem escrita não parte de uma necessidade natural e interior da criança, mas lhe é apresentada pelo professor em uma prática que lhe é imposta externamente.

Por emergir da atividade externa à criança, o autor acentua que para ensinar o processo da escrita, é preciso que o professor considere a experiência que a criança traz consigo, adquirida desde antes de entrar na escola. Segundo ele, com esse conhecimento, o professor terá um grande instrumento mediador, já que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca o lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (p. 143).

Portanto, é inconcebível pensar na alfabetização da criança a partir do marco zero do conhecimento, dado que apesar de não decifrar os códigos padrões da escrita, convive constantemente com situações cotidianas que a permite realizar diferentes leituras, em placas de trânsito, produtos utilizados em sua casa onde os objetos possuem uma função e apresentam significado social e pessoal para ela.

Nesse cenário, baseada em vigotskiano, Coelho (2011) explica sobre o papel da alfabetização para a apropriação dos conhecimentos científicos inerentes às esferas “não-cotidianas” da sociedade, como a ciência, por exemplo. Segundo a autora, quando “a alfabetização mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, ela estabelece um elo na passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, pois, sem a linguagem escrita, o ingresso nesse universo é quase impossível” (p. 15). Dessa forma, a alfabetização abre caminhos para que a criança ingresse na cultura letrada.

Luria (2017), ao estudar acerca do desenvolvimento da escrita na criança, aponta que o fato da criança assimilar com tanta rapidez o conceito e a técnica da escrita é fruto da sua experiência individual, de técnicas e meios primitivos de representação que preconizam a escrita apresentada pela escola no padrão culturalmente elaborado. Segundo o estudioso, o ato de escrever parte da necessidade do homem materializar seus pensamentos e de não confiá-los mecanicamente à memória, constituindo-se em um instrumento psicológico auxiliar que lhe permite não esquecer do que é importante, um ato suficiente para si.

Na mesma linha de raciocínio, Luria (2017, p. 146) complementa que a escrita se “constitui no uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Num processo denominado por ele e Vigotski como pré-

escrita, ao produzir rabiscos, a criança imita os adultos sem ainda atribuir significado e entender a função objetiva dos esboços. À medida que compreende que os rabiscos podem remeter à lembrança de algum nome, conceito, elemento, utiliza-os como símbolos auxiliares da memória, processo que posteriormente se converterá na escrita como “instrumento da memória” (p. 156).

Assim, o processo de aquisição da escrita pela criança é marcado pela sistematização da linguagem falada e a sua transposição materializada do registro. Contudo, quando tratado enquanto formalidade escolar, não provoca na criança a necessidade de compreender o significado social da escrita, rompendo com os conhecimentos frutos de sua vivência. Para quebrar essa barreira, é importante aproximar os conteúdos de ensino das práticas sociais e de interesse da criança. De acordo com Vigotski (1991, p. 79), na etapa pré-escolar, a linguagem escrita pode ser inserida naturalmente a partir da brincadeira, de modo que “as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala”.

Nesse contexto, o autor sustenta que nas situações cotidianas, o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita ocupam espaços em estágios diferentes que conduzem às formas superiores do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, em que os símbolos escritos referentes às designações verbais passam do estágio de segunda ordem para a primeira ordem. Com a execução desse processo, assinala que a “compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (p. 78).

A realização do processo supracitado no cenário escolar é digno de reflexão. Haja vista que a aprendizagem da linguagem escrita do educando advém da expressão simbólica da linguagem falada, cabe à escola, enquanto espaço social e cultural, criar condições imbuídas nas práticas sociais que possam “levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual” (OLIVEIRA, 2010, p. 343).

Sendo assim, mediante o papel significativo que a apropriação da leitura e da escrita apresentam na vida do educando, sobretudo na fase inicial de estudos, quando ingressam no processo de alfabetização, o ensino de tais habilidades precisa ser pensado para além da decodificação de símbolos e do exercício da habilidade motora, de modo que seja atribuída a função social que possui. Para Soares (2015), a apropriação da leitura e escrita vai além do ato de ler e escrever pela criança.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever; aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assimilar como sua propriedade (p. 39).

Diante da alfabetização, a autora alerta que o processo precisa transcender as particularidades da linguagem escrita para que a criança consiga realizar a “compreensão/expressão” de significados do código escrito (p. 16). Em face a essa necessidade, entende-se como urgente a mudança na forma de ensinar a escrita, que requer superar métodos nada efetivos que se restrinjam ao mecanicismo, em que Vigotski (1991, p. 70) coloca que:

[...] ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Nessa perspectiva, esclarece que o ensino seja organizado de modo que a leitura e a escrita se tornem uma necessidade no educando e lhe dê motivos para aprender, evitando que o processo de alfabetização seja caracterizado por ela como entediante e desestimulador. Logo, entende-se que o ensino da escrita precisa ser tomado como “uma atividade cultural complexa” e relevante para a vida do educando, para que a internalização desse processo seja concebido como uma nova forma de linguagem (VIGOTSKI, 1991, p. 79).

No tocante à aprendizagem da escrita pela criança, Mello (2010), respaldada em Leontiev (1978), explica que realizar atividades repetitivamente e sob a forma de cópia não incitam a criança a entender a função da escrita, e com isso, distancia-a do fim desejado. Nas palavras da autora, “sem lugar para o afetivo – desejo, vontade ou motivo que se concretiza como fim imediato da ação que se realiza –, a aprendizagem fica comprometida” (p. 337). Nesse processo, Solé (2014) endossa que o envolvimento na atividade para o entendimento do texto escrito depende do sentido a ele atribuído.

Para despertar a necessidade da leitura e da escrita no educando, a aproximação com o seu ambiente sociocultural é premissa básica, pois, ao passo que tais habilidades são objetivadas por eles, deixam de ser meras tarefas escolares. O estudo desenvolvido por Araújo (2001) indicou que desenvolver práticas de leitura distanciadas da realidade de vida dos educandos os ensina a serem apenas

decodificadores. Nesse intento, a apropriação da linguagem oral e escrita constitui-se direito de cada sujeito e sua função se estende à aplicação nas práticas sociais e no discurso oral com outras pessoas.

Se por um lado, conforme Vigotski (1991), na fase pré-escolar as letras podem ser introduzidas no repertório cultural das crianças por jogos e brincadeiras que as tornam comuns a elas, por outro, ao adentrar na próxima etapa, a criança se depara com o processo de alfabetização desvinculado da prática anterior. A mudança entre a atividade dominante da criança, que na educação infantil concentra-se nos jogos e nos anos iniciais se direcionam para o estudo, precisa acontecer com cautela e gradualmente para que a alfabetização não seja fragmentada e ausente de sentido e significado para ela.

Vigotski (2012, p. 79) aponta ainda que a passagem da linguagem oral para a escrita pela criança é muito mais “abstrata e condicional”, o que leva a incompreensão da necessidade da escrita. Nessa direção, Oliveira (2002) assinala que um dos equívocos no ensino da leitura e escrita refere-se à desvinculação dessas habilidades do contexto social, como se restringissem ao âmbito escolar:

O ato de ler, que possui um forte componente social, transforma-se em disciplina escolar. As implicações pedagógicas decorrentes dessa interpretação são drásticas. Passa-se a exigir soletração das letras e não a leitura dos textos. O sentido global perde-se por completo e fragmenta-se a leitura em pedaços que vão das sílabas para as palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Uma construção que segue a lógica da escola e não utiliza a leitura como instrumento de compreensão do mundo e ferramenta de constituição do pensamento humano (p. 245).

Nas palavras da autora, a forma de organização do ensino supracitado abstém no educando a formação da sua atividade intelectual, ao passo que o limita a conhecer as letras na conjuntura isolada da palavra. Na mesma conjectura de Oliveira (2002), Smolka (2003) revela que a insuficiência na aprendizagem da linguagem escrita pela criança está atrelada à distância entre o que ela conhece e o que é ensinado na escola, corroborando para a sua defasagem cultural:

[...] o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (p. 60).

Para Vigotski (1997), o significado da palavra se torna instrumento do pensamento, por isso a importância dos momentos de ensino envolverem conceitos contextualizados, aproximados do cotidiano dos educandos, em que haja a junção social da leitura e da escrita, prática conhecida como letramento. Acerca desse processo, Boraschi (2013, p. 616) assevera que:

[...] essa prática da leitura e da escrita envolve a utilização da língua em sua função social, a partir do seu emprego pelo sujeito nos variados ambientes sociais. Sendo assim, a escola tem o dever de letrar e não apenas alfabetizar.

A partir desses fundamentos, é possível dizer que a aprendizagem da leitura e escrita se revela na criança um processo sensível de atividade que usa símbolos em uma manifestação concreta dos conceitos adquiridos no aprendizado escolar, dependente das relações práticas de vida vivenciadas na escola. Todavia, são muitos os desafios no processo de alfabetização para ocorrer a apropriação de tais habilidades por parte dos educandos na escola. Ao direcionar a discussão para os educandos com deficiência intelectual, o movimento de aprendizagem incita trilhar um caminho alternativo, que contorne as estigmas sociais acerca de suas potencialidades.

Assim, ao considerar os caminhos para a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante conhecer como o educando com deficiência intelectual é pensado em pesquisas educacionais, a partir dos estudos realizados por alguns autores.

Contudo, os avanços da educação inclusiva que visam o respeito à singularidade de cada educando presente na escola, a concepção de incapacidade de educandos com DI para a aprendizagem ainda é percebida no contexto educacional. Em meio às cenas do cotidiano escolar, as análises de Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) refletem sobre essa descrença nas possibilidades de escolarização de educandos com DI por parte de alguns professores e alegam que podem resultar da cultura da incapacidade dissipada historicamente e da ausência de conhecimento, em termos de avanços na área da educação inclusiva.

Em consonância com as autoras, na pesquisa realizada, Valentim e Oliveira (2008) constataram que ainda ocorre fragilidade e despreparo dos docentes para atuar efetivamente no ensino inclusivo de educandos com DI, em que prevalece a visão biológica e psicológica da deficiência. A situação observada pelas autoras

sugerem barreiras estruturais na formação dos professores e se aproxima dos estudos de Silveira (2012), que chama atenção para as condições dadas aos docentes na promoção da educação inclusiva, visto que a própria legislação pressupõe lacunas e direciona o trabalho para as concepções supracitadas.

Na mesma linha das autoras, o estudo realizado por Bridi e Souza (2017), em uma escola municipal de Santa Maria/RS, com o maior índice de educandos com DI, indicou que para os educandos com dificuldades acentuadas na aprendizagem, a escola adotava como prática o encaminhamento destes a outros serviços a fim de obter o diagnóstico e a partir dele conseguir o acompanhamento de outros profissionais.

A situação levou as autoras a questionarem sobre o papel da escola frente à esse cenário: “Quais são as medidas tomadas pela escola, a partir da identificação de tantos alunos com dificuldades em seu processo de aprendizagem? Quais são as reflexões acerca da sua responsabilização na produção dessas dificuldades?” (p. 260). Na visão delas, a ação mencionada de conduzir o educando para o suporte de outros profissionais eximia a escola de suas responsabilidades para com o seu ensino. Assim, o apoio que era para potencializar a aprendizagem do educando acabava por limitá-lo ao laudo, já que na maioria das vezes, o que prevalece são os aspectos referentes às condições biológicas da deficiência.

Essas questões levam a pensar que o espaço [a escola] que não valoriza experiências e não compreende o ser humano enquanto sujeito passível de aprendizagem, pela exclusão das possibilidades, pode atribuir aos que já apresentam as características orgânicas da deficiência a dimensão secundária, social, por meio do sentimento de inferioridade, como explica Vigotski (1997, p. 17), marcado pela “baixa valorização da própria posição social” do sujeito no meio.

Para Oliveira (2018, p. 19), “na contemporaneidade, embora persistam visões biologizantes da deficiência intelectual, podemos aprender novas formas de conceber e localizar estes sujeitos”. Essa nova forma de conceber citada pela autora se remete à sala de aula no tocante à oferta de oportunidades de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, independente do diagnóstico médico.

Nesse cenário, a respeito da organização do ambiente escolar para o ato educativo que compreende a aprendizagem da leitura e escrita, Oliveira (2010) assinala que as salas de aula devem ser ambientes atraentes para que tais práticas

sejam prazerosas de modo a mobilizar os educandos, em especial, os com deficiência intelectual, a superação de seu próprio limite.

No que tange à visão do educando com DI em sala de aula, Boraschi (2015, p. 615) atribui ao descrédito em sua capacidade de aprender o uso de atividades mecânicas.

Em sala de aula é comum encontrar práticas pedagógicas que não reconhecem o potencial (capacidade de aprender) da criança com deficiência intelectual. Há o privilégio de atividades mecânicas sob o pretexto de que esse aluno não consiga realizar outro tipo de atividade, antecipando, dessa forma, o seu fracasso escolar.

As circunstâncias observadas pela autora infelizmente compõem o cenário da educação inclusiva, sendo preciso vencer as barreiras do preconceito enviesadas pela educação tradicional, em que, por vezes, prevalece a baixa expectativa para a aprendizagem dos educandos com DI. Conforme Oliveira (2010, p. 345), superar a referida concepção de incapacidade, na aprendizagem da linguagem escrita, pelo educando com DI requer:

[...] superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura em frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento – e não apenas de suas habilidades.

Para a autora, a inserção na cultura do educando com DI é que o fará apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita exigidas no mundo letrado. A posição frente às possibilidades de aprendizagem do educando são ratificadas por ela nos resultados apresentados, após pesquisa realizada sobre a apropriação da linguagem escrita por crianças com Síndrome de Down. As impressões iniciais no contato com os educandos desvelaram que ambos reproduziam as palavras destituídas de sentido, e exprimiam desmotivação nas produções escritas. Com a atuação sobre o nível de desenvolvimento potencial dos sujeitos, bem como o uso de uma metodologia “sofisticada com riqueza de recursos” (listas de palavras, murais, banco de palavras, varal do abecedário, re-escrita de histórias, produção de textos coletivos...), com significação, a autora concluiu que “todos os participantes demonstraram compreensão diferenciada do universo escrito e de seu significado”, revelando a superação dos obstáculos para a aprendizagem dos sujeitos da pesquisa (353-355).

O emprego de diferentes instrumentos para o ensino da leitura e escrita dos sujeitos da pesquisa ratifica o que foi apontado por Leontiev (2004) em seu estudo sobre o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência intelectual. Em palavras do estudioso, a “influência das condições sociais em que a criança se desenvolve e de que depende a sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial” (p. 352), constitui-se num dos princípios para que a aprendizagem do educando ocorra.

Assim como Oliveira, Pereira (2018) também pesquisou acerca da alfabetização de educandos com DI no 1º ano do ensino fundamental. O trabalho de natureza exploratória com quinze docentes do ensino regular indicou que os sujeitos utilizavam diferentes concepções para o processo de alfabetização, denotando pouco aprofundamento do conhecimento, corroborando para a falta de mediação pedagógica com instrumentos adequados. Dessa forma, os resultados exprimiram fragilidade no processo de alfabetização dos educandos com DI e dos demais da turma. Para a pesquisadora, a formação para os professores constitui-se num meio para sair da incipiência do ensino e atender às demandas da ação pedagógica.

O ecletismo das teorias utilizadas para a alfabetização de educandos com DI citado por Pereira também foi constatado no estudo de Rocha, Figueiredo e Poulin (2018). Nas duas pesquisas, os autores apontam para a necessidade de superar as práticas pedagógicas mecanicistas em prol das habilidades linguísticas enquanto produção social. Com efeito, acreditam que a abordagem sociocultural no ambiente escolar engendrará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos com DI para a apropriação da leitura e da escrita.

No rastro das pesquisas acadêmicas, a tese de doutorado realizada por Plestch, em 2009, mostrou que a aquisição da leitura e da escrita pelos educandos com deficiência intelectual era uma preocupação constante nos relatos entre as professoras entrevistadas. A essa situação, pressupõe-se que um dos fatores esteja atrelado à dificuldade dos educandos com DI em alcançar a generalização e a abstração. Para a pesquisadora, as práticas pedagógicas devem se direcionar para a realização de atividades pautadas no desenvolvimento dessas capacidades cognitivas.

A exemplo das observações da autora, cabe um recorte a respeito da generalização e da abstração. Luria e Yudovich (1985), com base nos estudos de Vigotski, explicam que a abstração e a generalização são processos que se

desenvolvem no psiquismo da criança por meio da intercomunicação com os adultos. Segundo eles, ao ter contato com a palavra, elemento da linguagem, a criança não somente a associa ao objeto externo correspondente, mas abstrai dela o sinal necessário, “generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias” (p. 12), sistematizando as experiências nos processos mentais, assim, o significado da palavra se torna instrumento do pensamento. Quando a mãe ensina à criança que o copo é um instrumento para beber água, a percepção da criança acerca do objeto será o mesmo, independente do formato ou cor, por exemplo.

Pela descrição do processo, é notável a importância da linguagem para o desenvolvimento das FPS da criança, sobretudo da criança com deficiência intelectual que conforme estudos dos autores, a ausência da linguagem no meio prejudica a formação das capacidades de abstração e generalização, elementos fundamentais para a apreensão da leitura e escrita.

Até aqui, foi abordado que no bojo da aprendizagem do educando com DI, a apropriação da leitura e da escrita aparece como elemento essencial para o seu desenvolvimento psíquico e cultural. Embora quando o aprendizado com estes sujeitos se demonstra insuficiente e seja conseqüentemente concebido com desmotivação, ele é passível de acontecer. Por meio das experiências adquiridas no convívio escolar, da prática pedagógica do professor com o uso de instrumentos e signos mediadores, desde a alfabetização, o educando com deficiência intelectual tende a alcançar o nível de desenvolvimento potencial.

Machado (2017) desenvolveu a pesquisa sobre a apropriação da leitura e escrita por educandos com deficiência intelectual com a proposta de atividades pautadas no gênero textual conto. Segundo a autora, na experiência os sujeitos demonstraram envolvimento com o texto e o seu conteúdo, interesse em relação à língua escrita e melhoraram o nível de letramento.

A estratégia de ensino empregada pela pesquisadora está preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo da Educação Básica no país. Especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, o documento acentua que as práticas de linguagem devem contemplar diferentes gêneros textuais, para a aproximação com a prática cotidiana dos educandos.

Na tese de doutorado realizada sobre o desenvolvimento da leitura e da oralidade em educandos com deficiência intelectual, Guidi (2022) ressalta que o

ensino linguístico com o subsídio pedagógico de gêneros textuais para esses educandos deve explorar além dos aspectos referentes à Língua Portuguesa:

A lembrar sempre de que o trabalho com gêneros textuais não seja limitado a um estudo centrado apenas em aspectos estruturais e linguísticos, mas, sim, que contribua para o exercício reflexivo sobre os aspectos sociais, culturais e ideológicos veiculados nos e pelos diversos gêneros textuais. Além do mais, contribui para a reflexão sobre a sociedade da qual o professor e os alunos são partes, aspectos já discutidos que auxiliam na construção da humanização do indivíduo na escola (p. 86).

Outro autor que discorre acerca do tema é Marcuschi (2005), que ao ter como princípio a relação entre os gêneros textuais e suas propriedades de representação da cultura, esclarece:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (p. 19).

Consoante a Guidi (2022) e Marcuschi (2005), no contexto da apropriação da leitura e escrita dos educandos com DI, pondera-se que o gênero textual história em quadrinhos pode engendrar o pensamento crítico nos educandos, uma vez que, conforme Vegueiro (2020), as HQs carregam conhecimentos específicos, como a crítica social. Nesse aspecto, atrelado-se à intencionalidade pedagógica, o uso das HQs pode despertar o motivo nos educandos para a aprendizagem de diferentes contextos linguísticos e sociais.

Nesta pesquisa, apreendemos que ao serem empregadas como instrumento mediador pelo professor, as histórias em quadrinhos podem propiciar situações reflexivas que vão além dos elementos do seu gênero discursivo. Com isso, o educando com deficiência intelectual pode se aproximar dos conteúdos científicos e, em simultâneo, aprimorar a compreensão leitora e a prática de escrita. Essa proposta está apresentada na próxima subseção, que tratará sobre a imersão das histórias em quadrinhos na educação e a sua relação enquanto processo mediador da aprendizagem.

2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO

A imagem não é aquilo que representa, não tem a transparência da palavra nem a opacidade do objeto; o meio do caminho do real e do imaginário, do documento e da ficção, ela fascina e também amedronta. Com a palavra, ou antes dela, a imagem acompanhou o homem em todas as suas necessidades, para se comunicar, para ensinar, para criticar os erros, para elevar, para destruir (CAGNIN, 2014).

A expressão por meio da imagem revisita sentimentos e informações que levam o leitor partilhar daquilo que se busca comunicar. Empregada mediante esse fim, a imagem sempre fascinou o homem, tendo sido a base da comunicação desde os primórdios da humanidade. Para Vergueiro (2020), o homem primitivo em sua comunicação por intermédio de imagens gráficas sucessivas de atividades que realizava se aproximava do que hoje é conhecido como Histórias em Quadrinhos.

Xavier (2019, p. 1) considera que “as imagens por si só são portadoras de memórias, culturas e tradições. Elas podem transformar um instante em eternidade”, permitindo ao leitor sair do abstrato ao concreto. Ainda segundo a autora, quando o uso da imagem se associa às palavras, “o potencial comunicativo de ambas é ainda ampliado, podendo uma reforçar o que diz a outra, dizer o que a outra não diz, ou mesmo desdizer o que é dito pela outra, criando diferentes efeitos de sentido” (p. 1).

Diante do contexto dissertado por Xavier, as histórias em quadrinhos se integram à relação expressiva entre “imagem-texto”, em que tais recursos podem ser explorados ao máximo. Pela livre circulação no mundo inteiro, as HQs representam atualmente um notável meio de comunicação social, uma vez que pela linguagem acessível e atrativa, chamam a atenção de leitores desde a mais tenra idade.

Ao longo dos anos, as histórias em quadrinhos foram se desenvolvendo e ganhando novos elementos. Definir esta forma de comunicação como uma atividade que utiliza da linguagem verbal e não verbal para expressão dos fatos dispostos em sequência requer considerar posicionamentos de alguns estudiosos da área.

Will Eisner (1989), precursor no estudo dos quadrinhos, propôs o termo “arte sequencial” para todas as formas de arte que utilizam imagens para narrativa gráfica, integrando as HQs como um dos veículos que compõe esse núcleo. Nessa mesma linha de raciocínio, McCloud (2005, p. 23), concorda com arte sequencial, mas reitera que tentar “definir os quadrinhos é um processo contínuo, que não terminará logo”.

Já na visão de Guimarães (2001, p. 3), as histórias em quadrinhos são vistas como,

[...] forma de expressão artística que tenta representar um movimento através do registro de imagens estáticas. Assim, é História em Quadrinhos toda produção humana, ao longo de toda sua História, que tenha tentado narrar um evento através do registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita numa parede de caverna há milhares de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada.

Para o autor, nessa caracterização não se faz jus à técnica utilizada, o local empregado, nem o grau de tecnologia disponível, enquanto o que se valida é a tentativa de atribuir movimento às imagens estáticas. Apesar dos diferentes pensamentos acerca da definição das HQs, pode-se dizer que pelo seu poder comunicativo apresentam notável valor estético-cultural a ser considerado para sua interpretação.

Nesse bojo, a leitura das HQs é potencializada pela “alfabetização” de sua linguagem, a qual é transmitida, segundo Vergueiro (2020), por dois códigos atuando em constante interação: o visual e o verbal, que não podem ser pensados separadamente dentro das HQs. Com base nesses códigos, as HQs foram recebendo diferentes elementos que hoje constituem a sua estrutura, tais como a linguagem visual (o quadrinho, planos e ângulos de visão, montagem, protagonistas ou personagens secundários, figuras cinéticas e metáforas visuais) e a linguagem verbal (o balão, a legenda e a onomatopeia).

Pautadas nos elementos supracitados e nos códigos presentes nas HQs, Oliveira (2015, p. 31) afirma que a leitura das HQs consiste em,

[...] compreender a sua linguagem verbal e/ou não verbal, é estabelecer as relações entre diferentes elementos que compõem a linguagem textual, desvendar a relação entre as duas estruturas textuais é uma das atividades linguísticas que o leitor faz durante a leitura das HQs.

Uma vez que considerados os elementos dos quadrinhos para a sua interpretação, o leitor tem contato com uma linguagem própria e característica desse recurso, sendo imerso em um universo que se aproxima de sua própria vivência e possibilita conotações diferentes que o leitor teria em relação a um texto apenas escrito. Logo, as HQs são dotadas de signos e significados para quem as consome, ao passo que estabelecem um caminho pela cultura, em sentido à ampliação de conhecimentos.

Contudo, as histórias em quadrinhos nem sempre foram vistas ante um ideário socializador do conhecimento. Até chegar às escolas, teve uma trajetória com

momentos marcados da rejeição à prática de seu uso, conforme será abordado no tópico a seguir.

2.3.1 As histórias em quadrinhos e a sua trajetória

As histórias em quadrinhos, enquanto meio de comunicação social, muito agradam aos seus leitores pela imersão no universo fictício ou até mesmo real, quando usadas para expressarem temas de relevância social. A história que circunda a trajetória das HQs na humanidade é bastante controversa, seu surgimento é alvo de questionamento pelos estudiosos da área, e em virtude disso, de modo a não causar interpretações equivocadas acerca do tema, os acontecimentos serão discorridos brevemente tendo como base os fatos mais comuns nas referências consultadas.

O fascínio por elementos característicos das histórias em quadrinhos é observado pelas pinturas rupestres nas paredes das cavernas, em que o uso da imagem gráfica e sequencial já apresentava a função de transmitir informações e promover a comunicação entre os povos primitivos. No entanto, o fator que fortaleceu a criação das histórias em quadrinhos foi o surgimento da imprensa e a sucessiva evolução da indústria tipográfica que “fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa” (VERGUEIRO, 2020, p. 10). Logo, os quadrinhos podem ser considerados parte da produção histórica humana, constituindo as relações sociais e culturais.

Como exposto anteriormente, conforme Pessoa (2006), a origem das histórias em quadrinhos apresenta contradições quanto a datas e atores que possam ser creditados como pioneiros nessa prática. Contudo, alguns autores consideram o final do século XIX, nos Estados Unidos, para o surgimento dos quadrinhos, com os chamados *comics*, mas ressaltam que na época tal feito foi ignorado por estar concomitante à invenção do cinema, enaltecido sob a alcunha de sétima arte, enquanto os quadrinhos foram perseguidos e considerados motivo de distração aos estudos e leitura das crianças (MOYA, 1986; VERGUEIRO, 2020). Posterior a esse período, Souza (2018) desvela que a interatividade na comunicação expressa nos quadrinhos atraiu a procura das pessoas.

[...] a busca por informação facilitada, através das artes sequenciais, alavancou significativamente a venda de jornais no final do século XIX. Por isso, é fácil entender porque as HQs são consideradas ferramentas de

comunicação de massa de alta penetração e porque são tão populares, podendo, por essa razão, serem usadas para instruir e transferir uma informação (p. 31).

Durante muito tempo, as HQs ainda se mantiveram como material irrelevante e tratado com superficialidade pela sociedade, visto que não eram consideradas fonte de conhecimentos científicos, sob a égide de apenas entreter seus leitores.

Contudo, para Vergueiro (2020), a mudança desse panorama se remonta ao ambiente cultural europeu que após o “redescobrimento” das HQs, levou a quebra de muitas barreiras sobre elas. Com esse feito, as HQs foram disseminadas para outras partes do mundo e sua propagação esteve ancorada ao desenvolvimento tecnológico, dado que contemplaram jornais, e após um período a pertencer a uma publicação especializada, os gibis (OLIVEIRA, 2015), muito consumidos pelo público infanto-juvenil.

No Brasil, Ângelo Agostini, artista ítalo-brasileiro, foi um dos pioneiros na produção de quadrinhos que aqui firmou carreira e se tornou um importante quadrinista que retratava questões pertencentes ao Segundo Reinado (MOYA, 1986). Muitos outros vieram após ele, inclusive Ziraldo e Maurício de Souza, que “aprofundaram o compromisso com a sociedade em relação ao uso paradidático e a contemplação cultural e social brasileira” (BARI e VERGUEIRO, 2011, p. 7).

O descobrimento dos quadrinhos como produção artística favoreceu a sua aproximação com a educação, na qual, no Brasil, com o passar do tempo, tornou-se elemento das diretrizes para o ensino.

Dessa forma, cabe dizer que a história das histórias em quadrinhos passou por momentos traçados da rejeição à prática, e diante desse processo, as HQs conquistaram um merecido espaço e são símbolos de grande interesse por parte do público, fator que evidenciou a sua inserção mais constante para tratar de assuntos condizentes às esferas sociais. Frente à “posição” das HQs na educação, Paiva (2016, p. 49) acentua que “como fazem parte do cotidiano das pessoas, as HQs estão envolvidas no processo educacional de maneira ampla, considerando especialmente que a educação é algo grandioso e constante no desenvolvimento humano”.

Nesse *locus*, as HQs ultrapassaram o caráter de entretenimento, adentrando o bojo da educação brasileira em um processo de legitimação que tornou os quadrinhos componentes de documentos norteadores da Educação Básica.

O feito da legitimação das HQs na educação foi marcado pela virada do século,

considerado por Vergueiro e Ramos (2020) como um avanço, já que em outras épocas, levar histórias em quadrinhos para os educandos em sala de aula era motivo de repreensão para os professores, sob o argumento de que gerava “preguiça mental”, deixando-os distantes da leitura de “qualidade”.

Ainda conforme os autores supracitados, a visão equivocada em relação ao uso das HQs na escola perdurou no Brasil até a segunda metade do século passado e que o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, abriu portas para a valorização e uso de outras “linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e médio” (VERGUEIRO e RAMOS, 2020, p. 10).

No conteúdo, o documento redigido na época mencionava no item II do § 1º do art. 36, que entre as diretrizes para o currículo do ensino médio, estava o conhecimento de “formas contemporâneas de linguagem”, (BRASIL, 1996), promovendo assim, a abertura para a utilização do gênero HQs nas práticas pedagógicas.

No ano seguinte, em 1997, ocorreu outro avanço para a legitimação dos quadrinhos na educação, pois com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a inserção das HQs, na prática, se tornou mais específica, em que na área de Arte de 5.^a a 8.^a série, chamou-se a atenção para a necessidade de o educando ter conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem, dentre eles, as histórias em quadrinhos. Cabe ressaltar que foi a partir desse referencial que o termo “gênero textual” foi utilizado (BRASIL, 1997, p. 67).

Tal como na área de Artes, em Língua Portuguesa também se estabeleceu relação com as HQs no mesmo documento, fazendo referência às charges e tiras, como gêneros que demandam leitura crítica (BRASIL, 1997, p. 38-54).

A abordagem dos quadrinhos em áreas distintas do conhecimento comprova o aspecto multifacetado de sua utilização, visto que permitem a exploração de temas diversos e podem ser abordados interdisciplinarmente, pensamento comungado por Souza (2018), quando aponta que:

[...] existe um alto nível de informação nos quadrinhos – eles debruçam sobre os mais diversos temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. As HQs oferecem um leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, desde os temas de ficção científica até os documentários ou histórias reais (p. 34).

Consoante ao autor, a arte dos quadrinhos estimula o hábito da leitura e o acesso aos meios de comunicação para chegar até as HQs, amplia a leitura ante diferentes óticas. Não obstante à relevância dos quadrinhos no meio social e sua transposição para o contexto educacional, foi somente em 2006 que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) inseriu na lista livros de histórias em quadrinhos para a distribuição às escolas brasileiras. Diante desse panorama, Pizarro (2009) acentua que a aceitação dos quadrinhos nos livros didáticos amenizou a ideia de nocividade dos mesmos, permitindo até mesmo aos mais tradicionais admitir os quadrinhos enquanto material educativo.

Mais recentemente, com a construção da BNCC, em 2018, as histórias em quadrinhos ganharam espaço enquanto conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Sendo assim, aparecem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na área de Linguagens no campo artístico-literário, campo este “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2018, p. 96).

O texto aborda ainda que ao utilizar HQs do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, há o desenvolvimento de habilidades que envolvem “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2018, p. 97).

Diante do exposto, é possível mensurar, que as histórias em quadrinhos vêm sendo cada vez mais legitimadas na educação, com práticas pedagógicas voltadas ao uso desse gênero, o qual apresenta grande valor didático e se tornou alvo de estudos que dissertam acerca do uso das HQs como recurso didático-pedagógico, conforme disposto no item a seguir.

2.3.2 História em quadrinhos como recurso mediador

Callari e Gentil (2016) realizaram uma análise estatística acerca do panorama das pesquisas nas universidades públicas e federais brasileiras que apresentaram as histórias em quadrinhos enquanto objeto de estudo. Os dados alcançados evidenciaram a predominância do tema na área de Ciências Humanas, sendo as demais áreas relatadas pelos autores ainda com quantitativo inferior de pesquisas acadêmicas. Contudo, os resultados demonstraram um crescente emprego do tema

histórias em quadrinhos na área científica, interpretados pelos autores como frutos das mudanças sociais e compreendidos como indícios de um maior interesse da sociedade por este tema. Tal constatação pressupõe a ruptura do preconceito que vinculava as HQs às formas descartáveis de conhecimento, “fazendo com que tais questões passem a serem entendidas como processos históricos específicos e construídos em conjunturas específicas” (p. 23).

Diante da desmistificação do título de “passatempo” dado aos quadrinhos e a sua inserção na política pública educacional no Brasil, nota-se cada vez mais a valorização dos quadrinhos como recurso didático-pedagógico. Nesse contexto, o Programa Salto para o Futuro, da TV Escola, que promove desde 1991 formação para os professores da Educação Básica, em 2011, apresentou uma série intitulada “História em quadrinhos: um recurso para a aprendizagem”, sob o respaldo de que “esta modalidade de comunicação [...] tem colaborado para as atividades didáticas e constitui um poderoso meio auxiliar nos diversos segmentos da comunicação de massa, que também podem ser considerados sistemas educativos” (2011, p. 5).

Uma vez que pensados como recursos para a aprendizagem, o material elaborado pelo programa fez alusão aos quadrinhos como um meio que ao ser aliado à prática pedagógica, proporciona aos educandos experiências narrativas desde o início do aprendizado, permitindo a aquisição de uma nova linguagem, haja vista que os elementos imagem-texto aprimoram as habilidades de decodificação da mensagem. Tal posicionamento é corroborado por Souza (2018, p. 240) quando acentua que “o quadrinho é um recurso com capacidade de auxiliar a comunicação da sala de aula, pois se utiliza de dois signos – a imagem e o texto – para entendermos a mensagem”.

Colocações como “as histórias em quadrinhos são uma espécie de leitura dinâmica para a criança que muitas vezes aprende a ler nela” (ANSELMO, 1975, p. 33) e “crianças que ainda não sabem ler ou escrever, encontram na reprodução dos códigos e linguagem das HQs uma forma de transmitir suas ideias e de registrar seus pensamentos” (PAIVA, 2016, p. 20) ratificam a necessidade da valorização das histórias em quadrinhos enquanto recurso mediador para a prática, visto que possibilitam alcançar horizontes de aprendizagem substanciados pela linguagem acessível aos educandos.

Portanto, ao tornar os quadrinhos um instrumento para o ensino no ambiente escolar, é fundamental que o planejamento pedagógico do professor esteja alinhado

à interpretação que os quadrinhos a serem utilizados propõe. Castanheira e Santos (2022) chamam a atenção a esse respeito, pois, para eles, é por meio do diálogo multissemiótico que os educandos compreendem o sentido do conjunto dos elementos das HQs. Daí a necessidade do professor partir da análise das unidades para significar o conjunto da cena.

[...] é importante mostrar aos alunos como imagem e texto verbal atuam em conjunto com fatores constitutivos do gênero, como posição e quantidade de quadrinhos, tipo de balão nas falas, traços ao redor dos personagens, indicando movimento ou surpresa, etc (p. 316).

Diante da interface de sua função, os quadrinhos podem ainda ser usados de maneira interdisciplinar, contribuindo para o aprendizado de conteúdos escolares relativos a outros componentes além da Língua Portuguesa, em que é comumente mais aderido. O caráter didático e transversal desse gênero tem inspirado obras que se voltam para a disseminação de práticas pedagógicas pautadas no uso desses recursos. A título de exemplo, o livro “Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula” de Rama et al. (2020) explora o uso dos quadrinhos apresentando propostas didático-pedagógicas para os componentes curriculares de Geografia, História e Artes.

Ainda a respeito da utilização dos quadrinhos em sala de aula, Schneider (2011, p. 24) afirma que:

O trabalho interdisciplinar com os quadrinhos decorre da ligação produtiva entre as artes visuais, como a criação de personagens e as expressões fisionômicas. Já na leitura e escrita do texto residem na tentativa de transmitir conhecimentos ao leitor, enquanto participa do processo de criação e produção dos quadrinhos de forma bem-humorada e explicitando neles questões cotidianas.

Segundo a autora, ao manusear atividades que envolvam os quadrinhos, o educando se mobiliza pelo assunto à medida que visualiza nos elementos do gênero questões que fazem parte de sua cultura. Assim, o interesse e o desejo pelas HQs impulsionam o estado volitivo na criança demarcado por Vigotski (1993, p. 19) como “[...] um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. A unidade afeto-cognição possibilita a tomada de consciência do educando por meio do sentido e significado social que atribuímos àquilo que fazemos na prática. Assim, o bem-estar engendrado pela vontade do educando em realizar a leitura das HQs

constitui-se como uma atividade intelectual que contribui para a apropriação dos conceitos e o desenvolvimento de seu pensamento.

Paiva (2016) em sua tese de doutorado discorreu acerca dos quadrinhos à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, ressaltando como os signos podem ser transmitidos no contato com as HQs enquanto recurso mediador. Assim, preconiza que,

[...] a construção específica das HQs propiciam interação diferenciada, com palavras e ilustrações, em uma dinâmica que se propõe a comunicar desde elementos mais simples aos mais complexos, fazendo uso de situações, personagens e narrativas que fazem parte do patrimônio cultural humano e compondo de forma única o desenvolvimento educacional (p. 50).

Nesse intento, as HQs apresentam um leque de possibilidades de práticas pedagógicas que permitem ao professor adequar à realidade da sua sala de aula e estimular o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade dos educandos (NETTO e WERGUEIRO, 2018, p. 3). Conforme os estudos dos autores Angelo e Menegassi (2014, p. 666), a prática da leitura se desvela em um ato complexo, no qual o leitor “não apenas descreve o mundo que se inscreve nas palavras, mas realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revelam nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas”. Assim, entende-se a primazia no processo de leitura dependente da necessidade e dos sentidos próprios criados no educando e que os quadrinhos podem auxiliar por encontrarem neles “menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo” (VERGUEIRO, 2020, p. 23).

Fogaça (2003), da mesma forma, coloca que as imagens disponíveis nas histórias em quadrinhos possibilitam que os educandos reorganizem suas ações mentais por meio:

[...] do concreto à abstração da palavra. Nos quadrinhos, as palavras recebem um tratamento plástico diferente do usual, devido à forma como são colocadas: em balões, com tamanhos, formas e espessuras diferentes, que podem transformar os significados, possibilitando conotações distintas daquelas que haveria no caso de o texto ser apenas escrito (p. 125).

Assim como para Fogaça, ressalta-se que os diferentes sentidos empreendidos nos elementos das histórias em quadrinhos podem propiciar aos educandos ampliar a capacidade interpretação da mensagem do texto, tal como aponta Vergueiro (2020).

Em tempo, de acordo com Fuza e Menegassi (2022), relacionar o texto com a ilustração que o acompanha, integra uma estratégia que fomenta a compreensão leitora dos educandos.

Biase (2015) desenvolveu sua pesquisa de mestrado pautada na análise do uso das histórias em quadrinhos enquanto recurso didático para o ensino de produção textual em Língua Portuguesa para educandos do 8.º ano do Ensino Fundamental. Os resultados averiguados pela autora indicaram melhor desempenho dos educandos quando expostos aos formatos das HQs em relação aos gêneros textuais que envolveram somente prosa, uma vez que quando apresentados às HQs, atribuíram às suas produções elementos coesivos, sequência narrativa e fluidez de criatividade, sem ressalvas.

Haja vista o grande potencial dos quadrinhos demonstrado pelos estudos, é possível utilizá-los em uma prática crítica, instigadora e investigativa, com vistas à ampliação do conhecimento e emancipação intelectual aos educandos. A mediação por meio das HQs abrem ainda o leque para a educação inclusiva, na qual podem ser empregadas como meios que contribuam para que os educandos PEE superem seus obstáculos na aprendizagem, por meio dos caminhos indiretos que o uso das HQs sugerem.

Com base nessa concepção, buscou-se conhecer estudos que utilizassem as HQs como instrumentos para a mediação da aprendizagem da leitura e escrita de educandos PEE. Na pesquisa desenvolvida, Gonzalez (2014) debruçou-se a investigar a compreensão de metáforas por educandos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Entre os instrumentos que utilizou, estavam as histórias em quadrinhos. O mesmo protocolo de análise utilizado com educandos com TEA foi também realizado com educandos da mesma faixa etária sem o diagnóstico. Conforme a pesquisadora, os resultados foram similares em ambas as aplicações, o que ela atribuiu ao convívio dos educandos com as figuras de linguagem aos diversos contextos comunicativos e que ao terem contato com as atividades ilustradas, possibilitou o entendimento do conteúdo proposto.

Outro estudo referente ao tema foi o de Santos (2019), que utilizou tirinhas e HQs da Turma da Mônica para o ensino da leitura, escrita e interpretação textual com educandos surdos. Nos resultados, constatou que quando utilizadas como ferramentas pedagógicas, as HQs aprimoram as habilidades referentes à leitura e à escrita, em virtude dos elementos visuais da história que despertam o interesse dos

educandos.

Em sua dissertação, Marcellly (2010) abordou sobre o uso das HQs adaptado para o ensino de conceitos matemáticos para educandos cegos. A proposta do material elaborado por ela mostrou ser possível ensinar matemática aos educandos cegos assim como para os videntes, e que recursos, como as HQs, mediatizam esse processo.

Para o ensino de educandos com deficiência intelectual, especificamente, encontrou-se o estudo de Shimazaki, Auada e Menegassi (2016), desenvolvido após a dissertação de um dos autores. Na prática, debruçaram-se sobre a proposta de uso das HQs para o ensino de conceitos científicos a educandos adultos com deficiência intelectual. Após o trabalho realizado, que contou com intervenções para ensinar os sujeitos sobre os elementos das HQs e os conceitos presentes nelas, os autores concluíram que o objetivo foi alcançado, uma vez que os conceitos chegaram à apropriação cognitiva dos educandos.

Ao desenvolvermos, por meio de diferentes situações planejadas, os conceitos relativos à História em Quadrinhos, ampliamos as possibilidades para que os alunos investigados se apropriassem de conhecimentos que a humanidade produziu nas mais diferentes interações. Durante o processo, eles avançaram no nível letramento em sala de aula, auxiliando-os a serem reconhecidos como cidadãos, pois possuem um instrumento a mais para compreender e interagir socialmente (SHIMAZAKI, AUADA e MENEGASSI, 2016, p. 110).

As prospecções observadas pelos autores se devem pelas histórias em quadrinhos trazerem consigo concepções e valores presentes no meio social e cultural. Assim, haja vista que para Vigotski (1997, p. 34) “a cultura origina formas especiais de conduta e modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento”, e que as HQs pertencem à cultura, entende-se que contribuem para a formação das FPS dos educandos com deficiência intelectual. Esclarecem que o uso desse recurso demonstrou a melhora na interpretação e compreensão dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de atuação social.

Em síntese, o que se observa com o contorno pelas pesquisas acerca das Histórias em Quadrinhos é que estas são utilizadas como propostas didáticas em diferentes componentes curriculares em toda a Educação Básica. Haja vista se tratar de um gênero textual comum na escola que apresenta desmembramentos para a

prática pedagógica, esse recurso pode ser ainda mais explorado por pesquisas científicas voltadas à Educação Inclusiva.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A prática da pesquisa permite a descoberta de novos conhecimentos, a ruptura de paradigmas, dialogar criticamente com as produções existentes e diante da investigação, mapear caminhos que levam o pesquisador ao campo da ação-reflexão-ação acerca do seu objeto de estudo. Contudo, o ato de pesquisar requer planejamento para que as análises e reflexões do processo exploratório contribuam com ideias originais para os conhecimentos existentes acerca do tema, incitando novas reflexões.

Nesse viés, a metodologia é o passo que subsidia os procedimentos e instrumentos que ancoram o referencial teórico à 'práxis' investigativa. Portanto, ao longo dessa seção, será elencado como se deu a coleta e os apontamentos iniciais do piloto aplicado, prévia ao qual esse estudo se propõe, em uma organização que buscará explicitar os critérios norteadores da análise.

Conforme (2008, p. 33), quando afirma que "a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas", coloca-se que esta investigação se propôs a compreender sobre o aprimoramento da leitura e escrita de educandos com deficiência intelectual, com ênfase em propostas de ensino interativas, dotadas de recursos verbais e não-verbais que propiciaram aos sujeitos maiores oportunidades de aprendizagem.

Em virtude do objetivo proposto e da natureza do problema da pesquisa, assumiu-se aqui a abordagem mista (quantitativa + qualitativa) que para Creswell (2010, p. 238), apresenta viabilidade de utilização por parte dos pesquisadores, em que "pode-se obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa."

Como afirma o autor, a abordagem mista permite que os dados sejam mais "explorados e aproveitados" ao possibilitar a investigação do processo de aprendizagem dos educandos com DI dentro de seu contexto natural, a sala de aula, com o envolvimento dos demais sujeitos que com eles dividem a rotina de estudos.

Assim, com a coleta dos dados, o mesmo instrumento foi analisado ante a integração das abordagens quantitativa, com vistas a enriquecer a interpretação

realizada.

Em virtude da atenção para a aprendizagem dos sujeitos visando averiguar a hipótese de que o uso de textos interativos, como as HQs, podem favorecer a leitura e escrita dos educandos com DI, a presente pesquisa se difunde pelo caráter descritivo e exploratório (GIL, 2002). O primeiro por analisar, registrar e interpretar os dados proporcionados pelo experimento didático; e o segundo, pois se encarregou de explorar a partir das práticas pedagógicas aplicadas e seus recursos quais apresentam maiores possibilidades de aprendizagem aos educandos com DI.

Para a coleta de dados, utilizou-se como método o experimento didático, que assim como os outros elementos de desdobramento da pesquisa, campo, sujeitos e procedimentos de análise de dados, será apresentado nos itens subsequentes.

De modo a cumprir com a legislação vigente acerca da ética na pesquisa com seres humanos, o projeto do presente estudo foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP), tendo sido aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 4.781.303 em 15 de junho de 2021.

Por se tratar de um estudo que apresenta como foco crianças, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) assinado pelos responsáveis, os sujeitos da pesquisa também consentiram a realização do experimento didático por meio da ciência do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento que explica ao educando em linguagem acessível sobre as etapas que ele participará na coleta de dados. Nesse caso, o TALE se faz necessário por se tratar de crianças que compreendem a faixa etária de 7 a 12 anos.

Antecedendo à aplicação do experimento didático, ocorreu em outubro a aplicação do piloto do experimento didático para fins de validação do instrumento de coleta de dados. Além disso, de posse dos documentos supracitados, aconteceu o contato com os responsáveis dos sujeitos da pesquisa para a assinatura dos referidos termos, de modo a viabilizar a coleta de dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

O *locus* da pesquisa foi uma das 35 escolas que ofertam as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Apucarana – PR. A instituição de ensino atende 240 educandos, funciona em tempo integral e está localizada em um bairro de médio porte, marcado pela pluralidade de costumes e crenças. Do mesmo modo, conta com uma comunidade

escolar composta por famílias que perpassam os mais diversos níveis socioeconômicos.

Observa-se que no contexto social em que a instituição de ensino está inserida, há uma expectativa muito ampla em relação ao seu papel no processo educacional dos estudantes do bairro. Pode-se pontuar que a maioria das famílias busca por qualidade de ensino como principal base do processo de escolarização de seus filhos.

A escolha pela referida escola se deu mediante o objetivo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) em promover formações aos professores das escolas públicas, e com isso, contribuir para a melhoria na qualidade da educação do país. Diante disso, sendo a pesquisadora docente da rede pública de ensino, optou-se por desenvolver a pesquisa no local de sua atuação profissional. Outro fator de relevância refere-se à instituição de ensino propiciar as condições para o estudo do objeto a que a pesquisa se propôs, dado que apresenta educandos com DI dentre os educandos PEE que frequentam seu ambiente escolar.

Haja vista que o critério de inclusão adotado nesta pesquisa considerou a presença de educandos com DI e com dificuldades na leitura e escrita, das 9 (nove) turmas da escola, a turma com alunos de de 5º ano foi selecionada para ter seus educandos como sujeitos da pesquisa.

3.1.1 Participantes da pesquisa

Para a pesquisa, foram convidados 30 sujeitos da turma do 5º ano a partir do TALE, termo para os educandos e TCLE para os responsáveis. Destes, 24 educandos participaram efetivamente do experimento didático aplicado como uma atividade em sala de aula. Entretanto, em função do espaço-tempo, a análise foi realizada com os 10 educandos que atenderam aos critérios de inclusão, entre eles educandos com DI e com obstáculos na aprendizagem da leitura e escrita que tiveram suas respostas utilizadas na discussão desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a realização das atividades do experimento didático esteve para todos os membros da turma, pois se entende que os educandos público desta pesquisa participam dos momentos coletivos diariamente com seus pares. Quanto às atividades dos outros estudantes, foram registradas no banco de dados para futuras produções.

No grupo de sujeitos, com a faixa etária entre 10 e 11 anos, 4 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Dentre eles, alguns com diagnóstico de deficiência

intelectual, enquanto outros, distúrbios na aprendizagem da leitura e escrita. Abaixo, segue o quadro com a síntese dos sujeitos selecionados para a análise das produções. Em atendimento ao sigilo ético, os nomes reais dos sujeitos não apareceram. Assim, foram nominados pela sigla “E”, que se refere à “educando”, seguidos dos números em ordem crescente de 1 a 10.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participantes	Sexo	Necessidades educacionais
Sujeito E1	M	Leitura e escrita
Sujeito E2	M	Leitura e escrita
Sujeito E3	F	Leitura e escrita
Sujeito E4	F	Leitura e escrita
Sujeito E5	M	Intelectual
Sujeito E6	F	Leitura e escrita
Sujeito E7	F	Leitura e escrita
Sujeito E8	M	Intelectual
Sujeito E9	M	Leitura e escrita
Sujeito E10	M	Leitura e escrita

Fonte: A autora (2022).

3.1.2 Procedimentos de coleta de dados: experimento didático

O experimento didático é um procedimento investigativo oriundo da teoria histórico-cultural. No período soviético, denominava-se genético causal, tendo sido utilizado nos estudos de Vigotski e seus colaboradores. De acordo com Davídov (1988), tinha o objetivo de estudar o desenvolvimento psíquico da criança, e por essa razão, delineou-se como um método voltado à psicologia. No entanto, foi designado por Davídov (1988, p. 186, tradução nossa) como experimento formativo, pois, segundo o autor:

O estudo das peculiaridades da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento mental dos escolares exigiu a aplicação de um método especial de pesquisa, que, na psicologia, é comumente chamado de experimento formativo.

Haja vista a sua aproximação com os interesses educacionais, o experimento formativo foi materializado como “um método de pesquisa pedagógica essencialmente fundamentado na teoria histórico-cultural” (LIBÂNEO, 2000, p. 5). Segundo estudo realizado por Neves e Resende (2014), embora se trate da mesma base teórica, o referido método de investigação tem recebido diferentes nomes, como: experimento formativo, experimento didático-formativo, experimento didático-pedagógico, experimento de ensino, o que leva esta pesquisa a assumir uma denominação específica.

Assim, ao considerar que este estudo se situa no campo da educação, o procedimento metodológico supracitado foi designado como experimento didático, pois, apoiado em Sforzi (2015, p. 380), as pesquisas da Educação “são movidas pela necessidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem”.

Do ponto de vista da educação inclusiva, a utilização do experimento didático como método para a investigação do contexto em que se encontra o educando com deficiência intelectual sugere alcançar o sujeito da pesquisa no âmago do desenvolvimento de suas atividades mentais.

Nesse intento, a partir da atuação em campo da pesquisadora, lançou-se mão do método de investigação experimento didático, em que, na prática, para Sforzi (2015, p. 380), o pesquisador “planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar”. Em campo, a pesquisadora assumiu o papel de professora da turma para desenvolver o que se propôs no experimento didático.

A partir desta prática, investigou acerca do processo de aprendizagem de leitura e escrita do educando com deficiência intelectual, utilizando histórias em quadrinhos como recursos mediadores para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos sujeitos.

Entende-se que no ato educativo, o experimento didático exige do pesquisador o perfil engajador para o despertar da necessidade e o motivo do educando para aprendizagem. Nesse sentido, Sforzi (2004, p. 11) explica que a intencionalidade e os instrumentos adequados – nesta pesquisa envoltos em HQs – podem promover e atingir o que se espera, “mas garantindo flexibilidade suficiente para permitir mudanças de rumos conforme as necessidades surgidas na interação entre alunos e professores e o novo objeto de aprendizagem”, de modo que o ensino seja engessado.

Ao reconhecer a importância do planejamento estruturado para atender aos objetivos da pesquisa, sob a premissa que as histórias em quadrinhos podem contribuir para as atividades de leitura e escrita dos educandos, entendemos que a organização das ações docentes são necessárias em sala de aula, o que Sforni (2015) apresenta como essencial consecução do experimento didático.

A etapa da coleta de dados aconteceu conforme cronograma elaborado junto à instituição de ensino, campo do estudo e como identificado no TCLE e TALE. Para a escolha das datas de aplicação do experimento didático, buscou-se atender a dinâmica da sala de aula para a participação dos sujeitos da pesquisa, em atenção aos horários para não coincidirem com as atividades curriculares oferecidas aos educandos.

Os encontros foram realizados em 3 (três) dias, com a duração de 2 (duas) horas cada, totalizando 6 (seis) horas de trabalho *in loco*. As respostas dos participantes foram transcritas e dispostas em tabelas para a análise.

A coleta de dados foi organizada em episódios e cenas. A aplicação do experimento didático teve como Instrumento de Coleta de Dados (ICD) o registro dos sujeitos em atividades de estudo que envolveram a interpretação e a produção escrita de um texto em gênero prosa, seguindo a mesma estrutura, porém utilizando histórias em quadrinhos. Em função disso, os educandos foram desafiados em tarefas que consideraram temáticas relativas ao meio social que pertencem, com vistas a despertar a necessidade e o motivo para a realização das atividades de leitura e escrita.

Assim, nos episódios do experimento didático, os educandos tiveram contato com atividades em contraste para fins da investigação a que o estudo se propõe. Nesse *locus*, em cada situação foram ofertadas duas atividades envolvendo a prática da leitura e da escrita dos educandos, baseadas em um mesmo tema norteador. A primeira ocupou o formato de texto em prosa; e a segunda, seguindo o modelo interativo das HQs, para expressarem por meio da linguagem verbal e não-verbal presentes, no gênero textual, suas concepções acerca do tema abordado. Compete dizer que em ambas propostas de atividades houve interpretação escrita para fins de análise.

A escolha dos temas para a elaboração do ICD se deu mediante o critério de estarem contemplados no organizador curricular do 5º ano no Referencial Curricular do Paraná que tem como norte a BNCC para o 5º ano.

3.1.3 Impressões iniciais do piloto

Com o propósito de obter uma prévia a respeito da viabilidade do experimento didático, em novembro de 2021, aplicou-se um piloto do instrumento de coleta de dados com 15 educandos do 5.º ano, selecionados pelos professores, contemplando um público de sujeitos com as habilidades de leitura e escrita em diferentes estágios de aprendizagem, não configurando o público final da pesquisa.

Durante o momento, a pesquisadora esteve a frente da sala de aula sendo a responsável pela aplicação do piloto. Para iniciar, a fim de conhecer o ponto de vista dos educandos sobre os gêneros textuais prosa e HQ que seriam abordados nas atividades, lançou a seguinte pergunta: Ao estudar, você tem contato com diferentes tipos de gêneros textuais, dentre eles prosa e HQ. Portanto, gostaria que me dissessem quais textos, dentre aqueles que o professor trabalha com vocês, que você mais gosta? Com qual deles você mais se identifica?

Diante do questionamento lançado à turma toda – 15 educandos –, cinco educandos disseram apresentar familiaridade pelo texto em prosa, por conter mais informações escritas e mostrar a “realidade”, enquanto os outros dez alegaram que se interessavam mais pelas HQs, justificando nas imagens, criatividade, expressão e emoção dos personagens, o interesse pelo gênero textual que de acordo com eles, facilitava a compreensão do conteúdo do texto.

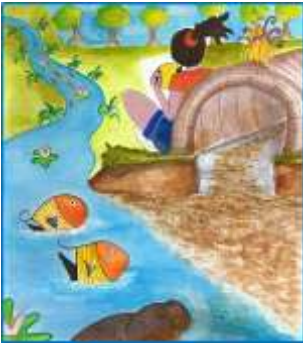
Após a conversa inicial, a pesquisadora orientou os educandos que as atividades do Episódio 1 – apêndice 1 – apresentavam o tema “Meio Ambiente” e estavam divididas em duas partes: a primeira denominada CENA-1, com atividades envolvendo leitura, escrita e interpretação de texto em prosa, e a CENA-2, seguindo a mesma estrutura de atividades, porém correspondentes a uma HQ. Sendo assim, após estas instruções, os sujeitos foram incentivados a mobilizar seus conhecimentos acerca do tema meio ambiente para poderem utilizar posteriormente nas produções escritas.


O momento de execução do Episódio 1 por parte dos sujeitos durou cerca de 2 (duas) horas, em que realizaram primeiramente as atividades referentes à CENA-1 e após a conclusão de todos, prosseguiram para as propostas da CENA-2. O piloto do ICD em mãos possibilitou estabelecer impressões iniciais para o encaminhamento da pesquisa, que na sequência, serão brevemente apontadas.

Antes dos apontamentos acerca das impressões sobre o piloto, faz-se necessário apresentar as questões abordadas no ICD conforme tabela a seguir. O

instrumento completo com os textos para interpretação das atividades “A menina que desenhava” e “Melissa” encontra-se no apêndice 1. Cabe ainda dizer que por ser denominado Episódio de Ensino, Moura (1992) nomeou cada parte do ICD em CENAS e em nosso ICD está classificadas em cena 1 e 2.

Quadro 3 - Demonstração das atividades do Episódio 1 (piloto)

CENA 1	ATIVIDADES: TEXTO EM PROSA
(1 – A)	1) Leia atentamente a história abaixo. Após, imagine e continue a relatar os acontecimentos, dando um final para ela.
(1 – B)	2) Observando o título da história, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?
(1 – C)	3) Qual a personagem principal da história? O que ela mais gostava de fazer?
(1 – D)	<p>4) Observe atentamente a cena da história e responda:</p>  <ul style="list-style-type: none"> • O que a imagem representa? Marque um X na opção correta. a) Isabela descansando após retornar da escola. b) Os animais do lago esperando alguém dar-lhes alimento. c) Isabela desenhando o lago, para nunca se esquecer dele, antes de o esgoto da cidade ser jogado ali. d) A natureza bem cuidada da cidade que Isabela morava.
(1 – E)	5) Qual a ideia central da história que você leu?
CENA 2	ATIVIDADES: HQ
(2 – A)	1) Observando a primeira cena da História em Quadrinhos (HQ), a seguir, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?
(2 – B)	2) Qual é a personagem principal da história? Analisando a imagem, por quais lugares ela está a passar?
(2 – C)	3) Observe atentamente a cena da história e responda:

	 <p>Fonte: Elaboração da autora com o apoio do StoryThat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a cena representa? Marque um X na opção correta. <p>a) Melissa chorando por não conseguir caminhar no parque.</p> <p>b) A personagem reclamando do tempo chuvoso para brincar, pedindo informação sobre onde poderia encontrar um lugar ao ar livre para brincar.</p> <p>c) O funcionário do “Serviço de Proteção Ambiental” informando a Melissa um local onde ela poderia encontrar a natureza.</p> <p>d) Melissa perguntando ao funcionário do “Serviço de Proteção Ambiental” onde estaria a natureza que era tão comum no meio ambiente por onde ela andava e que agora havia sumido.</p>
(2 – D)	4) Qual a ideia central da história em quadrinhos que você leu?
(2 – E)	5) Após conhecer a HQ, imagine que a personagem estivesse pensando e dialogando durante a história. Escreva nos balões, diálogos para a personagem de acordo com as cenas apresentadas.

Fonte: A autora (2021).

Haja vista a intencionalidade na elaboração das atividades, de modo a contemplar as competências leitoras e as práticas de escrita, foram seguidos objetivos de aprendizagem, dispostos na BNCC (2018), que se tornaram os critérios utilizados para interpretação dos dados elencados no quadro 4.

Quadro 4 - Critérios esperados nas respostas dos sujeitos no episódio 1 (piloto)

CRITÉRIOS PARA A VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS SUJEITOS	
Indicadores	Objetivos para a leitura

Competência Leitora	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que leu, realizando antecipação, inferência e verificação na leitura apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do texto (antes de ler).
	(EF15LP03) Localizar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais no texto.
	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.
Objetivos para a escrita	
Práticas de Escrita	(EF15LP05) Planejar, o texto produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito, a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, a fim de adequar gradativamente sua produção à estrutura do gênero.
	(EF35LP07) Empregar ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.
	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo, para que utilize a estrutura composicional adequada ao gênero.
	(EF05LP24) Planejar e produzir, o texto considerando a relação tema/título/texto de modo a considerar a situação comunicativa com o assunto do texto.

Fonte: A autora, adaptado da BNCC (2018).

Os os critérios dizem respeito aos objetivos acima descritos e foram selecionados consoantes aos conteúdos referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, implícitos na elaboração das atividades do Episódio 1 (piloto). Por conseguinte, após expor o piloto do Episódio 1 (piloto), atividades e os critérios que nortearam a composição das questões, serão apresentadas as impressões iniciais sobre a aplicação do piloto do ICD, com alguns indicativos das respostas dos educandos.

Para a interpretação das informações, buscou-se verificar se as respostas apresentadas pelos sujeitos atenderam aos critérios estabelecidos no quadro 4, referentes ao desenvolvimento da competência leitora e das práticas de escrita. Para isso, cada sujeito teve suas respostas observadas individualmente.

Assim, considerou-se apresentar o desempenho dos sujeitos por indicadores para observar se os objetivos traçados para o experimento didático foram atingidos, sobretudo no âmbito da metodologia. Para exposição das informações levantadas,

elaborou-se um quadro pautado nos indicadores, competência leitora e práticas de escrita, que indicou em qual dos aspectos os educandos apresentaram traços mais positivos referentes ao desempenho nas atividades envolvendo texto em prosa e HQ.

Quadro 5 - Respostas dos sujeitos no episódio 1 (piloto)

INDICADORES	PROSA	HQ
1 - Competência leitora	4	11
2 - Práticas de escrita	6	9

Fonte: A autora (2021).

Diante do cenário das propostas a que os sujeitos foram desafiados, percebeu-se no quadro 6 que os educandos obtiveram melhor desempenho nas atividades atreladas às HQs, dado que tanto o indicador da competência leitora quanto das práticas de escrita apontam para essa direção.

Para endossar, outras informações relevantes foram extraídas da aplicação do piloto, como a quantidade geral de acertos dos educandos para cada item dos indicadores de competência leitora e práticas de escrita. A organização com esses elementos pode ser visualizada no quadro 7, a seguir:

Quadro 6 - Respostas dos sujeitos por indicador no episódio 1 (piloto)

Indicadores	Objetivos para a leitura*	Prosa**	HQ**
Competência Leitora	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que leu, realizando antecipação, inferência e verificação na leitura apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do texto (antes de ler).	8	14
	(EF15LP03) Localizar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.	13	14
	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais no texto.	12	14
	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.	8	13
Objetivos para a escrita*		Prosa**	HQ***

Práticas de Escrita	(EF15LP05) Planejar, o texto produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito, a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, a fim de adequar gradativamente sua produção à estrutura do gênero.	13	13
	(EF35LP07) Empregar ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.	10	12
	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo, para que utilize a estrutura composicional adequada ao gênero.	12	13
	(EF05LP24) Planejar e produzir, o texto considerando a relação tema/título/texto de modo a considerar a situação comunicativa com o assunto do texto.	12	15

Fonte: A autora (2021).

* Objetivos adaptados da BNCC (2018).

** Refere-se a quantidade de acertos dos educandos nas atividades da CENA - 1 envolvendo textos em prosa.

*** Refere-se a quantidade de acertos dos educandos nas atividades da CENA - 2 envolvendo textos em HQ.

Em tese, é possível observar pelos dados que ambas as propostas de atividades elaboradas para a aplicação do piloto do experimento didático evidenciaram aproveitamento promissor por parte dos educandos com resultados diferenciais mais significativo no formato em HQ, sugerindo que a composição do ICD adequa-se ao público a que esta pesquisa se destina.

Outro ponto de destaque na tabela refere-se à preponderância do desempenho dos educandos frente às atividades envolvendo histórias em quadrinhos, tanto nos indicadores relativos à competência leitora, quanto nos indicadores das práticas de escrita. Esse cenário corrobora para o pressuposto desta pesquisa de que a exposição a diferentes tipos de linguagens, como os recursos verbais e não verbais das HQs, podem favorecer a aprendizagem dos educandos com DI.

Entende-se que o piloto do experimento didático aplicado serve como norteador para os ajustes necessários para os próximos passos em relação ao experimento didático.

Em suma, as impressões acerca da aplicação do piloto indicam viabilidade do instrumento, contudo, consideramos necessário dividir os episódios para a investigação da análise de leitura e escrita, deixando as atividades referentes a cada

indicador para serem aplicadas em momentos distintos. Outro ponto ajustado refere-se à exclusão da questão objetiva número quatro, já que observamos nela a ausência de elementos sólidos para a análise qualitativa. Assim, sobre a validação do experimento didático, é possível dizer que a visão dessa etapa subsidiou a elaboração e ajustes das atividades aplicadas nos episódios, bem como no ICD no seu todo e auxiliou na condução que fizemos nas análises dos dados coletados.

3.1.4 Procedimentos para a análise de dados

Os dados oriundos das elaborações propostas para os educandos foram organizados por episódios de ensino, realizados durante o experimento didático. Para isso, a investigação se apoiou na ideia de episódios por Moura (1992, p. 77), segundo o qual são constituídos por momentos nos quais fica evidente que “uma situação de conflito que pode levar à aprendizagem do novo conceito”.

Neste direcionamento, ao investigar as situações de aprendizagem dos educandos com DI, por meio dos episódios, a fundamentação da análise teve a contribuição da teoria histórico-cultural ancorada aos princípios da teoria da atividade, formulada por Leontiev.

Sendo assim, ao ser transposta para o ensino escolar, a teoria da atividade, aprofundada por Davídov (1988), alerta para o despertar da necessidade e o motivo em uma determinada atividade, “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo. [...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 82). De acordo com Sforzi (2004), ancorada nas ideias de Davídov e Leontiev, para que o educando aprenda o conteúdo, precisa ocorrer a mobilização para tais habilidades, a problematização, corroborando com as propostas apresentadas.

Com isso, a TA também direcionou o olhar para os critérios de averiguação das respostas dos sujeitos no ICD aplicado. Para a análise, os episódios foram classificados conforme os temas abordados nos momentos do experimento didático, a partir das classificações episódio 1 e episódio 2 (ep1 e ep2).

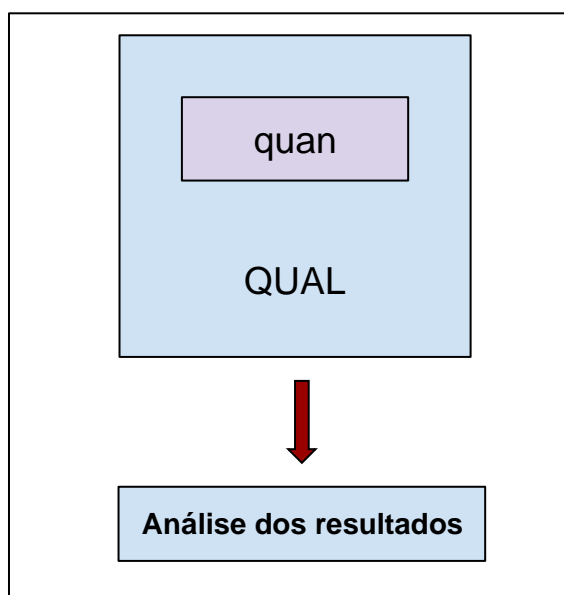
Para a interpretação, considerou-se “olhar” o ICD por diferentes ângulos, visto que o foco está para os educandos com DI. Por essa razão, buscou-se favorecer o aprofundamento do conteúdo das análises explorando elementos que podem passar despercebidos quando há apenas a abordagem qualitativa. Logo, optou-se pelo método misto que parte da mescla entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

Todavia, o uso do método supracitado não será utilizado para fins de quantificações estatísticas que computem a capacidade dos educandos frente às atividades propostas no ICD, dado que se entende que cada criança apresenta aprendizagem e desenvolvimento únicos que não podem ser medidos por via quantitativa da sua proficiência. Portanto, nesta pesquisa, a proposição de usabilidade do método misto, fundamentado em Creswell (2010), considera a análise quantitativa como aspecto secundário, subordinada à abordagem qualitativa, com seus recursos a serem incorporados ao meio principal (qualitativo). Assim, diante do citado, optou-se pela estratégia concomitante incorporada que se caracteriza como:

[...] um método principal que guia o projeto e um banco de dados secundário o qual desempenha um papel de apoio nos procedimentos. Recebendo menos prioridade, o método secundário (quantitativo ou qualitativo) é incorporado, ou abrigado, dentro do método predominante (qualitativo ou quantitativo) (CRESWELL, 2010, p. 252).

Nesse caso, a análise seguiu a sequência abaixo:

Figura 1 - Abordagem mista segundo Creswell (2010)



Fonte: Adaptado de Creswell, 2010.

De acordo com Creswell (2010, p. 245), ““Quan” e “Qual” representam quantitativo e qualitativo, respectivamente, e utilizam o mesmo número de letras para indicar a igualdade entre as formas dos dados” e o fato dos termos estarem escritos com letras maiúsculas e minúsculas significa que “uma notação QUAL/quan indica que os métodos quantitativos estão incorporados em um projeto qualitativo” (p. 246).

Assim, a análise dos dados, no que lhe concerne, foi realizada pela abordagem mista, quantitativa a partir de um panorama das respostas dos 10 sujeitos e qualitativa, com as especificidades de cada um visando explicitar elementos referentes as respostas à luz da teoria.

Sendo assim, na análise foi apresentado primeiramente o desempenho dos sujeitos em cada uma das propostas realizadas no experimento didático nos episódios 1 com atividades de escrita e episódio 2 com atividades de leitura, divididos em cena 1 - texto em prosa, cena 2 - HQ. Posteriormente, percorrida a análise qualitativa com base no estudo das respostas dos 10 educandos, dentre eles com DI e dificuldades acentuadas na leitura e escrita, ao final de cada episódio relatou-se o panorama do desempenho dos sujeitos nas atividades.

Salientamos que a análise do episódio 2 (leitura) requereu uma forma de organização distinta da que relatamos no episódio 1 (escrita), pois, ao considerar o número de atividades em cada cena houve a necessidade de tecer as análises a partir de quadros indicados da seguinte forma: Ep.2ATV1, Ep.2ATV2 e Ep.2ATV3 de respostas a cada uma das questões.

Neste direcionamento metodológico, em função da prática investigativa por contraste, os dois textos, em prosa e HQ, foram analisados por meio de critérios para a verificação da aprendizagem, alinhados à BNCC, que contém a partir dos indicadores *“Competência leitora e Práticas de Escrita”* objetivos para serem atendidos pelos educandos e refletem estratégias de leitura e escrita abrangidos nas atividades realizadas pelos educandos. Tais indicadores de análise encontram-se na seção de apresentação, análise e discussão dos dados.

Isto posto, a comparação entre as respostas apresentadas pelos sujeitos ocorreu por intermédio do quadro supracitado pautado na BNCC, em que foram observados os critérios de análise, atendidos em cada uma das propostas realizadas pelo mesmo educando, com vistas a subsidiar a descrição dos pontos de concordância e divergência entre os resultados de ambas as atividades, investigando qual das produções, prosa ou HQ, demonstram mais possibilidades de desenvolvimento da leitura e escrita aos sujeitos frente aos objetivos traçados para aprimorar tais habilidades.

Vale ressaltar que a presente pesquisa não buscou comparar os educandos entre seus pares, mas contrastar o desempenho de cada um consigo mesmo. Ao final, foram associados os significados do experimento didático nas discussões à luz do

referencial teórico desta dissertação.

3.2 DELINEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

O produto educacional intitulado **Sequência Didática: A contribuição das histórias em quadrinhos na aprendizagem de educandos com deficiência intelectual** tem como propósito, com reflexões pedagógicas sobre a eficácia da utilização de Histórias em Quadrinhos (HQs), ação mediadora da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) no contexto da sala regular.

Assim, o presente produto educacional consiste em uma sequência didática e divide-se entre o referencial teórico que contextualiza os fundamentos de elaboração das atividades e pelas orientações para a utilização do material por parte do leitor. Constituído por atividades pedagógicas com o gênero textual histórias em quadrinhos, objetiva disponibilizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e àqueles que se interessaram pelo tema, diferentes estratégias pedagógicas para aprimoramento da leitura e da escrita de educandos com deficiência intelectual.

Esperamos que este produto educacional seja um caminho alternativo para a aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos com DI e contribua para mitigar as barreiras da escolarização, em prol de um contexto educacional inclusivo.

Foi pensado a partir do experimento didático que teve como **local** de aplicação uma turma do 5º ano composta por 30 educandos, com idade entre 10 e 11 anos. Na sala havia estudantes com deficiência intelectual e distúrbios que interferiam na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o referido produto educacional pode se estender às demais etapas de estudos da Educação Básica, dado que as atividades elaboradas podem ser adaptadas para atender aos objetivos pedagógicos do professor que empregá-las em suas aulas.

O **contexto de ensino** se configura por um espaço diverso e complexo, mas preñado de possibilidades. Em virtude das potencialidades para o ensino as histórias em quadrinhos oferecem ao professor, no contexto da prática pedagógica podem ser utilizadas no ensino dos conteúdos e que envolvem todos os componentes curriculares. No caso deste produto educacional que se constitui em uma sequência didática, o material se volta para a Língua Portuguesa, no que concerne ao aprimoramento das habilidades linguísticas dos educandos, tanto de leitura como de produção escrita.

O público-alvo consiste nos educandos com DI e educandos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que nesta pesquisa, entende-se que todos têm o direito de aprender pelas mesmas condições de ensino. Indiretamente, agrega-se também ao público os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essencialmente aos que têm educandos com DI em sala de aula e buscam ampliar o seu repertório de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, trata-se de uma produção paradigmática com potencial de contribuições a todos os interessados em práticas pedagógicas mais inclusivas.

A partir do produto elaborado, espera-se **alteração do contexto** visto que os professores que tiverem acesso a ela possam desfrutar do seu conteúdo, tanto do referencial teórico que fundamenta a concepção de deficiência pautada na teoria histórico-cultural, quanto da sequência didática pensada para atender às demandas da leitura e da escrita dos educandos, mas com a possibilidade de expansão para outros componentes curriculares.

Nessa direção, a expectativa é que ao ter contato com a sequência didática, os educandos com DI se sintam mobilizados a aprender sobre os conteúdos propostos e com isso, os professores descubram na história em quadrinhos um instrumento mediador para suas aulas, que conseqüentemente contribui para a formação das FPS dos educandos.

Nesse contexto, este produto educacional tem por **objetivo principal** colaborar para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino da leitura e da escrita de educandos com deficiência intelectual. Traz ainda como desmembramentos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar uma sequência didática com base no uso das histórias em quadrinhos para o aprimoramento da leitura e da escrita dos educandos com deficiência intelectual; b) disponibilizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental atividades pedagógicas que possibilitem o trabalho com educandos com deficiência intelectual no contexto da sala regular; e c) contribuir para a ampliação do banco de produções pedagógicas destinadas ao campo da Educação Inclusiva.

Este foi **desenvolvido** da seguinte forma: uma seção com discussão a partir de textos apresentados na dissertação que abordam a temática da aprendizagem do educando com deficiência intelectual.

A seção teórica visa apontar elementos que ratifiquem sobre o fato de que os educandos com deficiência intelectual se mostraram motivados a resolverem as

atividades com a junção texto-imagem presentes nos quadrinhos e impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de atenção, percepção, planejamento, análise e síntese.

Em consonância ao fato mencionado que respalda a potencialidade das histórias em quadrinhos, pensou-se em construir uma sequência didática a partir da ampliação das atividades aplicadas no experimento didático.

Ressalta-se que embora a metodologia da sequência didática não tenha sido empregada na pesquisa, pressupõe viabilidade para a prática pedagógica do professor, ao passo que consiste em uma organização didática que envolve e traz sentido às atividades de estudo realizadas pelos educandos.

Inicialmente, a sequência didática conta com um breve excerto dos fundamentos da teoria histórico-cultural e a sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Posteriormente, apresenta a conexão entre as histórias em quadrinhos e a educação, para que apoiado no diálogo, o leitor possa conhecer e se aprofundar sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Após isto, o material segue com as orientações para a utilização do produto, ou seja, da sequência didática.

Vale dizer que a necessidade de produções voltadas ao campo da educação inclusiva tendo como base o uso das histórias em quadrinhos também impulsiona o motivo deste produto educacional. Logo, espera-se que ao serem utilizadas como ações mediadoras, o uso das histórias em quadrinhos possa avançar no contexto educacional inclusivo.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, discorreremos sobre a análise e discussão dos dados coletados durante o experimento didático já mencionado anteriormente. As análises, conforme indicado na metodologia, foram realizadas por episódios e cenas. Nosso foco esteve em considerar habilidades referentes à leitura e escrita dos participantes, os quais, conforme indicamos na metodologia, compõem-se num total de 10 estudantes. Para tanto, apresentamos aqui nas figuras 2 e 3 elementos dos dois episódios realizados e suas cenas por meio do qual apreendemos os resultados que perpassam aspectos referentes à leitura e escrita.

Figura 2 - Atividades referentes ao episódio 1. Foco das análises – habilidades de escrita

EPISÓDIO 1

CENA 1 – PRODUÇÃO DE TEXTO EM PROSA

1) Leia atentamente a história abaixo. Após ler, continue a relatar os acontecimentos e escreva um final para ela.

A menina que desenhava

Márcia Hazim

Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada Isabela. Ela morava com seus pais e seu irmãozinho. Adorava desenhar, vivia desenhando.

Sua cidade era muito bonita, tinha um parque cheio de árvores, pássaros e um lago com muitos peixinhos coloridos. Isabela adorava a natureza que havia a sua volta.

O céu de lá era de um azul tão azul, mas tão azul, que contrastava com aquelas nuvens tão branquinhas. [...]

Mas à medida que Isabela crescia, sua cidade também crescia. Mas tinha um problema; a cidade crescia desordenadamente, e por isso foi acontecendo uma coisa horrível. De repente as árvores foram desaparecendo e em seus lugares foram surgindo prédios, fábricas, lojas e outras coisas.

Então, Isa começou a ficar muito preocupada, pois aquelas cores que ela tanto gostava na natureza, [...] aos poucos foram desaparecendo. Foi aí que ela teve a grande ideia; antes que todas aquelas cores deixassem de existir, ela foi desenhando e pintando, que era pra não esquecer nunca mais de como era toda aquela natureza que um dia existiu ali.

Ela começou pelo parque. Fez então um desenho lindo, com todas aquelas árvores bem verdinhas. Ela fez um desenho daquele céu azul, com aquelas nuvens branquinhas. [...]

Depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos. E sabe que no outro dia resolveram despejar o esgoto da cidade justamente neste lago? Ainda em que tinha um riozinho que ligava esse lago ao mar e foi por aí que vários peixinhos fugiram, inclusive "Biu", o peixe-boi que morava lá. Infelizmente os que não conseguiram fugir acabaram morrendo.

A menina começou a prestar atenção nas pessoas que moravam na cidade e observou que elas não tinham mais aquela alegria de antes, viviam preocupadas, sempre com pressa, e até meio cinzentas. Nem tempo para contar ou ouvir histórias elas tinham mais, coitadas...

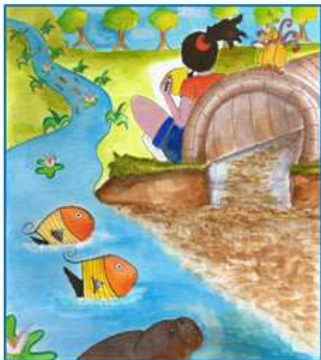


Ilustração de Goretti Varella

Isabela sabia que as pessoas estavam daquele jeito porque não tinham mais aquelas cores em suas vidas, foi aí que ela teve outra grande ideia; para que as pessoas pudessem lembrar de como era bonita sua cidade, ela ampliou e espalhou seus desenhos para que todos vissem.

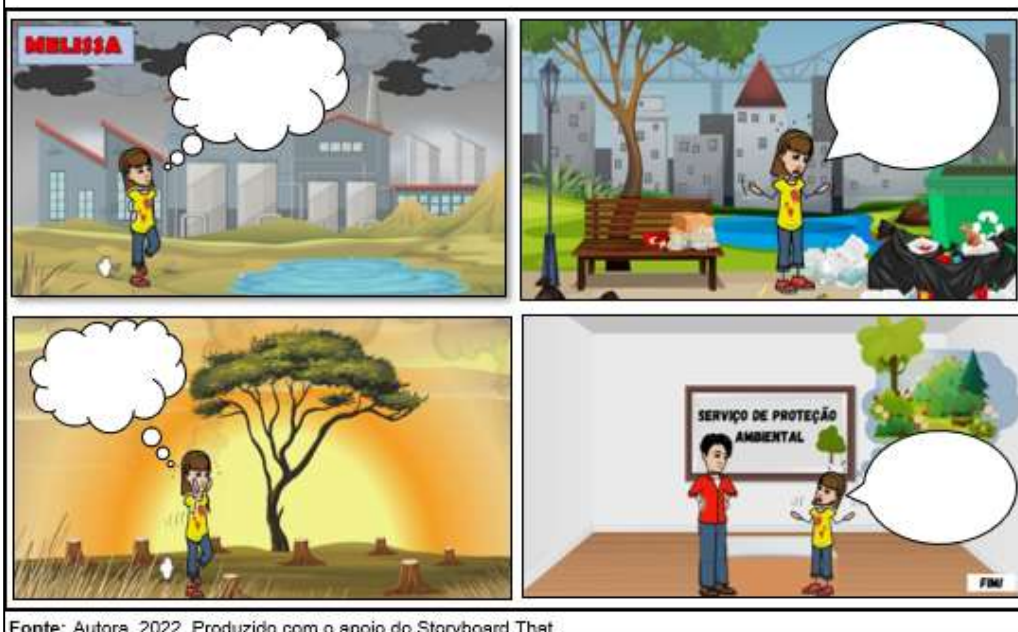
Naquele dia aconteceu uma coisa extraordinária; as pessoas realmente pararam para ver os desenhos, a fábrica parou, os carros pararam, e todos ficaram super emocionados lembrando de como eram felizes vivendo com toda aquela natureza por perto.

Aconteceu então, que as pessoas perceberam que tinham de fazer alguma coisa para trazerem as cores de volta.

Decidiram que iriam _____

CENA 2 – PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

- 2) Observe atentamente a história em quadrinhos, imagine o que a personagem está pensando e dialogando durante a história. Após, escreva nos balões diálogos para a personagem de acordo com as cenas apresentadas.



Fonte: A autora (2022).

Cumpramos destacar que nos episódios 1 e 2 usamos o mesmo tema e a mesma referência textual, sendo as produções “A menina que desenhava” (prosa) e “Melissa” (HQ) na aplicação do experimento didático. Assim, o que difere um e outro episódio são as atividades de práticas de escrita (episódio 1) e competência leitora (episódio 2).

Figura 3 - Atividades referentes ao episódio 2. Foco das análises – habilidade de leitura

EPISÓDIO 2
CENA 1 – INTERPRETAÇÃO DO TEXTO EM PROSA “A MENINA QUE DESENHAVA”
<p>1) Observando o título da história, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
<p>2) Qual a personagem principal da história? O que ela mais gostava de fazer?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
<p>3) Qual a ideia central da história que você leu?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
CENA 2 – INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS “MELISSA”
<p>1) Observando a primeira cena da História em Quadrinhos (HQ), da página seguinte, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
<p>2) Qual é a personagem principal da história? Analisando a imagem, por quais lugares ela está a passar?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
<p>3) Qual a ideia central da história em quadrinhos que você leu?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>

Fonte: A autora (2022).

Para fins de direcionar o leitor, apresentamos também no quadro 8 indicadores de análises, os quais estão referendados na BNCC de Língua Portuguesa para o 5º ano, que deu origem aos critérios para análise das respostas de cada estudante, demonstrado no quadro 7.

A organização e forma										
O tema										
(EF35LP07) Utilizou ao produzir o texto:										
Conhecimentos linguísticos e gramaticais										
Ortografia										
Regras básicas de concordância nominal										
Regras básicas de concordância verbal										
Pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação)										
(EF35LP09) Organizou o texto em unidades de sentido:										
Dividiu-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas de acordo com as características do gênero textual.										

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

Quadro 9 - Critérios para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora

Competência Leitora	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
(EF15LP02) Estabeleceu expectativas em relação ao texto que leu: (antes de ler)										
Realizou antecipação e verificação na leitura.										
(EF15LP03) Localizou e interpretou informações explícitas no texto.										
(EF35LP03) Identificou a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.										

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

Destacamos que todos os episódios apresentados nessa análise têm atividades que reportam às habilidades de leitura e escrita. Entretanto, para fins de organização da análise, no episódio 1 discorremos sobre as análises voltadas às respostas esperada para a escrita dos estudantes e no episódio 2, procedemos as análises com o foco nos indicadores referentes à pratica de leitura dos estudantes.

Ressaltamos ainda que, no decorrer das análises, usamos trechos da produção dos sujeitos indicados entre aspas e em itálico.

Cabe dizer que nossa análise considera dentre os fundamentos teóricos a contribuição de Davíдов (1988), o qual aponta que na etariedade da criança no 5º

ano, os educandos se interessam pelas atividades de estudos, pois já estão familiarizados com o mundo dos adultos e a escola desempenha o papel de dirigir por meio do ato educativo os conceitos científicos nas aulas. Dessa forma, para os educandos, “os conhecimentos teóricos, constituídos pelo conteúdo da atividade de estudo, são simultaneamente sua necessidade” (DAVÍDOV, 1988, p. 173, tradução nossa).

Com base em Davídov (1988), as atividades de estudo desvelam o princípio da necessidade da aprendizagem dos educandos nessa etapa de ensino, portanto, uma necessidade evidenciada pela apropriação dos conteúdos apresentados no currículo para o 5º ano, elencados na BNCC. O conteúdo “Qualidade ambiental”, previsto no currículo, engendrou a proposição do “Tema Meio Ambiente” norteador das atividades de estudo dos episódios 1 e 2.

Cabe ressaltar que, pensamos em um tema para contornar as atividades de leitura e escrita dos educandos, por entendermos a partir de Vigotski (1997) que considerando o nível de desenvolvimento real dos sujeitos, é possível adentrar a “zona de desenvolvimento próximo” e explorar as habilidades que ainda não estão desenvolvidas pelos sujeitos. Acrescentamos ainda que o conteúdo havia sido explorado no decorrer do bimestre, além de fazer parte de projetos educacionais desenvolvidos na escola que se dedicam a ações que contornam o cuidado com o meio ambiente.

A respeito do sentido engendrado pelos objetivos das atividades de leitura que se estendem ao contexto geral para a aprendizagem e envolve a escrita, Solé (2014, p. 58) explica que “saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito”. Essa premissa atribui à atividade pautada nos conhecimentos do nível de desenvolvimento real dos educandos possibilidades de elementos mais coesos para a análise das produções dos sujeitos da pesquisa. Por essa razão, contrariamos ao padrão de propostas comumente, segundo Paixão e Oliveira (2018), imposto ao ensino dos educandos com deficiência intelectual, quanto a proposta de atividades é desprovida de sentido para ele.

Assim, ao ter apresentado as fontes pela qual analisamos as produções dos estudantes nos episódios e o ponto de vista de alguns autores acerca da leitura e escrita, passamos à análise qualitativa dos dados coletados acerca do episódio 1.

4.1 EPISÓDIO 1: A ESCRITA DE ESTUDANTES COM DI E ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO

Conforme mencionado, nesta análise, lançamos atividades pautadas em algumas das habilidades linguísticas propostas na BNCC, como: EF15LP05, EF35LP07 e EF15LP05 (BRASIL, 2018). Com efeito, para analisar as práticas de escrita dos estudantes, usamos o episódio 1, consoante o ilustrado no início desta seção na figura 2.

Dessa forma, amparada na motivação pela escolha do tema, a introdução do episódio mobilizou os educandos a pensarem no contexto da atividade humana frente à degradação do meio ambiente e no seu papel mediante esta realidade para assumirem as atividades de escrita.

Assim sendo, no episódio 1, a cena 1 (PROSA) teve como questão **“Leia atentamente a história abaixo. Após ler, continue a relatar os acontecimentos e escreva um final para ela”**, sendo composta pela finalização do texto “A menina que desenhava” (autoria de Márcia Hazim). Enquanto isso, a cena 2 (HQ) teve como atividade **“Observe atentamente a história em quadrinhos, imagine o que a personagem está pensando e dialogando durante a história. Após, escreva nos balões diálogos para a personagem de acordo com as cenas apresentadas”** e foi marcada pela leitura da história em quadrinhos “Melissa” (autoria da pesquisadora). Na proposição em HQ, os sujeitos foram desafiados a interpretar os símbolos visuais não-verbais presentes na história, para posteriormente confrontarem suas percepções na elaboração do diálogo para a história.

Orientados a interpretar e produzirem o texto no formato mencionado, os sujeitos se dedicaram às atividades. Nesse episódio, para as análises da resposta dos sujeitos, uma vez compostas de elementos discursivos, tendo como matriz de referência os objetivos adaptados da BNCC referentes às práticas de escrita, utilizaremos o quadro 10 conforme o exemplo. Ressaltamos também que disponibilizamos quadros separados para a interpretação das respostas dos sujeitos em cada uma das cenas 1 (PROSA) e 2 (HQ) analisadas.

Quadro 10 - Análise das respostas dos sujeitos na prática de escrita cena 1 (prosa)

Práticas de Escrita - Cena 1 (PROSA)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
(EF15LP05) Ao planejar e produzir o texto, considerou:										
A situação comunicativa	C	C	C	C	C	C	EP	NC	C	EP
Os interlocutores	C	C	C	C	C	C	EP	NC	C	EP
A finalidade ou o propósito	C	C	C	C	EP	C	EP	NC	C	C
A linguagem	C	EP	C	C	EP	EP	C	NC	C	EP
A organização e forma	C	EP	C	EP	NC	EP	EP	NC	C	EP
O tema	C	C	C	C	EP	C	NC	NC	C	C
(EF35LP07) Utilizou ao produzir o texto:										
Conhecimentos linguísticos e gramaticais	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	NC	EP	EP
Ortografia	EP	EP	EP	EP	NC	EP	EP	NC	EP	EP
Regras básicas de concordância nominal	EP	EP	EP	EP	NC	EP	EP	NC	EP	EP
Regras básicas de concordância verbal	EP	EP	EP	EP	NC	EP	EP	NC	EP	EP
Pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação)	EP	EP	EP	EP	NC	EP	NC	NC	EP	EP
(EF35LP09) Organizou o texto em unidades de sentido:										
Dividiu-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas de acordo com as características do gênero textual.	C	EP	C	C	EP	C	EP	NC	C	EP

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

*Usamos “C” para o aspecto “Consolidado” na resposta dos sujeitos, “EP” para “Em Processo” de elaboração e “NC” para “Não Consolidado”.

Quadro 11 - Análise das respostas dos sujeitos na prática de escrita cena 2 (HQ)

Práticas de Escrita - Cena 2 (HQ)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
(EF15LP05) Ao planejar e produzir o texto, considerou:										
A situação comunicativa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	EP
Os interlocutores	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
A finalidade ou o propósito	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
A linguagem	C	C	C	C	EP	C	C	C	C	C
A organização e forma	C	C	C	C	EP	C	C	EP	C	C

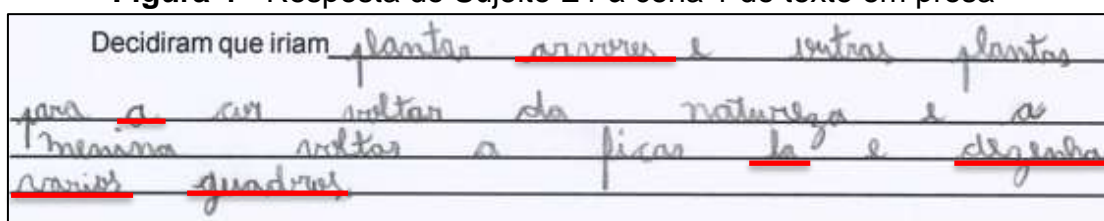
O tema	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
(EF35LP07) Utilizou ao produzir o texto:											
Conhecimentos linguísticos e gramaticais	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Ortografia	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
Regras básicas de concordância nominal	C	C	C	EP	EP	C	EP	EP	C	C	
Regras básicas de concordância verbal	C	C	EP	EP	EP	C	EP	EP	C	C	
Pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação)	C	C	C	EP	EP	C	EP	EP	C	EP	
(EF35LP09) Organizou o texto em unidades de sentido:											
Dividiu-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas de acordo com as características do gênero textual.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

Com destaque, ressaltamos que com base na concepção da criança em sua condição humana e integral, ponderamos que, independentemente dos critérios para a análise dos aspectos linguísticos presentes nas respostas, a aprendizagem dos sujeitos não foi limitada a um padrão, mas considerada mediante o processo de desenvolvimento cultural e do envolvimento das suas funções psíquicas superiores, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita (VIGOTSKI, 1997).

Assim, segue a exposição das atividades dos educandos com as observações acerca da prática de escrita.

Figura 4 - Resposta do Sujeito E1 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Ao analisar a produção do sujeito E1, na cena 1 (PROSA), percebemos que compreendeu a proposta da atividade e escreveu consoante o tema apresentado. Assim, demonstra a solução para o problema enfrentado pela personagem por meio

da frase “plantar arvores e outras plantas para a ar voltar da natureza”, que sugere a aproximação do sujeito com a consequência do problema ambiental e o coloca não somente de modo isolado, mas como um problema coletivo. Essa percepção corrobora com Brasil (2018), quando esclarece que por meio das práticas culturais, as pessoas constituem-se como sujeitos sociais. A linguagem utilizada por ele também se adequa à estrutura do gênero, uma vez que apresenta continuidade do parágrafo anterior e utiliza a prosa na sequência do discurso argumentativo.

Contudo, na presente produção, os conhecimentos linguísticos e gramaticais apresentam alguns desvios, conforme destacado na figura 4. Observamos que o educando registrou sua ideia com a ausência de pontuação e com algumas trocas fonéticas referentes à ortografia das palavras “dezenha” e “quadros”, que requerem a prática de mais experiências educativas para a exploração e internalização de tais conceitos pelo educando.

Figura 5 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



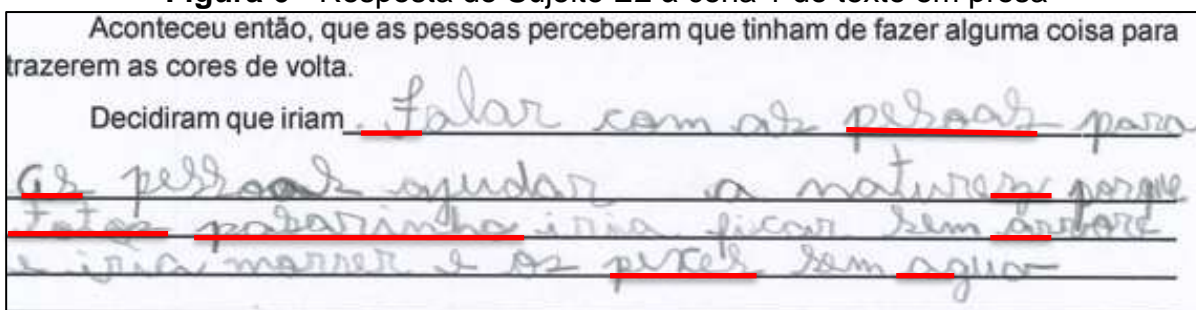
Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na cena 2 (HQ), a partir da qual o sujeito escreveu o diálogo para a personagem, notamos sequência lógica na produção e que se utilizou de pontuação adequada para demonstrar a expressão inconformada da personagem frente às cenas de degradação ambiental. Nesse caso, a situação comunicativa teve sua mensagem direcionada ao leitor, que pode encontrar nas frases do diálogo a

finalidade do texto. Assim, observamos que o Sujeito E1 se pautou nas imagens para o planejamento e a organização de sua produção, diferentemente da atividade anterior, quando apresentou discurso com poucos detalhes. De acordo com Vigotski (1997), essa percepção engendrada pelas imagens no plano concreto e que levaram à abstração representada pelas palavras do discurso do educando denota o ponto de partida para a formação do pensamento abstrato.

No que concerne à estrutura do texto em seus aspectos linguísticos e gramaticais, podemos dizer que o sujeito E1 o organizou de acordo com o formato das histórias em quadrinhos, com frases curtas e com o efeito produzido pelo uso da pontuação e sinais gráficos, aspecto não observado na cena 1 (PROSA). A frase do último quadrinho, “*Você tem que parar isso serviço de proteção!*”, enseja que atribuiu sentido à cena ao vislumbrar no serviço de proteção ambiental uma opção para resolver a situação do meio ambiente. O desempenho com o tema na atividade representa que o sujeito demonstra apropriação do letramento, que conforme Soares (2003), institui-se no uso da escrita para as práticas sociais.

Figura 6 - Resposta do Sujeito E2 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na produção da cena 1 (PROSA) do sujeito E2, observamos haver relação entre o tema e a finalidade do texto. Logo, podemos inferir na situação comunicativa, que o sujeito pressupõe que se as pessoas não se mobilizassem a ajudar natureza, haveria sérias consequências ao habitat dos animais. A mensagem apelativa passada por ele demonstra que o contexto de preservação do meio ambiente foi internalizado, e segundo Vigotski (1997), pertence ao seu nível de desenvolvimento real¹, demonstrado pela atividade realizada independentemente.

A organização e a forma que conclui o parágrafo exprime que o sujeito

¹ Segundo Vigotski (1997), o nível de desenvolvimento real da criança compreende as atividades que ela realiza sozinha, sem a ajuda dos adultos.

necessita de orientação pedagógica e mediação de instrumentos que o levem a compreender a utilização da letra maiúscula no texto, já que em dois momentos fez uso dela em situações inviáveis. Primeiramente, ao continuar o parágrafo com a palavra “Falar” e posteriormente, em “As pessoas”, que se tratava da continuação da ideia anterior, ambas grafadas no texto.

No que concerne aos aspectos linguísticos, notamos desvios de concordância verbal em “As pessoas ajudar a naturez” e “totos pasarinho iria ficar sem arvore”, pontuação e ortografia, grifadas na produção do sujeito. Não obstante, para o parágrafo apresentar coerência com o tema, poderia ter explorado o enredo e o finalizado com mais elementos.

Figura 7 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

No que diz respeito à cena 2, o sujeito demonstrou familiaridade com a estrutura do gênero história em quadrinhos, apresentando inclusive a escrita com letras de imprensa maiúscula, revelando uma característica encontrada nos gibis. Percebemos que a linguagem está adequada à situação comunicativa, pois emprega em frases curtas a expressividade da personagem diante da sequência temporal e visual dos fatos. Para Vergueiro (2020, p. 54), isso se deve às “metáforas visuais que atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos”, constituídas por signos que possuem relação direta com os conhecimentos cotidianos das pessoas.

Prosseguimos no último quadrinho, em que o sujeito pede ajuda ao funcionário do Serviço de Proteção Ambiental, e com isso, denota que o problema ambiental evidenciado também é de sua responsabilidade, porquanto, ancorado em Leontiev (2004), demonstra que a apropriação dos conhecimentos culturais sobre o tema estão se desenvolvendo no sujeito. Os conhecimentos linguísticos e gramaticais da cena 2 estão mais representativos e empregados conforme a norma culta da língua portuguesa, o que não ocorreu na cena 1. Observamos tal aspecto na pontuação (pontos de exclamação e interrogação) — exceto a vírgula ausente nas duas situações —, na concordância nominal e verbal, inseridas no texto conforme sua função, adequando-se ao gênero textual história em quadrinhos.

Já quanto à grafia das palavras “nosa”, “quanto” e “acabando” sublinhadas na figura 7, sugerimos atividades com sentido para o sujeito que considerem contextos sociais.

Figura 8 - Resposta do sujeito E3 à cena 1 do texto em prosa

Decidiram que iriam imaginar como seria a natureza onde eles viviam, então foi ai que surgiu os desenhos e pinturas feitas de tinta. Quando Isa viu que aqueles desenhos estavam fazendo as pessoas pararem de destruir a natureza ela ficou tão feliz. E então eles pararam de destruir a natureza.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

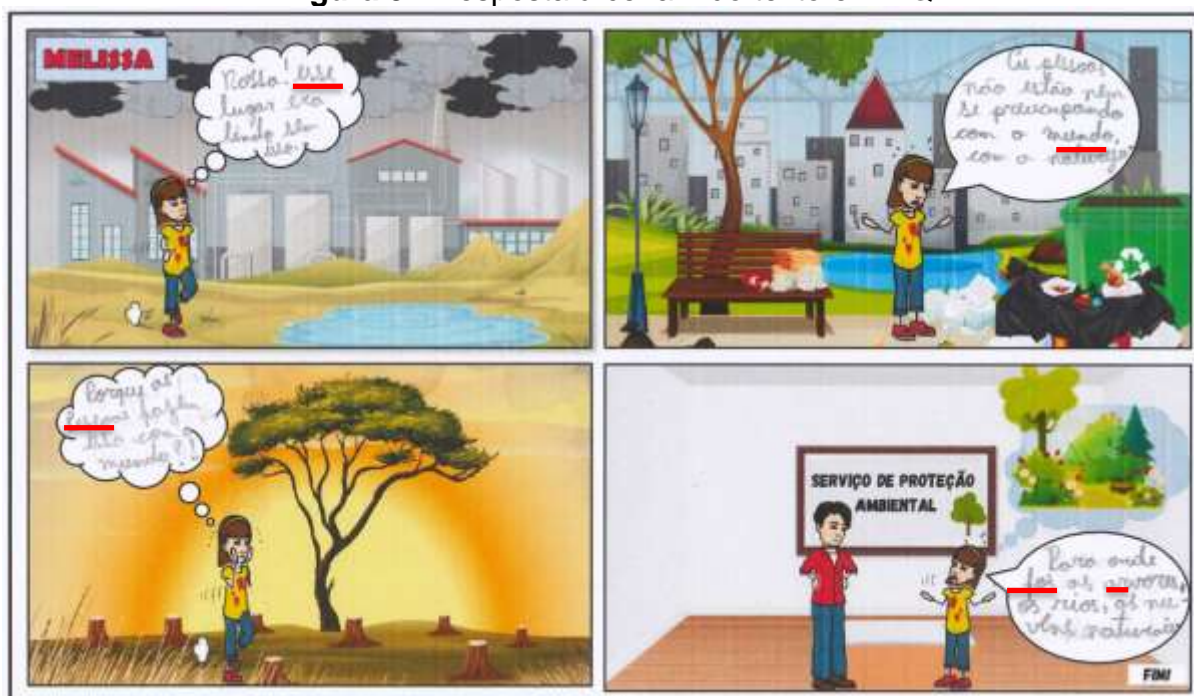
A partir do excerto produzido, percebemos que o Sujeito E3 demonstrou abstração e imaginação para a solução do problema ambiental, pois se valeu dos próprios elementos do texto, como a habilidade de desenhar da personagem para elaborar sua resposta. Essa situação demonstra que o Sujeito E3 recorreu à percepção, uma das FPS que favorece a aprendizagem (VIGOTSKI, 1997), nesse caso, direcionada à interpretação dos marcadores textuais que refletiram em sua escrita. Com efeito, ao planejar e produzir o texto, considerou a situação comunicativa e a finalidade, uma vez que o leitor consegue compreender a mensagem deixada pelo sujeito. Em alusão ao tema, na situação que criou para resolver os problemas ambientais da cidade, o estudante não se prendeu em medidas reparativas para as pessoas, propondo-se a sensibilizar os cidadãos por meio da arte: “Foi ai que surgiu os desenhos e pinturas feitas de tinta. Quando Isa viu que aqueles desenhos estavam

fazendo as pessoas pararem de destruir a natureza ela ficou tão feliz” (E3, 2022). A linguagem utilizada também foi adequada ao gênero narrativo.

Assim, a produção da cena 1 (PROSA) do sujeito E3, apresentou organização, coerência e criatividade com sequência nas ideias da autora do texto. Conforme Vigotski (2012), a criatividade literária da educanda pode ser entendida porque foi incentivada a escrever sobre um tema que a “desperta para a expressão do seu mundo interior através da palavra” (p. 80).

No tocante aos conhecimentos linguísticos, observamos que o Sujeito E3 atingiu parte dos objetivos propostos nas práticas de escrita, mas que alguns aspectos requerem aprimoramento, como na questão ortográfica, em que notamos trocas fonéticas entre u e l, nas palavras “*surgiuil*”, “*vil*” e “*ficol*”, destacadas na figura 8. Outros desvios gramaticais sugerem ajustes na pontuação, como o uso da vírgula, que não ocorreu e atenção às regras básicas de concordância verbal, conforme evidenciado na expressão “*Foi ai que surgiuil os desenhos e pinturas feitas de tinta*”. Tais lacunas pressupõem mais experiências no ato educativo com os conceitos em processo de elaboração.

Figura 9 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Em relação à produção da HQ na cena 2, o Sujeito E3 demonstrou compreensão da mensagem emitida pelos recursos visuais da história em quadrinhos.

O diálogo escrito alinha-se ao propósito de evidenciar a degradação do meio ambiente. Entende-se que pela incredulidade da personagem e sobretudo da expressão “*As pessoas não estão nem se preocupando com o mundo, com a natureza*”, que o sujeito estabeleceu o problema iminente à causa coletiva, denotando a necessidade humana implícita nas HQs da crítica social. Esse contexto revela que considerou a situação comunicativa do texto, os interlocutores e que a linguagem verbal introduzida pelo sujeito à personagem apresenta conhecimentos linguísticos e gramaticais na formação das frases.

Os aspectos em processo de construção pelo sujeito referem-se aos desvios ortográficos nas palavras “*preocupado*”, na acentuação da palavra “*arvore*” e na concordância verbal da expressão “*Para onde foi as arvores, os rios, as nuvens naturais*” (E3, 2022), ambas grifadas na figura 9. Observamos ainda que o uso da pontuação se fez mais presente nesta oportunidade de escrita e que nela o sujeito atribuiu ao discurso da personagem mais expressividade, “emocionalidade sincera e imaginação concreta da história” (VIGOTSKI, 2012, p. 90).

Nos dois textos produzidos, o sujeito E3 demonstrou atenção aos detalhes tanto verbais da cena 1 (PROSA) quanto visuais da cena 2 (HQ), refletidos no planejamento e produção do discurso. Tal feito indica que as produções tenham suscitado sentido ao educando, corroborando com o que diz Solé (2014), quando afirma que saber o motivo pelo qual algo é realizado, uma leitura, por exemplo, atribui maior chance de êxito na atividade desempenhada.

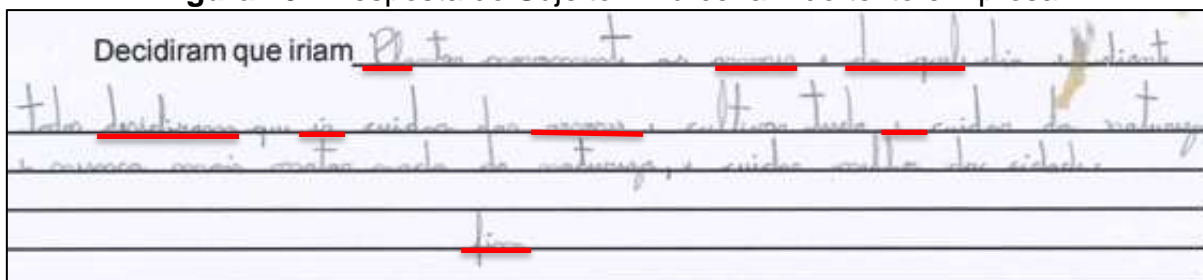
A significação e compreensão acerca dos problemas sociais exposta pelo sujeito na tarefa, justifica-se em Davídov (1988), pelo que o autor chama de periodização da infância, em que cada estágio da vida da criança é marcado por uma atividade dominante. No caso do Sujeito E3 e, também, dos demais educandos da turma com dez anos, a atividade de estudo é quem proporciona o desenvolvimento psíquico:

A atividade de estudo se forma nas crianças de seis a dez anos. Sobre sua base surge, nos escolares de menor idade, a consciência e o pensamento teóricos, se desenvolvem as capacidades correspondentes (***reflexão, análise, planejamento mental***) e também as necessidades e os motivos de estudo (DAVÍDOV, 1988, p. 75, tradução nossa, grifo nosso).

As capacidades de reflexão, análise e planejamento, observadas nas produções do sujeito, sugerem que este estava motivado pelo tema, que

consequentemente, reverberou na escrita com sentido pessoal e social.

Figura 10 - Resposta do Sujeito E4 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na atividade da cena 1 (PROSA) realizada pelo sujeito E4, observamos adequação ao tema e finalidade do texto, pela ideia transmitida ao leitor sobre a necessidade do cuidado à natureza presente em: *“Plantar novamente as arvores [...] cuidar da natureza e nunca mais matar nada da natureza”*. Notamos ainda que o sujeito atribuiu ao grupo “natureza” apenas o elemento árvore, gerando repetições desta palavra em sua produção. A ausência de componentes que categorizem a natureza pelo educando pressupõe que o processo de generalização da palavra supracitada encontra-se em formação em seus processos mentais.

De acordo com Luria e Yudovich (1985), a generalização é um processo que se desenvolve no psiquismo da criança por meio da intercomunicação com os adultos. Logo, o Sujeito E4 necessita de experiências no ato educativo que permitam ampliar seu repertório de conceitos relacionados à natureza. Nesse processo, cabe destacarmos a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com ou sem deficiência intelectual que, conforme estudos dos autores, a ausência da linguagem prejudica a formação das capacidades de generalização.

Ao avançarmos na produção do sujeito, observamos que a organização foi estruturada em uma oração com ausência de pontuação adequada ao discurso que foi substituída pela conjunção “e” utilizada cinco vezes no decorrer do parágrafo. Identificamos desvios ainda na concordância verbal em: “todos desidiram que ia cuidar das arvores” e na ortografia das palavras sublinhadas na figura 10.

Figura 11 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na cena 2 (HQ), observamos que o Sujeito E4 compreendeu o objetivo proposto para a atividade, elaborou sua produção conforme o tema (meio ambiente) e utilizou linguagem característica dos quadrinhos composta por diálogos curtos e expressividade nas falas da personagem, “*anão tem um monte de lixo aqui, meu deus*”.

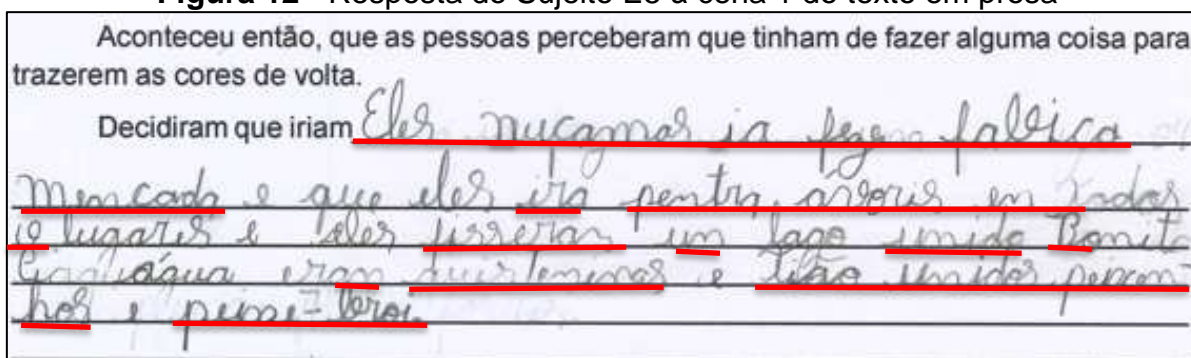
Por meio da situação comunicativa do texto, inferimos que a personagem estava indo brincar, mas ficou incomodada pelas árvores terem sumido do caminho por onde passou. Este fato revela a percepção do sujeito E4 para as cenas apresentadas que resultou na relação entre a imagem e parte verbal da ideia desenvolvida por ele no texto. Assim, entendemos que o apoio nas imagens do texto atuaram como signos mediadores na organização do pensamento e escrita do sujeito (VIGOTSKI, 1997).

No que concerne aos conhecimentos linguísticos e gramaticais do sujeito, notamos que alguns aspectos necessitam de aprimoramento, pois se encontram no nível de desenvolvimento potencial do educando. A exemplo disso está a ortografia e acentuação de algumas palavras grifadas no texto, como “*arvores*”, “*esta*” e “*anão*”, a concordância nominal da frase “*aonde esta as arvores*” e o início dos diálogos com letra minúscula. Esta produção indica a necessidade de mais atividades que os envolvam, pois, como assinala Vigotski (2001, p. 551), “a escola não precisa trabalhar

intensamente o que na criança está suficientemente desenvolvido”, mas aqueles conhecimentos que estão a se desenvolver.

A análise das produções no contraste entre a cena 1 (PROSA) e a cena 2 (HQ) sugerem que na presente oportunidade de atividade o sujeito manifestou pela escrita, outra possibilidade de comunicação com ideias que desafiaram o seu senso crítico para adequação ao gênero textual história em quadrinhos.

Figura 12 - Resposta do Sujeito E5 à cena 1 do texto em prosa



Eles nunca mais iriam fazer fábricas, mercados e que eles iriam plantar árvores em todos os lugares e eles fizeram um lago muito bonito. As águas eram cristalinas e tinham muitos peixinhos e peixes-boi.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na cena 1 (PROSA), observamos que ao redigir o final para a história, o Sujeito E5 mostrou compreensão em relação à proposta da atividade. As “águas *quisteninas*” – cristalinas a que se refere, “*penra árvoris* em todos o lugares e eles *fisseran un lago unido Bonito*”. Tal associação desvela conhecimentos histórico-culturais acerca do meio ambiente, apreendidos pelo Sujeito E5 com as experiências sociais.

Embora tenha exposto as suas ideias com coerência, consideramos pela análise que em detrimento dos desvios na gramática e na ortografia das palavras destacadas na figura 12 na linguagem empregada, a situação comunicativa com o leitor ficou comprometida, pois, para a compreensão do que o sujeito se propôs a escrever, foi preciso aproximar as palavras com trocas fonéticas do contexto. A

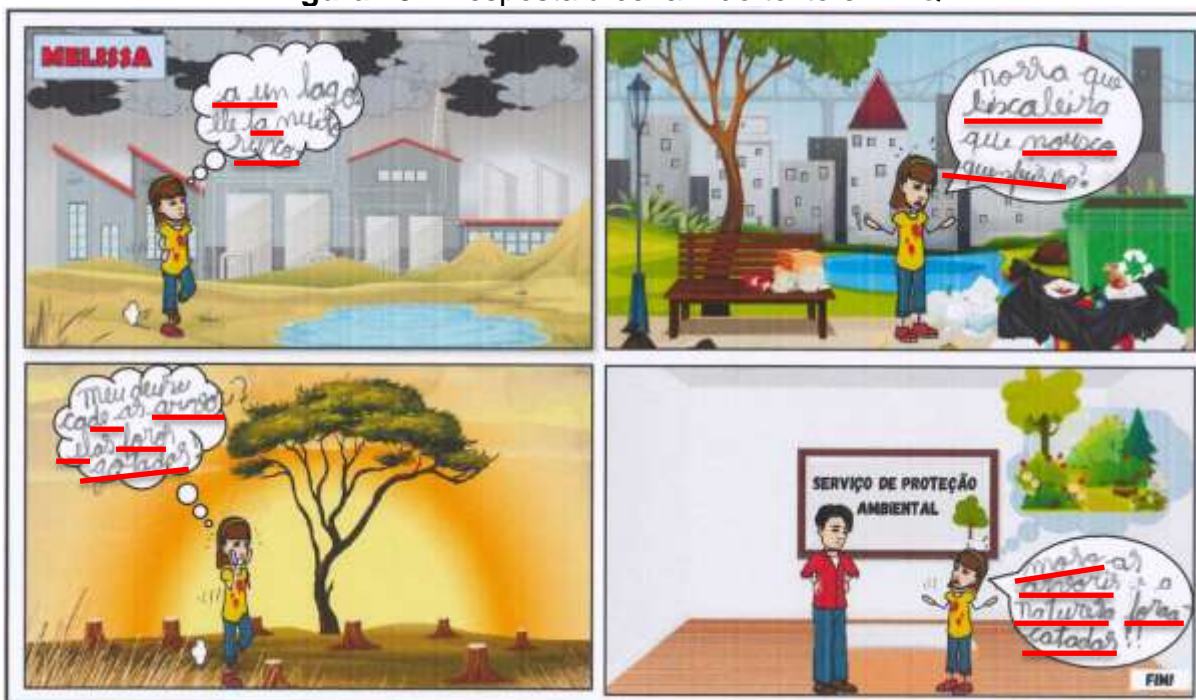
exemplo disso, temos: “*nuncamas*” que se refere a expressão “*nunca mais*”, “*Mencada*” alusivo a “*mercado*”, “*penra*” a “*plantar*” e “*unido*” que significa “*muito*”.

Assim, mediante os desvios apresentados, inferimos que o obstáculo linguístico do educando desvela-se essencialmente para o ato da escrita, já que a utilização dos conhecimentos linguísticos e gramaticais demonstraram-se em desenvolvimento, na sequência lógica para o texto, na noção de concordância em “*tião unidos peixenhos*” e na escrita de palavras com valor sonoro semelhante “*quisteninas*” de “*cristalinas*”.

Ponderamos, com base em Vigotski (1997), que as lacunas observadas na produção do educando não o resumem a um padrão de desenvolvimento em relação aos seus pares, mas podem ser entendidas pela complexidade que as normas da leitura e escrita da língua portuguesa representam na apropriação dos conceitos por educandos com deficiência intelectual, que conforme Pletsch (2009, p. 90), apresentam especificidades no desenvolvimento. Segundo a autora, no ato educativo “deve-se levar em conta que a deficiência “mental” tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária no desempenho entre outras habilidades”.

Para ela, é preciso entender os obstáculos inerentes à deficiência intelectual, mas não deixá-los limitar às possibilidades de aprendizagem dos educandos na escola. Segundo Vigotski (1997), a compensação para deficiência depende do desenvolvimento cultural da criança, pois engendra a passagem das funções psíquicas naturais para as funções psíquicas superiores. Nesse contexto, cabe à escolar oportunizar experiências que mobilizem o desenvolvimento cultural do Sujeito E5, para que no emprego das ferramentas da classe da cultura, possa superar o primitivismo das habilidades em construção, como a prática da escrita.

Figura 13 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Ah! Um lago! Ele está muito sujo.
 Nossa, que lixeira! Que nojo! Quem fez isso?
 Meu, Deus! Cadê as árvores? Elas foram cortadas!
 Moço, as árvores e a natureza foram cortadas!!!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na atividade da cena 2 (HQ), a produção do sujeito E5 demonstrou compreensão para a finalidade proposta, dado que o diálogo da personagem apresentou coerência com o tema meio ambiente e esteve alinhado às informações contidas nas imagens referentes à história em quadrinhos. No primeiro quadrinho, pela expressão “a un lago! tele ta muito suxo.”, observamos a tentativa do sujeito em escrever conforme a linguagem utilizada nas HQs. A frase que com o ajuste ortográfico ficaria “Ah! Um lago! Ele tá muito sujo.” apresenta a interjeição “Ah!” para exprimir o espanto da personagem.

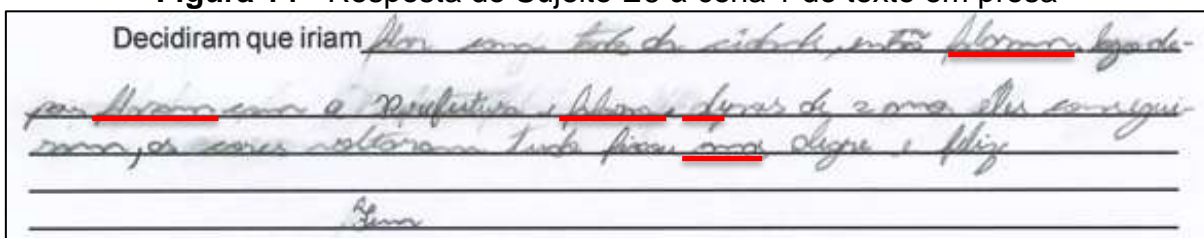
Logo, assinalamos que ao planejar e produzir o texto, o sujeito considerou a situação comunicativa com o leitor, dado que em cada cena mostrou preocupação à situação imposta, como em “Nossa que lixeira que nojo quem fez isso?”, quando se remete aos lixos jogados na calçada no segundo quadrinho. No terceiro quadrinho, ao dizer “meu deus cade as arvor? elas foros gotadas!”, evidenciou ao que Vergueiro (2020, p. 31), chama de “interação entre o visual e o verbal”, característica da linguagem quadrinística.

Avançamos ao último quadrinho e pela expressão da personagem pelo

descontentamento com as práticas de degradação da natureza, o sujeito E5 vinculou o serviço de Proteção Ambiental aos cuidados com a natureza, fato evidente na abordagem ao funcionário do órgão. Em virtude do mencionado, inferimos que a produção da história em quadrinhos pelo educando revelou um diálogo dotado de sentido e preocupação com os problemas ambientais, corroborando com Vigotski (2012), sobre a linguagem escrita ser uma expressão dos próprios pensamentos e sentimentos da criança. Nesse contexto, do ponto de vista do estudioso, a criatividade literária engendrada no diálogo do educando, pode ser justificada pela produção partir de um tema implícito na história em quadrinhos que lhe foi compreensível, já que, para o autor, “a criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobretudo quando compreendeu esse assunto” (p. 80).

Assim como na produção da cena 1 (prosa), a presente atividade realizada pelo sujeito apresentou deslizes ortográficos e gramaticais em aspectos como: início de frase com letra minúscula, conforme mostrado no primeiro e quarto quadrinhos, ausência de acentuação na palavra “*arvoris*”, aglutinação de palavras “*queimfeiziso?*”, palavras grafadas ortograficamente incorretas em “*gotadas*” “*suxo*” e “*nouxo*”, por exemplo. Isto pressupõe que conhecimentos linguísticos encontram-se em processo de elaboração conceitual pelo educando. Contudo, a cena 2 (HQ) foi a proposta em que observamos na escrita do sujeito E5 melhor adequação às características do gênero textual, percebidas sobretudo na pontuação, uma vez que apresentou expressividade e atendeu aos elementos de composição no diálogo construído na história em quadrinhos.

Figura 14 - Resposta do Sujeito E6 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A resposta apresentada pelo sujeito E6 na cena 1 (PROSA) nos levou a inferir que, para resolver o problema ambiental evidenciado na produção, seria preciso a comunicação com as pessoas da cidade e com a prefeitura, demonstrando percepção em relação ao papel administrativo do órgão público para ajudar a solucionar a

situação. Logo, a mensagem deixada pelo sujeito ratifica que se ateve à situação comunicativa do texto, aos interlocutores, bem como a sua finalidade.

Todavia, o discurso apresentado pressupõe que alguns aspectos linguísticos se encontram em processo de elaboração conceitual, principalmente no que se refere aos conhecimentos linguísticos e gramaticais. A ausência de pontuação adequada usada por ele evidenciada na repetição da palavra “*falaram*” três vezes, tornam a leitura do texto insípida, evidenciando a necessidade de ampliação lexical de sinônimos do educando e a sua representação na prática de escrita. Nesse aspecto, Menegassi (2010, p. 78) defende que “[...] a escrita é concebida como trabalho consciente, planejado, repensado”, em um processo orientado pelo professor que se desvela em formas de expressão e compreensão do mundo.

Notamos ainda que, embora o Sujeito E6 tenha na produção recorrido à prefeitura para trazer novamente as cores para a cidade, em seu conteúdo faltam elementos que evidenciem “como” o impasse foi solucionado, revelando a tímida imaginação e abstração para a situação social de degradação ambiental trazida na história. Os estudos de Pletsch (2009) e de Paixão e Oliveira (2018) estabelecem que determinadas relações conceituais envolvendo conhecimentos abstratos são pontos de dificuldade em educandos com deficiência intelectual, requerendo do ato educativo a oferta de atividades que desenvolvam essa capacidade psicológica. Para as autoras, pautadas em Vigotski (1997), as FPS não se desenvolvem separadamente na criança, pois são processos “interdependentes e concomitantes”, assim, a percepção, a atenção voluntária e a memória, capacidades imprescindíveis para a aprendizagem da linguagem escrita, estão intrinsecamente relacionadas e se abrem a partir do desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Figura 15 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Ao planejar e produzir o texto na cena 2 (HQ), o sujeito E6 considerou os aspectos referentes ao gênero textual história em quadrinhos. A situação comunicativa, finalidade, linguagem, organização e adequação ao tema se mostraram conceitos consolidados pelo educando, no discurso proferido pela personagem da história. Em cada quadrinho, o sujeito se apoiou nas imagens para discorrer o diálogo, gerando coerência na história relatada por ele, o que corrobora com Vergueiro (2020, p. 22), quando afirma que “a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir”. Porquanto, inferimos que a mediação dos símbolos visuais presentes na HQ mobilizou o pensamento abstrato do sujeito ao contribuir para a interpretação das cenas apresentadas.

As frases curtas e com entonação empregadas pelo sujeito também demonstram que a pontuação, aspecto de expressividade, marcante e comum ao gênero textual história em quadrinhos, foi explorada. Um exemplo pode ser visto em “*Quem foi o irresponsável que fez isso?!*”, que denota a indignação da personagem frente ao lixo jogado na calçada. Colocamos que os conhecimentos linguísticos e gramaticais, como o uso do “porque” para perguntas, uso de letra maiúscula após pontuação tal como a ortografia de palavras “irresponsável” e “tá”, encontram-se em

processo na aprendizagem do educando. No entanto, em comparação com a cena 1 (PROSA), colocamos que nesta proposta o sujeito E6 demonstrou repertório de expressões e conteúdo mais consistente em relação ao tema problema ambiental. Nesse caso, é possível dizer que a cena 2 ofereceu uma tarefa geradora de sentido para o educando e que com base em Leontiev (2004), a sua atividade, composta pelo ato de escrever a história em quadrinhos, esteve ligada ao objetivo de produção de texto, de acordo com as características do gênero textual em questão, respeitando os padrões linguísticos da escrita.

Figura 16 - Resposta do Sujeito E7 à cena 1 do texto em prosa

Decidiram que iriam ficar muito preocupada dai ela
 chamou os seus pais a mãe Maria e o pai José
 dai os pais ficaram muito muito preocupada dai eles
andaram na rua e tam tudo final
desabando e eles ficou muito muito preocupados
 e os animais morrendo eles triste a filha feliz e a
 filha Emerson dai eles invidando de pais.
 Eles foram para São Paulo lá tam sem legal já que
 eles não tem lugares para morar dai eles mudou
de cidade foi para Londrina lá eles amam e ficou
para sempre lá: fim

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A resposta emitida pelo Sujeito E7 para a atividade proposta na cena 1 (PROSA) indica que determinados conceitos linguísticos estão em processo de construção conceitual por ele. Ao continuar a história, o sujeito se esquia do contexto abordado, apresentando os personagens “*mãe Maria*”, “*pai José*” e “*Jéssica*”, que não remete à história original, além da produção retratar um cenário distinto da história, que sai da cidade da personagem Isabela, para lugares como São Paulo e Londrina. Em virtude disso, inferimos que a situação comunicativa descrita distanciou-se do tema acerca do problema ambiental, e por consequência, a mensagem do texto do leitor.

Percebemos pelos escritos do estudante que se ateuve a discorrer espontaneamente sobre experiências sociais próximas de si. O discurso explorado se remete à convivência familiar entre personagens criados pelo sujeito, denotando ser este o sentido atribuído à atividade orientada, e não o de continuar a redigir sobre o

tema sugerido, pois talvez a situação da história não tenha constituído os motivos para seguir a proposta.

A esse respeito, Leontiev (1978, p. 234, tradução nossa) assinala que a construção dos motivos acontecem na vida real da criança, sendo necessário que as tarefas de educar os motivos de estudo se relacionem com o desenvolvimento da vida, “com o conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança; apenas com essa condição os objetivos apontados serão suficientemente concretos e, o que é fundamental, reais”.

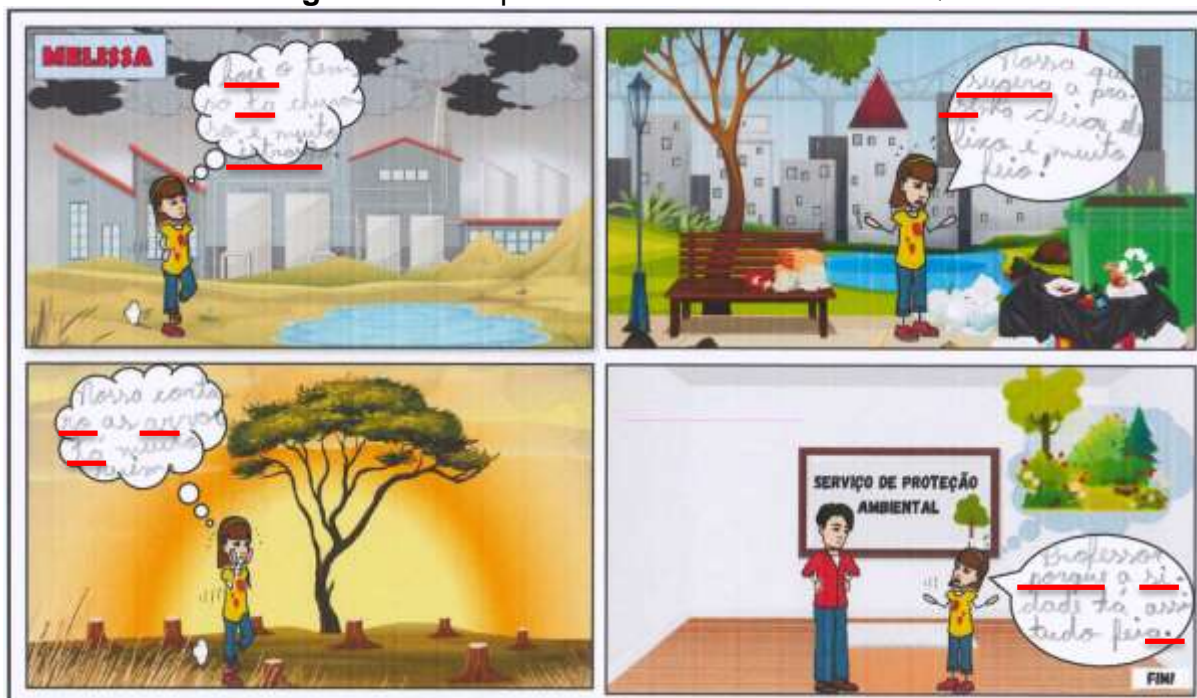
A produção da cena 1 (PROSA) do sujeito E7 demonstra, ainda, que os conhecimentos linguísticos e gramaticais necessitam ser explorados. Notamos a ausência de concordância nominal e verbal, palavras com grafias incorretas, conforme grafado na figura 16. Outro ponto de destaque, refere-se à escassez de pontuação no texto, sugerindo a inabilidade em utilizar tais recursos na produção por ainda não tê-lo desenvolvido. Embora haja lacunas na escrita, a produção do sujeito revelou riqueza de detalhes dotada de um vocabulário com palavras variadas.

A organização do texto do sujeito E7 demonstrou divisão em unidades de sentido, porém, o início do parágrafo com a palavra “*desabando*” não foi propício para o discurso, já que se referia à continuidade da frase anterior. Logo, desvelou que o uso do recurso (parágrafo) se encontra no nível de desenvolvimento potencial do sujeito, havendo a necessidade da mediação pedagógica por meio de instrumentos culturais para a sistematização desse conceito. Sobre o papel do professor no ato educativo, Paixão e Oliveira (2018, p. 89), com base em Vigotski, acentuam que:

Na mediação pedagógica, é o professor quem dirige e organiza esse processo com vistas à aprendizagem de conceitos, pois a criança não precisa aprender o que já é de seu domínio, mas aquilo que não conhece e, para isso, precisa do outro mais experiente, do mais capacitado, daquele que tenha domínio dos conceitos e compreenda o pensamento teórico que os fundamenta.

A expressão das autoras nos leva a pensar na escola enquanto ambiente que engendra o desenvolvimento cultural da criança, em que a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos estão imbuídos no processo de apropriação da linguagem escrita e são necessárias para a representação da função social da escrita na atividade humana.

Figura 17 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No que tange à prática de escrita esboçada na cena 2 (HQ), observamos que o sujeito E7 considerou no planejamento e produção do texto: a) a situação comunicativa; b) os interlocutores; c) a finalidade; d) a linguagem; e) a organização; e f) o tema. No primeiro quadrinho, assimilou as nuvens de poluição ao tempo chuvoso, recorrendo a elementos cotidianos de sua experiência pessoal. Já na segunda cena, demonstrou pela expressão *“Nossa que sugera a prasinha cheia de lixo é muito feio!”* o inconformismo da personagem quanto à poluição do meio ambiente, aspecto alusivo ao tema da história em quadrinhos.

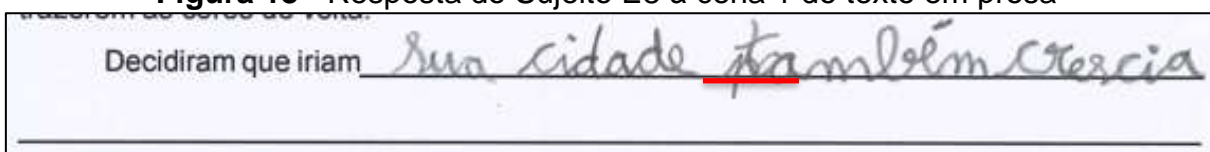
Os próximos quadrinhos indicam que o sujeito E7 se ateu às expressões da personagem. A frase *“Nossa cortar as arvores tá muito ruim”* evidencia que identificou a questão do desmatamento e atribuiu seu ponto de vista sobre o assunto. Ao finalizar, a fala da personagem desvela que recorreu ao “professor” para questionar sobre a situação observada na cidade. Nessa parte, o sujeito não reconheceu o funcionário do “Serviço de Proteção Ambiental”, tratando-o como professor, que bem como na cena 1 (PROSA) trouxe à luz aspectos de sua vivência na produção escrita. Pela interpretação realizada, foi possível inferir que as imagens sustentaram o diálogo escrito, possibilitando que o sujeito E7 partisse do ilustrativo para o abstrato. A ascensão do plano material para o mental (atuação com as abstrações) observada na

atividade do sujeito é tratada por Sforzi (2015, p. 390) como a passagem “do ilustrativo para o pensamento conceitual”. Para a autora,

No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o(s) conceito(s) nela contidos (SFORZI, 2015, p. 390).

Nesse contexto, o uso da história em quadrinhos atuou como instrumento mediador do pensamento abstrato de E7. No que concerne aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, notamos evolução no emprego das regras linguísticas em contraponto da resposta apresentada na cena 1 (PROSA). Não obstante, a ortografia e/ou acentuação gráfica das palavras destacadas na figura 17 merecerem atenção. Acreditamos que com o direcionamento do ato educativo, poderá consolidar os conceitos em processo de elaboração no sujeito E7, em seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1997).

Figura 18 - Resposta do Sujeito E8 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Pela resposta apresentada na cena 1 (PROSA), podemos concluir que o Sujeito 8 não realizou a tarefa proposta consoante às orientações dadas neste episódio. A atividade que requeria a continuação da história “A menina que desenhava” teve como desfecho escrito por ele apenas a reprodução de um trecho do próprio texto, evidenciado pela expressão “e sua cidade também crescia”. Pela ausência de conteúdo na resposta, pressupomos que os aspectos a serem observados não se mostraram consolidados nesta atividade.

No momento do experimento, o sujeito foi incentivado a escrever acerca do tema, entretanto, demonstrou desmotivado ao desafio. Segundo Vigotski (1997), ao ensinar, a escola deve se ancorar nos interesses da criança com deficiência intelectual, e não se distanciar deles. Pautado nesse princípio, podemos inferir que uma das razões para o sujeito E8 não elaborar o texto, seja porque não esteve mobilizado para escrever e que a tarefa não consistiu em uma atividade de estudo para ele.

Nessa perspectiva, Davídov (1999, p. 01) acentua que “a criança pode apropriar-se de conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade interna e motivação para tal apropriação”. O exposto pelo autor corrobora com Vigotski (2001), em que nem todas as atividades atuam nos processos de crescimento e orientam a criança, o que nos leva a refletir sobre o sentido da prática escolar pedagógica para os educandos com deficiência intelectual. Logo, concordamos com Oliveira (2018) quando aponta que o ensino para esses sujeitos deve ser cada vez mais dotado de sentido e considerado além da aprendizagem do conteúdo.

Figura 19 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No que tange a cena 2 (HQ), observamos pela resposta exposta que o sujeito E8 atendeu ao objetivo da atividade proposta. Enquanto a cena 1 (PROSA), inviabilizou analisarmos os critérios estabelecidos para a prática escrita do educando pela ausência de elementos escritos, pois na presente situação houve o oposto. Notamos que o sujeito explorou os recursos gráfico-visuais da história em quadrinhos e que a partir deles planejou e produziu o diálogo para a personagem da história. Aspectos como a situação comunicativa, finalidade do texto, linguagem e o tema se mostraram evidentes e com conceitos consolidados pelo educando.

No primeiro quadrinho, a indagação “*por que ese lugar só calsa poluição?*”

desvela sua preocupação com a poluição e percepção quanto à causa do problema ambiental, inferida na expressão “*esse lugar*”, referência à fábrica da cena. Embora haja lacunas na escrita como posto, ressaltamos que o sujeito E8 demonstrou interesse nesta atividade. Enquanto na primeira se indisponha a participar da proposição da tarefa, nesta se mostrou motivado a cumprir com o desafio. Logo, podemos dizer que para ele se revelou em uma atividade de estudo, porque esteve ligada ao objetivo engendrado (DAVÍDOV, 1988).

Durante o diálogo, observamos pontos que se encontram em processo de elaboração conceitual pelo sujeito E8. Os conhecimentos linguísticos e gramaticais merecem atenção e orientação do professor. As palavras escritas com a grafia não condizente com o padrão da língua portuguesa, bem como o início das falas com letra minúscula foram destacadas na figura 19.

No enredo, notamos que o sujeito E8 escreveu com coerência entre o discurso da personagem e as situações evidenciadas nas imagens, denotando criatividade literária atrelada à imaginação no processo de construção do texto. Vigotski (1987) estabelece relação entre imaginação e cognição, em que a primeira se consolida nas atividades dos aspectos de vida e contribui para o desenvolvimento cultural da criança. No entanto, conforme Machado (2017), para os educandos com deficiência intelectual, a imaginação pode ser empregada com menor fluidez, daí a importância de práticas e recursos que fomentem a atividade dessa FPS.

Nesta análise, a exposição visual das imagens e demais recursos presentes nos quadrinhos pressupõe que as capacidades intelectivas dos educandos podem ser ampliadas, no que concerne à aprendizagem das atividades propostas. Por essa razão, concordamos com Araújo (2001) quando demarca que ao ler as imagens, o sujeito interage e cria um espaço simbólico próprio que corrobora com as suas experiências de vida.

Figura 20 - Resposta do Sujeito E9 à cena 1 do texto em prosa

Decidiram que iriam destruir aquelas pessoas
que criavam aqueles prédios e espera-
ram ficar de noite e pegaram eles de
surpresa e amarraram eles e jogaram
esses pedras para longe no próximo
dia tiraram todos aqueles prédios e
alteraram a ser feliz.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

O sujeito E9 manifestou expressiva participação no experimento didático, respondendo com vivacidade às questões propostas. Dessa forma, pela cena 1 (PROSA), observamos que atendeu aos critérios de planejamento e elaboração do texto, esperados na atividade. Os aspectos linguísticos foram explorados em sua produção, ficando evidente no enredo final que encontrou para a história em que considerou a situação comunicativa, finalidade, linguagem, organização e forma adequados ao tema. No entanto, em dados momentos, a produção fugiu do contexto, dado que buscou em uma situação imaginária a solução para o problema ambiental da cidade a partir da expulsão das pessoas responsáveis por realizar a degradação do ambiente local. Ao escrever, percebemos que estabeleceu coerência entre o tema e o contexto apresentado e que, apesar de não apontar elementos referentes à sua forma objetiva de vida, correlacionou os fatos da história às características do gênero textual narrativo, que permite a transição entre o real e o imaginário.

No que se refere aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, podemos dizer que alguns aspectos como a ortografia, a pontuação e as regras de concordância nominal e verbal, expressadas nas palavras em destaque na figura 20, necessitam de aprimoramento e intervenção pedagógica do professor, uma vez que como observado, encontram-se em processo de elaboração conceitual na zona de desenvolvimento próximo do sujeito E9 e podem demandar tempo específico para a consolidação. Nessa premissa, Vigotski (2005, p. 42) afirma que “Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”. Com base no autor, acreditamos que apesar dos conhecimentos linguísticos e gramaticais apresentarem complexidade para a compreensão, dadas as regras que as compõem, o sujeito E9 e os demais educandos, com lacunas na escrita, são passíveis de compreendê-las, se as atividades proporcionadas respeitarem o nível de desenvolvimento do educando e suas possibilidades de apropriação do conhecimento.

Figura 21 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

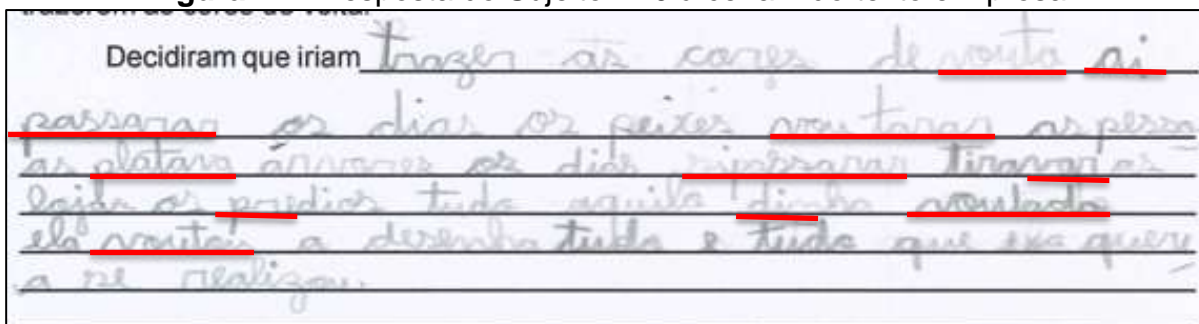
Conforme analisamos, pela resposta apresentada na cena 2 (HQ), o Sujeito E9 demonstrou capacidade de análise da história em quadrinhos, síntese da mensagem e generalização dos elementos empregados nas imagens que embasaram a sua produção escrita. Assim como na cena 1 (PROSA), o educando considerou em sua prática discursiva: a) a situação comunicativa, pois a mensagem que recorre à crítica social da degradação ambiental fica notório ao leitor; b) a finalidade de apelo para a causa do problema ambiental explícito no último quadrinho pela frase “*Oi guarda estão destruindo o ambiente.*”; c) a linguagem correspondente ao gênero história em quadrinhos, perceptível nas interjeições “*Nossa!*”, “*Ah não!*” e “*Oh meu deus!*” que exprimem os sentimentos da personagem frente às situações observadas nos lugares que está a passar; e d) ao tema, já que o discurso contorna problemas alusivos ao meio ambiente.

Reiteramos que os elementos mencionados e consolidados na produção do Sujeito E9 podem ter resultado da linguagem oferecida pelos quadrinhos que, conforme Vergueiro (2020), incita o leitor a pensar e imaginar de modo que ao realizar a leitura das cenas, complete em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente. Logo, acentuamos que os símbolos dos quadrinhos potencializaram e mobilizaram significações no educando permitindo o pensamento mais elaborado. Apoiados em Vigotski (2012), compreendemos que esse processo traduz o uso da

imaginação pelo sujeito que ancorada ao pensamento, permitiu a ele sistematizar a história.

No que se refere aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, notamos que na cena 2 (HQ), a produção apresentada pelo sujeito E9 revelou mais coesão com os critérios estabelecidos para a análise em relação à cena 1 (PROSA). Tal aspecto foi observado nas regras básicas de concordância nominal, verbal e ortografia utilizadas pelo educando com autonomia e propriedade nesta atividade. Já a pontuação empregada denotou necessidade de aprimoramento nas atividades pedagógicas, a título de exemplo, o uso da vírgula esteve ausente em determinadas frases. Todavia, entendemos que o educando compreendeu o efeito do sentido expressivo que a pontuação representa nas histórias em quadrinhos, evidenciado nas interjeições do início de cada frase e citada no item c) anterior. Na figura 21 estão destacadas também palavras escritas com letra minúscula após o uso de pontuação, aspecto passível de intervenção pelo professor para sair do processo de elaboração conceitual pelo educando.

Figura 22 - Resposta do Sujeito E10 à cena 1 do texto em prosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na cena 1 (PROSA), a atividade realizada pelo sujeito E10 nos revela que compreendeu o objetivo da proposta ao discorrer um final coeso para a história. A leitura atenciosa ao escrito a partir do excerto “*trazer as cores de vouta ai passarar os dias os peixes voutar as pessoas as platava arvores os dias sipassarar tiravarar lojas os predios tudo aquilo dinha voutado*” nos permite inferir pela ideia de tempo, sublinhadas na frase, que ocorreu a mudança da cidade com o retorno dos elementos que a deixavam com vida, como os peixes e as árvores. O sujeito E10 também deixa aparente ao finalizar a escrita com “*ela voutou a desenha tudo e tudo que ela quer a se realizou*”, que se ateu ao desejo da personagem em rever a antiga cidade e poder

voltar a desenhá-la.

Ressaltamos que as percepções acerca do texto do educando até aqui colocadas são fruto da análise minuciosa e apresenta pontos a serem aprimorados. Assim, sinalizamos que a mensagem inerente à situação comunicativa foi atendida em detrimento dos aspectos da linguagem como organização da produção e uso dos conhecimentos linguísticos e gramaticais por parte do educando.

Pela ausência de pontuação durante todo o enredo, aspecto aparentemente não consolidado pelo sujeito, bem como dos deslizos gramaticais de acentuação e grafia das palavras grifadas na figura 22, a leitura do texto apresenta lacunas de compreensão. Notamos ainda que o tempo verbal referente ao pretérito é utilizado pelo educando com base no modo infinitivo, em que todas as palavras ao contrário de terminar com a letra “m” terminam com a letra “r”, como: “*voutarar*”, “*sipassarar*” e “*passarar*”. Isso indica a necessidade de um ato educativo que considere atividades de estudo envolvendo os conceitos que se encontram em processo de elaboração pelo educando, possibilitando-o superar tais lacunas na escrita (VIGOTSKI, 2001).

Figura 23 - Resposta à cena 2 do texto em HQ



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

No que diz respeito à cena 2 (HQ), o sujeito E10 demonstrou pela produção escrita ter adequadamente de forma bastante efetiva os conceitos linguísticos ao gênero textual história em quadrinhos. Dessa forma, no discurso conseguiu estabelecer uma

situação comunicativa com alcance dos interlocutores, uma vez que narrou a sequência da história empregando sentido à composição das imagens nela retratadas que se ancoraram ao tema meio ambiente. Pela expressão “*Nossa antes era tudo lindo.*”, podemos inferir que o sujeito, em sua imaginação, comparou o ambiente do primeiro quadrinho ao anterior, deduzindo como um lugar melhor que o atual, marcado pela poluição. As frases curtas e expressivas utilizadas pelo educando sugerem a tentativa de se aproximar da linguagem das histórias em quadrinhos. O uso da expressão “*Nossa*” nos três primeiros quadrinhos se remete à interjeição para espanto e admiração utilizada no referido gênero textual, mas aponta para a necessidade de mediações ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem para poder aplicá-la com a pontuação (exclamação) adequada em suas produções.

No que concerne aos conhecimentos linguísticos e gramaticas, salientamos que o sujeito E10 escreveu sua produção com mais elementos que a resposta discorrida na cena 1 (PROSA). Com efeito, conceitos ortográficos como a separação de sílabas, indicam que na prática pedagógica se considere experiências que envolvam esse desvio na escrita do educando, já que algumas palavras foram separadas sem respeito às regras, conforme marcado na figura 23. Em referência à concordância nominal e verbal, percebemos que E10 recorreu às regras básicas e que também organizou o texto em unidades de sentido.

Outro aspecto observado na escrita do sujeito pela frase “*Nossa eu vou arrumar esses lixos.*” é que internalizou a noção de responsabilidade ambiental, quando se compromete a organizar os “lixos” jogados por outras pessoas. Tal comportamento implícito no texto do sujeito E10 corrobora com os estudos de Vigotski (1997) de que a entrada da criança na cultura e a apropriação dos instrumentos materiais culturais refletem em seu desenvolvimento psicológico cultural, na formação das funções psíquicas superiores e na personalidade.

Realçamos que as práticas de escrita deste educando e demais sujeitos até aqui analisadas são fontes que contribuem para desmistificar a descrença quanto às possibilidades de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, resultantes da cultura da incapacidade construída ao longo da história (PLETSCH, ROCHA e OLIVEIRA, 2020). Sendo assim, ressaltamos com base em Vigotski (1997) que, pela presença da “deficiência”, são postas as condições para a sua superação pela criança, pelo mecanismo da supercompensação o qual se desvela pela mediação dos instrumentos culturais.

De modo a apresentar o panorama das informações analisadas nas respostas dos sujeitos neste episódio, concentramos de modo objetivo os conceitos empregados nas atividades de prática de escrita em um mesmo instrumento. Assim, para cada habilidade da BNCC e seus aspectos, colocamos a quantidade de educandos que atenderam aos critérios esperados de forma consolidada, em processo ou não consolidada, para as cenas 1 (prosa) e 2 (HQ) aqui percorridas. Sob essa perspectiva, segue a tabela 1 com a compilação dos dados referentes ao episódio 1, alusivo à prática de escrita.

Tabela 1 - Quantitativo das respostas dos sujeitos no episódio 1

EPISÓDIO 1	Cena 1 (PROSA)			Cena 2 (HQ)		
	NC	EP	C	NC	EP	C
Práticas de Escrita						
(EF15LP05) Ao planejar e produzir o texto, considerou:						
A situação comunicativa	1	2	7	—	1	9
Os interlocutores	1	2	7	—	—	10
A finalidade ou o propósito	1	2	7	—	—	10
A linguagem	1	4	5	—	1	9
A organização e forma	2	5	3	—	2	8
O tema	2	1	7	—	—	10
(EF35LP07) Utilizou ao produzir o texto:						
Conhecimentos linguísticos e gramaticais	1	9	—	—	10	—
Ortografia	2	8	—	—	10	—
Regras básicas de concordância nominal	2	8	—	—	4	6
Regras básicas de concordância verbal	2	8	—	—	5	5
Pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação)	3	7	—	—	5	5
(EF35LP09) Organizou o texto em unidades de sentido:						
Dividiu-o em parágrafos e/ou balões (com diálogos) segundo as normas gráficas de acordo com as características do gênero textual.	1	4	5	—	—	10
Total	19	60	41	0	38	62

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

*Usamos “C” para o aspecto “Consolidado” na resposta dos sujeitos, “EP” para “Em Processo” de elaboração e “NC” para “Não Consolidado”.

Conforme exposto no quadro 22 elaborado com base nas habilidades (EF15LP05), (EF35LP07) e (EF35LP09) da BNCC (2018), para as práticas de escrita, observamos que nas produções realizadas pelos sujeitos durante o experimento didático, grande parte dos conceitos estão desenvolvidos ou em processo de elaboração, com a necessidade de intervenção pedagógica do professor para a sistematização do que ainda está por se desenvolver no educando (VIGOTSKI, 1997).

Em uma análise quantitativa, em que buscamos identificar o percentual de conceitos (C, EP, C) atingidos, em geral, pelos sujeitos entre todas as habilidades analisadas nas duas cenas do episódio, obtivemos os seguintes dados: Na cena 1

(PROSA), identificamos que 50% das habilidades trabalhadas no experimento estão em processo de elaboração pelos sujeitos, 34,16% delas consolidadas por eles e 15,83% não consolidadas na atividade aplicada. Enquanto na cena 2 (HQ), o indicativo demonstra que 68,33% das habilidades foram consolidadas na produção escrita realizada e 31,66% delas se demonstram em processo de elaboração pelos sujeitos.

Dessa forma, dentre as cenas analisadas, ponderamos que na proposta envolvendo as histórias em quadrinhos, cujos sujeitos elaboraram o diálogo para a HQ “Melissa”, os critérios estabelecidos nas habilidades foram mais atendidos em detrimento da primeira atividade propositiva, em que apresentaram a maioria dos conceitos em processo de elaboração.

Cabe destacar que o emprego da pontuação correta ocorreu mais incisivamente na atividade da cena 2 (HQ), o que atribuímos à expressividade da linguagem quadrinística e da proximidade dos sujeitos com o gênero textual história em quadrinhos (VERGUEIRO, 2020). Durante a análise, notamos ainda que a organização das imagens sequenciais da HQ permitiram aos educandos a correlação com seus conhecimentos prévios sobre o meio ambiente, resultando em textos com significado social e pessoal.

No entanto, nas duas situações (prosa e HQ) identificamos lacunas que precisam ser preenchidas no ato educativo para o aprimoramento das habilidades de escrita, como no aspecto dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, refletidos em desvios nas produções dos sujeitos. Tal constatação serve como parâmetro para as próximas experiências pedagógicas com os educandos, que conforme Davídov (1999), devem despertar a necessidade correspondente ao estudo para poderem aprender diferentes conhecimentos.

4.2 EPISÓDIO 2: A LEITURA DE ESTUDANTES COM DI E ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO

No que tange ao ensino da leitura, a BNCC (2018) apresenta estratégias que se relacionam às práticas de linguagem para antes, durante e depois do texto. As estratégias estão voltadas à antecipação, localização, compreensão e identificação de informações, implícitas e explícitas nos textos, considerando os objetivos de leitura. Para Solé (1998, p. 158), “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda

os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”.

Com base nisso, nesta análise, lançamos atividades pautadas em algumas das habilidades linguísticas propostas na BNCC. Assim, para analisar a competência leitora dos estudantes, usamos o episódio 2, o qual nos reportamos às atividades apresentadas no início desta seção, na figura 3, para a cena 1 (PROSA) e cena 2 (HQ).

Diferentemente da análise da atividade de escrita, nesta, para analisar a habilidade de leitura, nosso experimento apresenta em suas cenas uma sequência de atividades pelas quais buscamos evidenciar a forma de interação com o objeto leitura, a partir dos indicadores apresentados no quadro 12.

Quadro 12 - Indicadores para a análise das respostas de leitura com base na BNCC

Indicadores	Objetivos para a leitura
Competência Leitora	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que leu, realizando antecipação e verificação na leitura apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do texto (antes de ler).
	(EF15LP03) Localizar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

Destacamos que a análise desse episódio requereu uma forma de organização distinta da que relatamos no episódio 1 (escrita), pois, a considerar o número de atividades em cada cena, houve a necessidade de tecer as análises a partir de quadros indicados da seguinte forma: Ep.2ATV1, Ep.2ATV2 e Ep.2ATV3 de respostas a cada uma das questões. As respostas dos participantes na forma como elaboraram no experimento didático encontra-se no apêndice 2. Com o fim de sintetizar as respostas dos estudantes, apresentamos os quadros 13 (PROSA) e 14 (HQ), o qual foi organizado considerando os indicadores e as diversas habilidades das quais o estudante deve lançar mão.

Quadro 13 - Critérios esperados para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora do texto em prosa

Competência Leitora (PROSA)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
(EF15LP02) Estabeleceu expectativas em relação ao texto que leu: (antes de ler)										
Realizou antecipação e verificação na leitura.	EP	EP	C	EP	NC	C	NC	NC	EP	C
(EF15LP03) Localizou e interpretou informações explícitas no texto.	C	NC	C	EP	C	C	EP	C	C	C
(EF35LP03) Identificou a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	C	NC	NC	NC	EP	C	NC	NC	C	EP

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

*Usamos “C” para o aspecto “Consolidado” na resposta dos sujeitos, “EP” para “Em Processo” de elaboração e “NC” para “Não Consolidado”.

Quadro 14 - Critérios esperados para a análise das respostas dos sujeitos na competência leitora do texto em HQ

Competência Leitora (HQ)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
(EF15LP02) Estabeleceu expectativas em relação ao texto que leu: (antes de ler)										
Realizou antecipação e verificação na leitura.	NC	NC	C	C	C	C	EP	C	C	C
(EF15LP03) Localizou e interpretou informações explícitas no texto.	EP	EP	C	EP	C	C	EP	C	C	C
(EF35LP03) Identificou a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	C	C	EP	C	EP	C	C	C	C	C

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

*Usamos “C” para o aspecto “Consolidado” na resposta dos sujeitos, “EP” para “Em Processo” de elaboração e “NC” para “Não Consolidado”.

A proposta de leitura para os educandos, nos formatos prosa e HQ, teve como ponto de partida os textos elencados no episódio 1 (escrita). Neste episódio, os educandos receberam novamente os textos “A menina que desenhava” e a HQ “Melissa” para realizarem a análise e interpretação nos dois modos apresentados, cujo após a orientação, dedicaram-se às atividades.

Assim, segue a exposição das atividades dos educandos com as observações relativas à competência leitora.

Quadro 15 - EP.2ATV1 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura do texto em prosa

CENA 1 (PROSA)	
E1	Que a Menina que desenhava
E2	Sobre uma menina que gostava de desenhar
E3	Eu imagino que seja de uma menina que desenha. Eu cheguei a essa conclusão lendo o título do texto.
E4	Na minha opinião. A menina que desenhava gostava muito de desenhar e nunca parava.
E5	A menina desenhava um lago e no lago tinha muitos peixes e no lago tinha pentas Bonitas
E6	Uma garota que gosta de desenhar. Pela fotografia ou desenho.
E7	Porque é bem fácil e é ler e prestar atenção ele vai falar um monte de coisa.
E8	a natureza.
E9	Eu acho que vai ser uma história muito legal.
E10	Sobre uma menina que desenhava, lendo o título e vendo a imagem.

Fonte: Acervo da autora (2022).

Nesta atividade, intencionamos apreender se os sujeitos estabeleceram expectativas em relação aos textos que leram, realizaram antecipação e verificação na leitura apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do texto (antes de ler) (BRASIL, 2018). Para Solé (2014), dominar as estratégias de leitura de antecipação e verificação para a compreensão leitora exige colocá-las em prática, por meio de oportunidades de aprendizagem que envolvam desafios e permitam aos educandos avançarem.

Dessa forma, para responder à pergunta: 1) *“Observando a questão, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa conclusão”*, foi necessário antecipar o conteúdo do texto lido a partir do título (SOLÉ, 2014). Embora sejam duas questões numa mesma atividade, com a inclusão da segunda, objetivamos compreender os caminhos encontrados pelos educandos para chegarem à conclusão da primeira pergunta. No entanto, observamos que apenas as respostas dos sujeitos E3, *“Eu imagino que seja de uma menina que desenha. Eu cheguei a essa conclusão lendo o título do texto”*, E6 *“Uma garota que gosta de desenhar. Pela fotografia ou desenho.”*, e E10, *“Sobre uma menina que desenhava, lendo o título e vendo a imagem.”* mencionaram as duas perguntas. Com as impressões destes educandos, inferimos que anteciparam a informação do texto sobre a menina que

desenhava ao se apoiarem no título e na imagem que ilustrava uma parte da história. Nesse caso, a partir dos fundamentos sobre signo mediador de Vigotski (1997), entendemos que o recurso visual das imagens empregadas como símbolos linguísticos fornecidos pela cultura aos sujeitos também contribuíram para a compreensão do texto e elaboração das respostas grafadas.

Shimazaki, Auada e Menegassi (2016, p. 101), respaldados no autor, esclarecem que os signos medeiam a função psíquica e que nesse processo:

O signo mediador é incorporado à estrutura psíquica como parte do processo de apropriação do conhecimento. A palavra, signo mediador, conduz as operações mentais, que buscam solução aos problemas que estão sendo apresentados ao indivíduo.

Na questão proposta na presente cena, a problemática estava em incitar os sujeitos a pensarem sobre o conteúdo do texto a partir do título. No entanto, além das palavras do título, a ilustração da personagem desenhando a natureza ao lado do texto também ancorou a generalização dos signos contidos na imagem para a antecipação dos educandos sobre o contexto da produção.

Inferimos que tal recurso visual engendrou ainda a percepção do Sujeito E8, que, apesar de não ter esclarecido como chegou à conclusão, referiu-se ao conteúdo do texto como a “natureza”, conceito não explicitado no título, mas observado na imagem. Para Fogaça (2003), as palavras representadas por meio de símbolos proporcionam aos educandos compreender diferentes sentidos daqueles que teriam em contato somente com a produção escrita.

Quanto aos demais sujeitos, acrescentamos que responderam apenas à primeira questão relacionada ao conteúdo da história. Nessa situação, pressupomos que não tenha sido compreendida pelos educandos, o que levou ao seu esquecimento na resposta. Sobre a referida lacuna na leitura dos sujeitos, Castanheira e Santos (2022, p. 302) explicam que “decorrem, às vezes, da falta de compreensão dos comandos das questões”, sugerindo uma reestruturação dos elementos que a compõe para uma nova atividade.

Ao aprofundar nas respostas dos sujeitos, identificamos que E1 “*Que a Menina que desenhava*” e E2 “*Sobre uma menina que gostava de desenhando*” conseguiram antecipar o contexto da história e mesmo que não tenham exposto em quais elementos do texto se respaldaram, inferimos que as informações foram criadas a

partir do título “A menina que desenhava”. Já o sujeito E4 iniciou a sentença a partir de sua perspectiva. Com a expressão “*Na minha opinião. A menina que desenhava gostava muito de desenhar e nunca parava.*”, percebemos que o sujeito utilizou além do título, parte da história para a argumentação. A construção da resposta por eles denota que a verificação das informações do texto ainda se encontra em processo de elaboração conceitual, requerendo experiências de ensino que ofereçam o aprimoramento da compreensão leitora, cujo Solé (2014) define como um processo que motive os educandos para essa atividade concreta.

A resposta do sujeito E5 “*A menina desenhava um lago e no lago tinha muitos peixes e no lago Tinha pentas Bonitas*” demonstrou ausência de compreensão do enunciado da atividade, uma vez que respondeu com a cópia de uma parte da história. Nesse aspecto, consideramos que se comprometeu com o processo de leitura, mas que a percepção para a analogia entre o título e o conteúdo do texto é uma função psíquica em construção. Para Vigotski (1997), é preciso pensar no ensino da criança com deficiência intelectual a partir de estratégias e procedimentos especiais que lhe permita desenvolver as suas capacidades psíquicas, sobre o mesmo que estudam as demais crianças.

Neste viés, Shimazaki, Auada e Menegassi (2016, p. 110) demarcam que os processos psíquicos de análise e generalização podem ser realizados pelas pessoas com DI “quando trabalhados de maneira adequada, promovendo situações que permitam a elaboração e/ou ampliação de conceitos científicos, tanto em aplicações verbais, quanto em sua aplicabilidade em novas experiências escolares”.

Ao avançarmos, dentre as respostas apresentadas, as dos sujeitos E7 e E9 demonstraram ausência de compreensão do enunciado da pergunta e os aspectos de antecipação e verificação não consolidados. Em ambas as expressões “*Porque é bem facio e é ler e prestar atenção ele vai falar um monte de coisa*” (E7, 2022) e “*Eu acho que vai ser uma história muito legal.*” (E9, 2022), observamos que os sujeitos escreveram com base em suas impressões pessoais acerca do texto, porém, não se envolveram com o seu conteúdo.

Nesse cenário, entendemos que os conceitos de antecipação e verificação, propostos pela tarefa encontram-se em construção pelos educandos, situação que segundo Vigotski (1997), requer o acompanhamento e a intervenção do professor, de modo que possam desenvolver tais processos. Assim como o autor, Solé (2014) também ressalta sobre a ajuda de outras pessoas mais experientes no processo de

formação do leitor, que segundo ele, atuam como “suporte e recurso” (p. 58).

Quadro 16 - EP.2ATV1 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura do texto em HQ

CENA 2 (HQ)	
E1	Lendo o quadrinho e achando a resposta
E2	A menina desenhando
E3	Sobre o ambiente. Eu cheguei a essa resposta olhando Atenciosamente as figuras da história em quadrinhos.
E4	Sobre a poluição do meio ambiente.
E5	Que eles gonta as árvores da naturasa
E6	Eu acredito que irá falar do ambiente pelo fato de nos quadrinhos ter lixo e fábricas e no terceiro quadrinho fala do serviço de proteção ambiental.
E7	Que o dia está muito chuvoso tudo está feio está muito horrorosso, muito horível a cidade dela.
E8	cuidar da natureza, vemdo a istória em quadrinhos.
E9	Eu acho que vai fala sobre a natureza.
E10	Sobre coisas importantes da natureza, que muitas coisas acontecem na natureza.

Fonte: Acervo da autora (2022).

A cena 2 (HQ) também envolveu a habilidade (EF15LP02) da BNCC (2018) referente às expectativas dos educandos antes de ler o texto, visando a antecipação e verificação, por meio, nesse caso, do primeiro quadrinho da história. Assim, cabe destacar que a atividade foi realizada com base na interpretação da história em quadrinhos “Melissa”, composta por símbolos visuais, como: quadro, cenário, personagens e linhas cinéticas, sem o envolvimento de diálogo pelas personagens. Logo, a compreensão dos educandos acerca do texto baseou-se nas imagens com a leitura dos fatos narrados, corroborando com a BNCC (2018), quando aponta que a leitura “não diz respeito somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (p. 72).

Para desafiar os sujeitos, a atividade 1 contou com a pergunta sob o mesmo formato da realizada na cena 1 (PROSA): “Observando a primeira cena da História em Quadrinhos (HQ), da página seguinte, qual conteúdo você acredita que será

abordado? Como você chegou a essa resposta?”. Assim, destacamos que também compôs-se de duas questões para fins de análise das vias de apoio tomadas pelos sujeitos no processo de síntese da resposta. Solé 2014 (p. 247) atribui ao momento que antecede à leitura como essencial para “abordar conhecimento e experiências prévias/prever/formular perguntas. A partir do título, inicialmente, e depois dos subtítulos e ilustrações”, assim, aproveitamos nesta pesquisa para identificar as hipóteses levantadas pelos sujeitos acerca do conteúdo a ser abordado na história.

Marcuschi (2003) também assevera que o título constitui-se na porta de entrada do texto, em que:

A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título no texto. [...] Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente (p. 54).

Para Menegassi (2010), na leitura inicial, mediante o processo de antecipação, o educando atribui sentidos individuais ao texto. Logo, pautados no discurso sobre a relevância do título para a antecipação e verificação do conteúdo do texto, adentramos nas análises para o que identificamos que três sujeitos responderam às questões integralmente e demonstraram antecipação quanto ao conteúdo da história em quadrinhos com a justificativa do processo de elaboração da resposta realizado por eles.

Os sujeitos E3 e E8 atribuíram o assunto da HQ ao “meio ambiente” (E3, 2022) e ao “cuidado com a natureza” (E8, 2022). Em ambas as proposições, pelas expressões “olhando Atenciosamente as figuras da história em quadrinhos” (E3, 2022) e “vendo a história em quadrinhos” (E8, 2022), percebemos que ao escrever, utilizaram como suporte visual as figuras da história em quadrinhos que retratam a questão ambiental evidenciada pelos educandos. A verificação por parte dos sujeitos pode ser entendida pelo efeito das imagens expressas nos quadrinhos. Segundo Xavier (2019), as figuras trazem culturas, memórias e tradições que permitem ao leitor imergir no enredo.

Nessa mesma compreensão, o sujeito E6 apresentou sua impressão estabelecendo uma complexidade leitora mais elaborada: *“Eu acredito que irá falar do ambiente pelo fato de nos quadrinhos ter lixo e fábricas e no terceiro quadrinho fala do*

serviço de proteção ambiental”. Pelas suas palavras, identificamos que o sujeito se respaldou não apenas no primeiro quadrinho para o entendimento do contexto da HQ, mas se estendeu às demais cenas, as quais no processo de generalização, percebeu, extraiu e categorizou elementos (lixo, fábricas e serviço de proteção ambiental) que indicassem o problema ambiental (LURIA E YUDOVICH, 1985).

Na sequência desta análise, assinalamos que os Sujeitos E4, E5, E9 e E10 também referenciaram o meio ambiente e a natureza em suas respostas: “*Sobre a poluição do meio ambiente.*” (E4, 2022); “*Que eles gonta as árvores da naturasa*” (E5, 2022); “*Eu acho que vai fala sobre a natureza.*” (E9, 2022); “*Sobre coisas importantes da natureza, que muitas coisas acontecem na natureza.*” (E10, 2022).

Embora não tenham exposto como chegaram a conclusão, é perceptível que se comprometeram com a leitura, pois precisaram se atentar aos detalhes das imagens e elaborar as possíveis reflexões para as respostas em busca da aproximação com o tema. Shimazaki, Auada e Menegassi (2016) explicam que os conceitos referentes às histórias em quadrinhos possibilitam aos educandos se apropriarem de conhecimentos construídos na história da humanidade.

Quanto ao sujeito E7, notamos pela frase “*Que o dia está muito chuvoso tudo está feio está muito horroroso, muito horivel a cidade dela.*” que descreveu os elementos observados na primeira cena da HQ, porém, não demonstrou inferência crítica da imagem, já que interpretou a fumaça das fábricas como nuvens, evidenciado por “muito chuvoso”. Assim, salientamos que não estabeleceu relação entre o texto-tema e que as habilidades de antecipação e verificação para a compreensão leitora precisam ser exploradas com o sujeito, para assim poder inferir os sentidos atribuídos pelos elementos constituintes do texto.

E1, por sua vez, se absteve da primeira pergunta, respondendo apenas à segunda e limitou-se a dizer: “*Lendo o quadrinho e achando a resposta*”, enquanto o sujeito E2 apresentou a resposta “*A menina desenhando*” que não se relaciona à cena 2 (HQ), mas ao texto da cena 1 (PROSA). Nas duas situações, inferimos que os sujeitos necessitam de aprimoramento das funções psíquicas superiores, atenção voluntária e percepção, por meio de experiências educativas que estimulem sua construção, e conseqüentemente, amplie a compreensão leitora dos sujeitos.

Esta situação no leva a discutir sobre a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aprendizagem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita. Sobre o educando com deficiência intelectual, Vigotski (1997) revela

que o desenvolvimento cognitivo engendra a construção dos processos compensatórios. Para o autor, tais funções se formam durante o convívio da criança com o meio social que a rodeia nas relações de mediação com as pessoas, instrumentos e signos que contribuem para o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento infantil.

Durante o desenvolvimento dos processos superiores, realiza-se a reorganização das relações entre eles, a princípio, estando presente o papel determinante da percepção e, logo, da memória, e depois, do pensamento lógico verbal, assim como a incorporação cada vez maior da vontade e a utilização de diferentes procedimentos da mediação (VIGOTSKI, 1997, p. 370, tradução nossa).

Com base nisso, entendemos que o uso de diferentes instrumentos no ato educativo mediatizam a aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, ao passo que se desvelam meios auxiliares para a compreensão e resolução das atividades propostas de leitura e escrita.

Inicialmente, os procedimentos ou recursos são vistos como apoio concreto à formação do pensamento, mas posteriormente, servem como autorreguladores das ações dos educandos. Até aqui, a utilização das histórias em quadrinhos demonstram que os símbolos podem atuar junto aos processos compensatórios como meios auxiliares para a interpretação e compreensão linguística dos educandos com deficiência intelectual, mas que não possuem um fim em si e precisam ser alinhadas a uma devida organização do ensino para atingir o papel de instrumento mediador da aprendizagem.

Quadro 17 - EP.2ATV2 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura

CENA 1 (PROSA)	
E1	Era a menina e ela gosta de desenhar
E2	o sel e o sol o mar
E3	Isabela. Isabela amava desenhar.
E4	A Isabela.
E5	A Isabela gosta e desenha a natureza
E6	A personagem principal era Isabela. Ela amava desenhar.
E7	Ela gostava de ler e de desenhar Márcia Hazim e a Isabela.
E8	isabela, desenhar e pintar.

E9	O personagem é Isabela e o que ela mais gosta é de desenhar.
E10	Isabela, desenhar.

Fonte: Acervo da autora (2022).

Continuamos com as análises do episódio 2 e na cena 1 (prosa), a partir do texto “A menina que desenhava”, elaboramos a pergunta número 2: “*Qual a personagem principal da história? O que ela mais gostava de fazer?*”. Por intermédio da questão, proporcionamos aos educandos o desenvolvimento da estratégia de leitura de localização de informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora (BRASIL, 2018). As referidas perguntas são definidas por Solé (2014, p. 210) como “perguntas de resposta literal”, por serem questões cujas respostas estão “literal e diretamente no texto” (p. 210).

Frente ao quadro 18 que contém as respostas dos educandos para a questão mencionada, observamos que os sujeitos “E1”, “E3”, “E6”, “E7”, “E8”, “E9” e “E10” conseguiram localizar as informações explícitas no texto, como o nome da personagem – “*Isabela*” e o que ela mais gostava de fazer – “*desenhar*”, demonstrando atenção à proposta do enunciado da atividade. Entre os elementos das respostas citados por eles, notamos que os sujeitos E3 “*Isabela. Isabela amava desenhar.*” e E6 “*A personagem principal era Isabela. Ela amava desenhar.*” substituíram a palavra “*gostar*”, escrita na questão, por “*amar*”, representando a substituição por palavras do mesmo grupo lexical. Conforme Menegassi e Fuza (2022), essa escrita não se remete a uma simples substituição vocabular, mas à interação do educando com o texto num “processo de construção do significado solicitado à compreensão” (p. 162).

O Sujeito E4, no que lhe concerne, atentou-se à primeira pergunta, escrevendo o nome da personagem “*Isabela*”, mas se esqueceu da segunda questão. Tal situação demonstra que o educando se apropriou da estratégia de localização de informação explícita, mas requer atenção a aspectos importantes, na interação entre leitor-texto, como a extração das informações solicitadas na pergunta e não contempladas por ele em sua resposta.

A situação relatada sugere que o sujeito E4 necessita de momentos educativos que o instrua a como se ater aos enunciados das atividades e assim interpretar as informações essenciais do texto. Sobre essa questão, Solé (2014) argumenta que produções como a narração podem apresentar dificuldade para “ajustá-las ao

conteúdo real” e propõe uma estratégia para que o professor ensine os educandos a utilizarem outros componentes do texto como suporte à interpretação: “é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução” (p. 147). Segundo a autora, a partir da observação dos demais elementos presentes no texto, o educando estabelece suas próprias previsões. Logo, na tentativa de aproximação com seus conhecimentos prévios, atribui sentido à leitura. Nesse viés, Carvalho (2019, p. 139) acentua que o “ensino com atribuição de sentidos, em processo de significação”, como no caso da leitura e escrita, favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos com deficiência intelectual.

E7 também apreendeu o sentido da atividade pela sua aceção expressa em *“Ela gostava de ler e de desenhar Márcia Hazim e a Isabela.”*, na qual percebemos que retirou do texto as informações da personagem principal e sua atividade preferida. Contudo, agregou ideias que não estavam presentes na narrativa, em que Márcia Hazim, apesar de ser a autora, foi referenciada pelo sujeito E7 como personagem, e o hábito da leitura atribuído ao interesse da menina, elemento não presente no texto. As presentes situações suscitam que a estratégia de localização de informações explícitas encontram-se em construção para este sujeito, pois requer o aprimoramento da interpretação no momento da leitura para a relação entre o enunciado da atividade e o conteúdo do texto, a fim de evitar equívocos na compreensão leitora.

Quanto ao sujeito E2, pela resposta desferida *“o sel e o sol o mar”*, notamos que utilizou elementos da natureza, que não convergem com o que solicitam as perguntas acerca da personagem e seu hábito mais eficaz. Dessa forma, apreendemos que a compreensão leitora do educando foi incipiente para a atividade realizada e que a localização de informações explícitas aqui não consolidada por ele sugere a intervenção pedagógica para essa finalidade específica. Concordamos com Vigotski (1997) sobre os conhecimentos que ainda não estão desenvolvidos pelo educando, localizados em seu nível de desenvolvimento potencial, os quais precisam de especial atenção pelo professor, para que aquilo que se faz hoje com ajuda possa ser realizado amanhã pelo educando sem ajuda. Diante dessa situação, Solé (2014, p. 25) nos orienta que o educando:

[...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios

proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele.

Ancorados nas ideias dos estudiosos, para uma análise do desempenho geral dos sujeitos nesta atividade da cena 1 (PROSA), entendemos que a maioria demonstra empregar demasiada atenção e percepção na leitura para a identificação das informações mais expostas. E que mesmo aqueles que de alguma forma não alcançaram em sua totalidade esta habilidade, após o contato com experiências que lhes permitam atribuir sentido e significado à leitura e intervenção do professor, podem engendrar suas FPS para que a compreensão leitora seja estabelecida.

Quadro 18 - EP.2ATV2 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura

CENA 2 (HQ)	
E1	A Melissa
E2	Melissa
E3	Melissa. Melissa Passa por uma praça e uma floresta.
E4	É o meio ambiente.
E5	A Melissa no lizo na amazona na fabrica e no serviço de proteção ambiental
E6	É a Melissa. Por fábricas parque e floresta.
E7	É a Melissa, e mais ninguém. Ela passa pelo ponto na frente da Escola na pracinha e na onde cortaram as árvores.
E8	Melissa, na usina, na cidade, na natureza e na Escola.
E9	O personagem é Melissa ela passa por lugares que está com lixo.
E10	A natureza, Lugares poluídos, nome da personagem Melissa.

Fonte: Acervo da autora (2022).

A presente atividade da cena 2 (HQ) foi pensada a partir da HQ “Melissa”. Por intermédio das perguntas: “Qual é a personagem principal da história? Analisando a imagem, por quais lugares ela está a passar?”, pudemos analisar e contrastar as impressões do sujeito da pesquisa no que concerne à localização de informações explícitas no texto, enquanto aspecto fundamental à compreensão leitora.

Nesse cenário, observamos as respostas dos sujeitos e pelo intento da questão, inferimos que em sua maioria conseguiram extrair da história em quadrinhos, ainda que sem a linguagem verbal, elementos necessários para comprovarem suas

percepções.

Os sujeitos E3 e E6, por exemplo, concordaram que a personagem se chama Melissa e que ela passa pela praça e floresta, lugares evidenciados nas cenas da HQ. Ao passo que o sujeito E5, em suas palavras, “*A Melissa no lizo na amazona na fabrica e no serviço de proteção ambiental*”, demonstrou assimilação com seus conhecimentos prévios acerca da questão ambiental, cuja prova desvela-se na associação da Amazônia às árvores cortadas no terceiro quadrinho. Assim, pressupomos que ao observar a cena, o educando resgatou a concepção do desmatamento na Amazônia abordado nos conteúdos escolares.

Essa premissa denota que o educando com deficiência intelectual pode revelar a apropriação de conceitos empregados em sua cultura (desmatamento), quando exposto a símbolos (árvores cortadas) que ativem as suas ações mentais no plano material, nesse caso esboçado na história em quadrinhos.

Nesse contexto, Leontiev (2005, p. 352) explica que o desafio para a aprendizagem do educando com DI depreende majoritariamente dos fatores sociais aos individuais, ao depender da “influência das condições sociais em que a criança se desenvolve e de que depende a sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial”. Dessa forma, entendemos que as histórias em quadrinhos compõem-se instrumentos com conceitos da realidade objetiva de vida do educando e podem amparar a resolução dos problemas das atividades de estudo, como desvelado na resposta do sujeito E5.

Os sujeitos E1 e E2, por sua vez, assinalaram que a personagem era a Melissa, porém, não responderam à segunda questão, o que nos impossibilita de analisá-la em sua totalidade e remete à necessidade dos educandos se dedicarem à atenção e cuidado na leitura no momento da interpretação das informações imbuídas na linguagem visual. Nesse caso, nos remetemos a Vergueiro (2020, p. 31) que apresenta o conceito de “alfabetização”, da linguagem específica dos quadrinhos para a compreensão das múltiplas mensagens presentes neles. Para o autor, trabalhar com os elementos pertencentes às histórias em quadrinhos contribui com os professores para melhores resultados, quanto à utilização do recurso em sala de aula.

No que diz respeito ao sujeito E4, apontamos que ao responder “*É o meio ambiente.*”, inferimos que se referiu à primeira pergunta, colocando o meio ambiente como peça fundamental da história em quadrinhos. Essa visão denota que as habilidades de compreensão leitora para o entendimento dos elementos gráfico-

visuais, bem como nos sujeitos anteriores, precisam ser aprimoradas, dado que atribuiu ao tema (meio ambiente) o papel de personagem principal. Contudo, ao relatar o meio ambiente, identificamos que concentrou sua resposta na ideia central do texto, já que em todas as cenas são retratados fatores que contribuem para a degradação do meio ambiente, como a poluição das fábricas, os lixos jogados em lugares inapropriados e o desmatamento.

O sujeito E7, ao tecer “*É a Melissa, e mais ninguém. Ela passa pelo ponto na frente da Escola na pracinha e na onde cortaram as árvores.*”, mostra em detalhes os locais pelos quais Melissa passou. Todavia, bem como na cena 1 (PROSA), a educanda E7 acrescentou um elemento à história não empregado no enredo. Ao reportar que a personagem passou pelo ponto em frente à escola, observamos que o fato não relatado na história foi criado pelo sujeito. Essa forma de escrever com ajustes ao que está exposto no enredo sugere que o sujeito agrega itens referentes à sua vivência, a fim de dar significado ao texto e se aproximar da situação esboçada pela personagem. De acordo com Solé (2014, p. 141), a proposta de leitura na escola exige que o professor se questione sobre a bagagem que se espera dos educandos com relação à atividade, com vistas que não seja homogênea.

Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê (SOLÉ, 2014, p. 141).

Assim, consentimos com Oliveira (2002) quanto ao ensino da leitura e escrita ao educando com deficiência intelectual, desvinculado da sua vivência e prática social. Embora o processo de compreensão leitora para as informações explícitas no texto estejam em elaboração pelo sujeito E7, é nítido que se dedicou a responder às questões da cena 2 (HQ), com base em sua percepção acerca dos elementos da história associados à sua vivência escolar, representado pela escola.

Ao adiantarmos nas análises, observamos que o sujeito E8 indica que Melissa passa: “*na usina, na cidade, na natureza e na Escola.*” e também acrescenta a escola enquanto local que não elucidado na história em quadrinhos. No entanto, cita a usina, espaço que é possivelmente visto por ele como prejudicial ao meio ambiente. A título de contraste à resposta na cena 1 (PROSA), ressaltamos que nesta, o sujeito conseguiu atingir o objetivo da atividade, uma vez que descreveu tanto a personagem

quanto os lugares por onde ela passou, fatos não descritos por ele na proposta anterior. À luz do enfoque histórico-cultural, inferimos que a tarefa se revelou uma atividade para o sujeito, pois utilizou os processos de leitura e escrita como instrumentos culturais para o qual foram criados, ou seja, de acordo com o seu objetivo (LEONTIEV, 2005).

Com impressões similares, os sujeitos “E9” e “E10” acentuaram que a personagem Melissa está a caminhar por lugares onde há lixo, poluídos e pela natureza. Tais marcadores das imagens nos levam a entender que os sujeitos se concentraram, sobretudo, naquilo que mais lhe chamou atenção (elementos supracitados) e que atenderam à finalidade enunciada na questão.

No percurso da análise das respostas dos educandos na cena 2 (HQ), observamos que os sujeitos demonstraram percepção às informações explícitas no texto. Nesse processo, vale ressaltar que ficou notório o papel dos recursos visuais na transposição das ideias dos sujeitos ao plano abstrato da leitura e posterior escrita. Com efeito, concordamos que as histórias em quadrinhos podem ampliar os horizontes da aprendizagem dos educandos (ANSELMO, 1975; PAIVA, 2016; SOUZA, 2018).

Quadro 19 - EP.2ATV3 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura

CENA 1 (PROSA)	
E1	A ideia central é não matar a natureza porque ela gosta para fazer um desenho daquele céu azul
E2	Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada isabela, ela morava com seu pais e seu irmãozinho, adorava desenhar, vivia desenhando.
E3	Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada isabela, ela morava com seus pais e seu irmãozinho, adorava desenhar, vivia desenhando.
E4	A que a Isabela desenhada, depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos.
E5	Que ela desenhe a natureza para não seque da naturasa
E6	Cuidar da natureza ajudar a natureza e etc. Foi aí que ela teve a grande ideia, antes que todas aquelas cores deixasse de existir
E7	Ela desenha oque ela queria desenha.
E8	lojas e outras coisas.
E9	A ideia central é cuida da netureza. Trecho: Sua cidade era muito bonita, tinha um parque cheio de árvores, pássaros e um lago com muitos peixinhos coloridos.

E10	As cores foram sumido, Estão, isa começou a ficar preocupada, pois aquelas cores que ela tanato gostava na natureza.
------------	--

Fonte: Acervo da autora (2022).

Na presente atividade denominada EP.2ATV3, analisamos o emprego da habilidade EF35LP03 da BNCC (2018) pelos sujeitos. Assim, a questão proposta 3) “*Qual a ideia central da história que você leu?*” referiu-se à ideia central do texto, com vistas à compreensão global, que envolve a capacidade de realizar inferências, localização e seleção de informações relevantes (BRASIL, 2018). Similarmente como nas demais perguntas do episódio 2 cena 1 (PROSA), esta foi alusiva ao texto “A menina que desenhava”. Para Solé (2014, p. 186), a ideia principal é resultado da “combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. Além disso, a autora recorda que identificar a ideia principal do texto é um subsídio para a leitura crítica e autônoma do educando.

Por conseguinte, damos sequência na descrição das análises e ao observar as respostas dos sujeitos para a questão apresentada, notamos que “E1”, “E6” e “E9” estabeleceram relação entre o conteúdo do texto e a ideia principal, refletida no cuidado com a natureza. Dentre as três expressões, selecionamos como amostra na íntegra a resposta do sujeito E1, que ao escrever “*A ideia central é não matar a natureza porque ela gosta para fazer um desenho daquele céu azul*” (E1, 2022), evidenciou sobre a importância da natureza (ideia principal) para o exercício da atividade principal (desenhar) da personagem, exposta por ele como “a menina”, denotando exímia compreensão leitora. Do mesmo modo, os outros dois sujeitos também concordaram com esse ponto de vista, em que os elementos extraídos de suas impressões “*Cuidar da natureza ajudar a natureza*” (E,6) e “*A ideia central é cuidar da natureza*” expressam compreensão global do texto, e inferência das informações mais importantes que os levou a alcançar a mensagem transmitida pela história. Quanto ao sentido gerado pela atividade nos educandos, concordamos com Mello (2010, p. 331) quando assinala que “é condicionado pelo lugar que ela [a criança] própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações”. Logo, entendemos que os sujeitos perceberam na leitura da história, traços familiares a si, empregando o sentido que orientou sua escrita.

O sujeito E5, no que lhe concerne, respondeu sobre a ideia principal a partir de

uma parte da história “*Que ela desenhe a natureza para não seque a natureza*” (E5, 2022). Apesar de não ter se referido especificamente ao tema, apontando com suas palavras acerca do assunto, não podemos deixar de considerar que se aproximou da resposta adequada ao utilizar um caminho diferente para a compreensão leitora. Mediante essa situação, recorreremos a Vigotski (1997) e seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Segundo o autor, ao realizarem uma atividade considerada de difícil acesso à resposta, podem recorrer a caminhos indiretos, quando o caminho direto da resposta imediata encontra-se indisponível para ela. No caso do sujeito, notamos essa alternativa psíquica no uso da função perceptiva utilizada por ele ao se remeter à natureza, ainda que tenha se valido das palavras do texto.

Em situação análoga à anterior, E10 também emitiu sua resposta a partir de um excerto da história: “*As cores foram sumidas, Estão, ela começou a ficar preocupada, pois aquelas cores que ela tanto gostava na natureza*” (E10, 2022). Na expressão extraída do texto pelo educando, observamos haver referência à natureza no final da frase, porém, não podemos afirmar se foi este o motivo que direcionou o sujeito E10 a escolher esta parte para empregar sua resposta. De certa forma, é notável o esforço por parte do educando em encontrar a ideia principal da história, fato que exige certa inferência, para compreender a questão do cuidado com a natureza. Assim, salientamos que para a consolidação da compreensão global pelo sujeito, é preciso mais experiências educativas que o envolvam, de modo que sintetize as principais informações da produção, pois, como Angelo e Menegassi (2013, p. 682) destacam, para a interpretação de “questões inferenciais, ele [o aluno] deve saber primeiramente reconhecer as informações no texto”.

Ao prosseguirmos com as análises, destacamos algumas respostas de alguns sujeitos que se demonstraram inadequadas à finalidade da questão propositiva, uma vez que se equivocaram quanto à ideia principal do texto. Nesse contexto, E2 e E3 se respaldaram na mesma parte da história “*Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada isabela, ela morava com seus pais e seu irmãozinho, adorava desenhar, vivia desenhando*” (E3, 2022). A diferença entre ambos é que E2 escreveu com alguns desvios ortográficos conforme exposto no quadro 20.

Assim, é possível identificar que copiaram a frase inicial do texto aleatoriamente para justificar a ideia principal, denotando lacunas na compreensão leitora. Nessa mesma perspectiva, pelas percepções dos sujeitos E4 e E7 – “*A que a Isabela*

desenhada, depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos” (E4, 2022) e *“Ela desenha o que ela queria desenha”* (E7, 2022), notamos que se atentaram à atividade desempenhada pela personagem na história, e que, embora haja aproximação com a ideia principal, já que a menina desenhava elementos da natureza e o cuidado com ela, faz-se necessário atenção à finalidade enunciada na questão do texto e a interpretação das informações com base em seus conhecimentos prévios sobre o conceito de ideia principal. Outrossim, ao responder *“lojas e outras coisas”* (E8, 2020), o sujeito E8 desvelou desvio de sentido à pergunta e ao texto, pois utilizou uma parte com elementos que não fazem referência ao propósito do autor com o tema.

Haja vista os obstáculos para a apreensão das ideias principais do texto expresso nos relatos anteriores, recorremos a Solé (2014), que a fim de contribuir com prática da leitura significativa no âmbito da sala de aula, propõe estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para instruir os educandos a apreenderem as ideias principais das leituras que fizerem:

1. Explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem. Pode exemplificar com um texto já conhecido qual seria o seu tema e o que poderiam considerar como ideia principal transmitida pelo autor.
2. Recordar por que vão ler concretamente esse texto. Isso faz com que se reveja o objetivo da leitura e se atualizem os conhecimentos prévios relevantes em torno dele.
3. Ressaltar o tema (de que trata o texto que vão ler) e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial (SOLÉ, 2014, p. 188 - 189).

Acrescentamos que os diferentes procedimentos para a aprendizagem da ideia principal do texto elencados pela autora, reporta-nos sobre a importância do ensino de leitura e escrita, calcados na prática social.

Em cada instrução, apontada pela autora, é notório o anseio pelo envolvimento do educando na atividade, sem perder de vista seu objetivo. Assim, ao acordar com a estudiosa, acreditamos na essencialidade da ação pedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando com deficiência intelectual, pois como indica Leontiev (2005), o desenvolvimento psíquico da criança ocorre num mundo humanizado, com as pessoas que a rodeiam.

Nesse passo, entendemos que a mediação da linguagem do professor e dos diferentes instrumentos, como as estratégias mencionadas, possibilitam que o educando atribua sentido às atividades de estudo e com isso, caminhe para superar

lacunas na leitura e escrita, tal qual apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 20 - EP.2ATV3 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura

CENA 2 (HQ)	
E1	que não é para matar a natureza
E2	Cuidado com a natureza.
E3	O que é Melissa estava em uma praça cheia de lixo no chão e uma floresta com as árvores desmatadas.
E4	A poluição do meio ambiente.
E5	A melissa vai no serviço de proteção ambiental que aconteceu com a natureza a ontem elas passava Tinha natureza
E6	Informar que o mundo está sendo descuidado.
E7	Este texto está emcinando do menho ambiente.
E8	não jogar lixo na rua e não cortar arvores.
E9	É a proteção ambiental.
E10	A poluição. E a natureza.

Fonte: Acervo da autora (2022).

A habilidade de extrair a ideia principal do texto é uma forma do educando obter a compreensão global dos aspectos da produção e assim estabelecer comparações para uma efetiva interpretação da mensagem transmitida na situação comunicativa. Na relação entre a familiaridade com o conteúdo do texto, Marcuschi (2003) revela que o reconhecimento das ideias principais pode ser uma estratégia válida:

Uma primeira tentativa de aproximação do texto poderia ser a técnica de identificação das ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, na medida em que muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente nas informações objetivas do texto (MARCUSCHI, 2003, p. 55).

De acordo com o autor, a identificação das proposições centrais do texto pelo educando favorece a compreensão global do assunto. Diante dessa explicação, destacamos que bem como na cena 1 (PROSA), com a pergunta 3 “Qual a ideia central da história em quadrinhos que você leu?” da cena 2 (HQ), analisamos nas respostas dos sujeitos a percepção da ideia principal, aqui, da história em quadrinhos “Melissa”, conforme a habilidade EF35LP03 da BNCC (2018).

De maneira geral, observamos que os sujeitos conseguiram extrair do texto os

elementos necessários para a compreensão leitora da ideia central desvelada na importância da proteção ambiental. Expressões como *“que não é para matar a natureza”* (E1, 2022), *“Cuidado com a natureza”* (E2, 2022), *“A poluição do meio ambiente”* (E4, 2022) e *“A poluição. E a natureza”* (E10, 2022) indicam que os sujeitos engendraram suas respostas perante a análise global das cenas apresentadas na história em quadrinhos, que os direcionou ao entendimento central da necessidade do cuidado com o meio ambiente. Haja vista que não havia na produção a linguagem verbal, entendemos que os aspectos ilustrados na história em quadrinhos conseguiram transmitir a mensagem, ainda que sem o discurso verbal das personagens. Assim, acordamos com Piconi e Tanaka (2003) que o uso dos quadrinhos em sala de aula contribuem para ampliar as habilidades de interpretação, análise e reflexão do leitor e por despertar a curiosidade dos educandos, pode aprimorar a prática de produção de textos.

Cabe mencionar que, na mesma linha de raciocínio dos sujeitos relatados, inferimos pelas impressões descritas por E7 *“Este texto está emcinando do menho ambiente”*, E8 *“não jogar lixo na rua e não cortar arvores”* e E9 *“É a proteção ambiental”* que há traços em comum e que ambos se prenderam a elementos pontuais da história (meio ambiente - lixo na rua - cortar árvores e proteção ambiental) para chegar à conclusão bem sucedida da resposta. E6, por sua vez, ao expressar que a ideia central estava em *“Informar que o mundo está sendo descuidado”*, demonstrou percepção à compreensão global da mensagem inferida no conjunto das cenas da história em quadrinhos. Sua resposta esboçou atenção à finalidade do texto e sua situação comunicativa.

A apreensão do sentido presente nos símbolos quadrinísticos, que permitiram a compreensão leitora do educando, ratifica o que autores como Fogaça (2003), Netto e Vergueiro (2018) e Vergueiro (2020) defendem acerca do significado social que o uso das HQs apresentam para a prática educativa, como o ensino da leitura e da escrita.

Diante disso, cumpre dizer que mediante a intencionalidade pedagógica, as HQs amparam o planejamento do professor, para que as atividades pensadas façam sentido para o educando e os mobilize pelo objetivo do texto a ser escrito ou lido, e que a partir da compreensão da finalidade da proposta, possam estabelecer relação entre o texto e a realidade objetiva de vida.

Nesse contexto, Solé (2014, p. 231) esclarece que o ato de aprender a ler

“significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. Em suma, significa aprender a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem”.

Ao prosseguir com as análises, observamos que o conceito de ideia central do texto encontra-se no nível de desenvolvimento potencial de dois sujeitos, que merecem mais experiências pedagógicas com esta atividade para alcançarem a consolidação dos aspectos mencionados. Ao escrever “*O que é Melissa estava em uma praça cheia de lixo no chão e uma floresta com as árvores desmatadas*” (E3, 2022) e “*A melissa foi no serviço de proteção ambiental que aconteceu com a natureza a onte elas pasava Tinha natureza*” (E5, 2022), os sujeitos não fogem do tema, já que relatam partes dos ambientes percorridos pela personagem. No entanto, não apresentam objetividade para relatar a ideia central, que acaba sendo descrita por eles como uma narrativa e não como “o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema” (SOLÉ, 2014, p. 182). Por essa razão, necessitam de mais experiências pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do conceito de ideia central do texto.

Em suma, pelas observações realizadas nos momentos, EP.2ATV3 cena 1 (PROSA) e cena 2 (HQ), identificamos que estabelecer a ideia central do texto é um processo que precisa de aprimoramento por parte dos sujeitos, mas que está em consolidação pela maioria deles.

No entanto, ressaltamos que o ensino de qualquer conteúdo científico deve ser munido de sentido e significado aos educandos, pois, como vimos, quando os temas lhes são aproximados da realidade objetiva de vida, os educandos com deficiência intelectual demonstram melhor desempenho. Entre as duas oportunidades de investigação, as perguntas referentes às histórias em quadrinhos viabilizaram a compreensão leitora dos educandos, reafirmando o que as pesquisas de Marcellly (2010), Gonzalez (2014) e Biase (2015) pontuam acerca da aprendizagem ser significativa quando mediada pelo uso desse gênero textual em sala de aula.

Em síntese, no cenário do episódio 2 voltado ao trabalho com atividades voltadas à leitura, retomamos que as habilidades EF15LP02, EF15LP03 e EF35LP03 da BNCC (2018) foram selecionadas para a apreensão do desempenho da competência leitora dos sujeitos frente às proposições de compreensão textual. Com efeito, sintetizamos a quantidade de sujeitos que atenderam aos conceitos (C, EP, NC) para cada critério de análise na tabela 2 dividida entre a cena 1 (PROSA) e cena

2 (HQ).

Nele, é possível observar os conceitos empregados após a análise das respostas dos sujeitos para cada uma das atividades propositivas.

Tabela 2 - Quantitativo das respostas dos sujeitos no Episódio 2

EPISÓDIO 2 Competência leitora	Cena 1 (PROSA)			Cena 2 (HQ)		
	NC	EP	C	NC	EP	C
(EF15LP02) Estabeleceu expectativas em relação ao texto que leu: (antes de ler) Realizou antecipação e verificação na leitura.	3	4	3	2	1	7
(EF15LP03) Localizou e interpretou informações explícitas no texto.	1	2	7	—	4	6
(EF35LP03) Identificou a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	5	2	3	—	2	8
Total	9	8	13	2	7	21

Fonte: Extraído e adaptado pela autora das habilidades da BNCC (2018).

*Usamos “C” para o aspecto “Consolidado” na resposta dos sujeitos, “EP” para “Em Processo” de elaboração e “NC” para “Não Consolidado”.

Em face ao quadro 22, em uma análise quantitativa dos dados, em que buscamos verificar o percentual de conceitos (C, EP, NC) empregados pelos sujeitos na totalidade das habilidades da BNCC, constituintes do quadro, obtivemos o seguinte resultado: Na cena 1 (PROSA), 43,33% das habilidades de leitura se mostraram consolidadas, 30% não consolidadas e 26,66% em processo. Para a cena 2 (HQ), o quantitativo foi de 70% das habilidades contempladas nas respostas, 23,33% em processo e 6,66% não consolidadas.

Assim, observamos a proeminência do uso das habilidades linguísticas supracitadas na cena 2 (HQ). Nela, notamos que os conhecimentos de antecipação e verificação foram mais consolidados, enquanto na cena 1 (PROSA), prevaleceu o conceito “em processo” para as respostas apresentadas pelos sujeitos. Em contrapartida, a localização e interpretação de informações explícitas foi melhor compreendida na experiência da cena 1 (PROSA). Para a compreensão da ideia central do texto, houve notória diferença nos dois momentos, cuja cena 2 (HQ) denotou mais conceitos consolidados pelos educandos. A breve reflexão apresentada sugere que esta habilidade tem um núcleo complexo e mais abstrato para a aprendizagem dos educandos, e que a mensagem transmitida pelos símbolos nos quadrinhos, mediaram a percepção dos sujeitos para a elaboração das respostas conforme o tema.

Em suma, nosso objetivo é mostrar com esta pesquisa que em ambas as

atividades dispostas nas cenas 1 (PROSA) e 2 (HQ), os educandos tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem, e com isso, estabelecemos nossas impressões acerca da leitura e da escrita após a investigação realizada. Portanto, nossa intenção não consistiu em evidenciar que existe um gênero textual melhor do que outro para o ensino dos educandos com deficiência intelectual, mas que não há uma única forma de ensinar e nem tampouco de se aprender. E que quando expostos a diferentes linguagens como a presente nas histórias em quadrinhos, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem da leitura e escrita dos educandos com deficiência intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, buscamos compreender sobre a aprendizagem da leitura e escrita pelos educandos com deficiência intelectual, a partir do uso sistematizado das histórias em quadrinhos como instrumento mediador nesse processo.

Para tanto, delineamo-nos pelo pressuposto de que o acesso a diferentes linguagens, como as presentes nos quadrinhos, possibilita aos educandos com deficiência intelectual o desenvolvimento cultural e psíquico, essencial para a apropriação da leitura e escrita.

Com base nisso, demarcamos como objetivos específicos: a) Descrever o processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural; b) Discorrer aspectos referentes ao aprendizado da leitura e escrita por parte do educando com DI; e c) Analisar a contribuição da história em quadrinhos como recurso mediador para a aprendizagem da leitura e escrita do educando com DI. Salientamos que os objetivos mencionados foram alcançados ao longo desta pesquisa.

Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1986; 1991; 1993; 1997; 2011; 2012; 2017) e de seus colaboradores compreendemos que a humanização do sujeito acontece com sua entrada na e pela cultura, isso é, no veio social ocorre seu desenvolvimento psíquico, fruto do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados (LEONTIEV, 2005).

No caminho dos estudos sobre a construção do ser social, deparamo-nos com a concepção de deficiência intelectual enquanto produção social, subjugada aos fatores biológicos humanos. Contudo, Vigotski (1997), afirma que a criança com deficiência intelectual segue as mesmas leis gerais de desenvolvimento humano. Essa assertiva nos fez refletir acerca da importância do plano social na formação da integral da criança com deficiência intelectual.

Por esse motivo, perpassamos pelos estudos de Leontiev (2004; 2005) que nos traz contribuições relevantes acerca do conceito de atividade. Para o autor, para que a atividade do sujeito seja consciente há que se considerar alguns elementos: a necessidade, o motivo, as ações e as operações. Esses elementos estruturantes da

atividade nos mobilizou a considerar a necessidade pessoal do educando nas tarefas que realiza como um aspecto fundamental para a sua aprendizagem, pois, sem sentido atribuído àquilo que faz, não há motivos para realizar a atividade e, respectivamente, mobilizar suas funções psíquicas superiores. Essa premissa nos acompanhou durante o delineamento da pesquisa, sobretudo, na realização do experimento didático, em que estivemos em contato direto com os educandos objetos deste estudo.

Ao considerar esses fundamentos adentramos, especificamente, nas concepções de deficiência intelectual na esfera social e reproduzidas na educação, como uma condição que, por vezes, é vista como permanente ao educando. Entendemos, nesta pesquisa, que o ato educativo para os educandos com deficiência intelectual deve se distanciar dos modelos que se restringem ao desenvolvimento psicológico e biológico, uma vez que segmentam a aprendizagem e limitam sua capacidade a um denominador comum. Consoante ao que estudamos, embora haja a predominância de tais concepções, defendemos a ideia de inclusão pautada nas potencialidades dos educandos com deficiência e não em suas insuficiências (VIGOTSKI, 1997).

Ao nos voltarmos para os obstáculos na aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, encontramos na experiência profissional, corroborado por pesquisas educacionais (AZEVEDO, 2016; MACHADO, 2017; SANTOS, 2018), a mobilização para o estudo acerca de sua aprendizagem em leitura e escrita. Por esse viés, percorremos os caminhos que conduzem a apropriação de tais habilidades linguísticas, em virtude da necessidade de apropriação da cultura letrada para a convivência social do educando com deficiência intelectual.

Ao depreender o assunto, recorreremos aos estudos de Luria (2017) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, o qual considera que este inicia-se muito antes da criança entrar na escola, haja vista sua experiência com os adultos na sociedade letrada.

Nessa perspectiva, ao entendermos a apropriação da leitura e da escrita como processos históricos e culturais criados pelas gerações anteriores, pelo qual nos são transmitidos os significados sociais, ponderamos que o seu ensino na escola também não deve ser desprovido de sentido e tampouco distanciado das práticas sociais do educando.

Essa reflexão se fez necessária para que estabelecêssemos as vias de

aprendizagem da leitura e escrita dos educandos com deficiência intelectual pautados na produção de sentido, por meio das atividades engendradas no experimento didático. Sob essa ótica, Vergueiro (2020) e Vergueiro e Ramos (2020) afirmam que as histórias em quadrinhos, pela linguagem acessível, verbal e não-verbal, desvelam-se em instrumentos que despertam o interesse dos educandos, logo, pensamos no papel desse recurso no processo de aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa, com vistas a responder ao questionamento central aqui proposto: Como as histórias em quadrinhos podem contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita do educando com deficiência intelectual?

Ao considerarmos que para Davídov (1999), a criança se apropria de conhecimentos e habilidades quando apresenta uma necessidade interna e motivação para tal, para fins de análise, apoiamo-nos em episódios que envolveram vivências da realidade social dos educandos com deficiência intelectual nas histórias em quadrinhos para as práticas da leitura e da escrita buscando atribuir sentido às tarefas e sanar as dificuldades nas referidas habilidades linguísticas.

As impressões oriundas das análises das produções dos sujeitos sugeriram que, a organização das atividades pautadas no gênero textual história em quadrinhos, cujos educandos demonstraram familiaridade, permitiu a escrita de respostas providas de sentido, denotando a mobilização das funções psíquicas superiores, como: a atenção voluntária, percepção e imaginação criativa para a execução do que foi proposto. O oportuno panorama também se deu em alusão aos aspectos linguísticos ao qual grande parte dos sujeitos demonstraram consolidação dos conceitos empregados nas atividades de produção textual, interpretação e compreensão leitora. Esses apontamentos nos permitem concordar com Leontiev (2005) sobre o papel substancial que a educação promove na vida da criança, pois age justamente na sua atividade, no seu comportamento com a realidade objetiva e contribui para o desenvolvimento do seu psiquismo.

Embora saibamos que a aprendizagem e o desenvolvimento do educando com deficiência intelectual dependem de diferentes fatores sociais e biológicos, nesta pesquisa, aspiramos a mitigação das barreiras no ensino da leitura escrita ao acreditar nas possibilidades de desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Como bem enfatiza Vigotski (1997, p. 10. tradução nossa), “toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação”. Essa expressão evidencia que a deficiência não é condição determinante ao educando, mas que o seu estágio é correlato às exigências

sociais.

Por essa razão, defendemos que uma devida organização do ensino, com o aporte pedagógico de diferentes signos e instrumentos mediadores, como as linguagens presentes nas histórias em quadrinhos, podem conduzir os educandos com deficiência intelectual e seus pares à apropriação da cultura letrada por meio de caminhos alternativos e assim promover a compensação de lacunas outrora vistas como impossíveis de serem preenchidas, contribuindo para um contexto educacional mais inclusivo.

Por fim, consideramos que a deficiência não demarca os limites de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, mas as interações que lhes são possibilitadas. Conforme as palavras de Izabel Maior (2022), “a deficiência nada mais é que a soma das oportunidades negadas”!

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, M. M. De O. de. **Letramento e alfabetização do aluno com deficiência intelectual: desafios para a formação de professores.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro editora, 2008.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, jun. 2014.
- ANSELMO, Z. A. **História em quadrinho.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARAÚJO, E. G. **A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados.** 2001. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001.
- AZEVEDO, F. C. de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BAKHTIN, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARI, V. A.; VERGUEIRO, W. Emoção e Rebeldia: formação de Gibiteca na biblioteca escolar. **CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 14., 2011, Maceió, Alagoas 07 a 10 de Agosto de 2011 Disponível em: <www.febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/.../552/689>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Revista Obutchénie**, [S.L.], p. 54-79, 1 fev. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/obv6n1.a2022-64384>.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. A deficiência mental. In: GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Atendimento Educacional Especializado: formação**

continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP SEED MEC, 2007. p. 13-16.

BIASE, A. da S. de. **A produção textual de história em quadrinhos na escola: do papel ao virtual.** 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORASCHI, M. B. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 612-623, jul. 2013.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. de O. De P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 324 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Inclusiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação., Rio de Janeiro, 2015.

BRIDI, F. R. de S.; SOUZA, B. W. de. A Produção diagnóstica da deficiência mental/intelectual no contexto escolar. In: CIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-100.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 3, n. 24, p. 285-297, dez. 2012.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial.** 1. ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CALLARI, V.; GENTIL, K. K. **As pesquisas sobre quadrinhos nas universidades brasileiras: uma análise estatística do panorama geral e entre os historiadores.** *Histórias*, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 9-23, 2016.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-100.

CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L. W. dos. Linguística de texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 301-330.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática**: uma perspectiva histórico-cultural. 2008. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

COELHO, S. M. **A importância da alfabetização na vida humana**. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40136>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 p., 2010.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

_____. O que é a atividade de estudo? Traduzido de Natchalnaia Shkola. In: **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Ver. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr. – Jun., 2013.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 51-72, jun. 2007.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. FOGAÇA, A. **A Contribuição das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores Competentes**. Curitiba: PEC, 2003.

FREITAS, A. P. de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Brasileira**

de Educação Especial, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 411-430, set. 2012. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382012000300005>.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-193.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, PACHECO (orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem, 2018, 2. ed. Revisada e ampliada, p.97-113.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALEZ, A. L. **Interpretação de textos, com figuras de linguagem em sua composição, por alunos do ensino fundamental com transtorno do espectro do autismo**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo - SP, 2014.

GUIDI, J. A. **A mediação pedagógica por meio de sequências didáticas: desenvolvimento de leitura e oralidade em alunos com deficiência intelectual**. 2022. 2070 f. Tese (Doutorado) - Curso de , Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PR, 2022.

GUIMARÃES, E. **História em quadrinhos como instrumento educacional**. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México, S. A, 1978.

_____. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2005.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula**. Goiânia, s.n, 2000.

Libâneo, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2004, n. 27, pp. 5-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>>. Epub 21 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em 10 de julho de 2021.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; N. LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 143-190.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, D. **O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual**. 2015. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá - Uem, Maringá - Pr, 2017.

MARCELLY, L. **As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar Matemática para alunos cegos e videntes**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 48-61.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MELLO, S. A. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 10 de julho de 2022.

MENEGASSI, R. J. O Processo de Produção Textual. In SANTOS, A. R. dos, GUIMARÃES, T. B. (orgs). **A Produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.

MOURA, M. O. de. **Construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOYA, A. de. **História da História em Quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

NETTO, R.; VERGUEIRO, W. **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

NEVES, J. D.; RESENDE, M. R. **O experimento didático como metodologia de**

pesquisa: um estudo na perspectiva do "estado do conhecimento". 2014. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Jos%c3%a9-Divino-Neves_-Marilene-Ribeiro-Resende.pdf. Acesso em: 13 de março de 2022.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza: Eduece, 2015. 122 p.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 36, p. 337-359, ago. 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2002. 341 f. Tese (doutoramento) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual:** dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, H. R. A. de. **A história em quadrinhos e suas facetas práticas de leitura no 3º ano do ensino fundamental**. Curitiba, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 06 de outubro de 2004.

ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 45, n. 3, p. 1-12, 25 fev. 2008. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://dx.doi.org/10.35362/rie4532120>.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Franca, v. 71, n. 21, p. 197-220, jul. 2000.

PAIVA, F. da S. **Histórias em quadrinhos na educação: memórias, resultados e dados**. 2016. 95 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

PAIXÃO, K. de M. G.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. **Horizontes**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 86-98, 7 dez. 2018. Casa de Nossa Senhora da Paz A. S. F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.710>.

PALHARES, M. S; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. 286 p.

PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual**. 2015. 254 f.

Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Educação, – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PESSOA, A. R. **Quadrinhos na Educação: Uma Proposta Didática na Educação Básica/** São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes de São Paulo- Universidade Estadual Paulista.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PICONI, A. C.; TANAKA, E. H. **A construção de histórias em quadrinhos eletrônicas por alunos autistas.** 2003. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/269>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PIZARRO, M. V. **Histórias em quadrinhos e o ensino de ciências nas séries iniciais: estabelecendo relações para o ensino de conteúdos curriculares procedimentais.** 189 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Recc**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, mar. 2020.

RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

REIS, R. L. dos; ROSS, P. R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

REZENDE, L. A. de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico-Práticas.** Londrina: Eduel, 2009.

RIBAS, J. B. C. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, S. R. da M.; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **Revasf**, Petrolina-Pe, v. 8, n. 15, p. 3-29, abr. 2018.

SANTOS, J. P. dos P. dos. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SANTOS, P. L. **Turma da Mônica em: o processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda**. 2017. 97 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - Se, 2019.

SCHNEIDER, E. F. C. **História em quadrinhos em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Mídias Integradas na Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2011.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 375-397, 3 abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>.

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J. **A apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual**. *Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n. 1, p. 99-112, 2016.

SILVA, A. R. da; ZANATTA, B. A. Aprendizagem do conceito de composição artística para a leitura de imagens: um experimento de ensino baseado na teoria de V. V. Davydov. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 1, p. 157-173, jan-jun, 2015

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: as muitas facetas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling, 6. ed., Artmed, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, E. O. R. de. **Física em Quadrinhos: uma metodologia de utilização de**

quadrinhos para o Ensino de Física. 2018. 284 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde)-Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 13, n. 40, p. 851, 12 jul. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.ds02>.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia, [s. l], v. 21, n. 50, p. 413-421, set. 2011.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 16ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2017.

_____. **Psicología y Pedagogía**. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

XAVIER, G. K. R. da S. Histórias em quadrinhos. **Revista Darandina**, [S.L.], p. 1-20, 13 set. 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/1983-8379.2017.v10.28>.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS PARANAGUÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa: História em Quadrinhos como Recurso Mediador para o aprimoramento da Leitura e Escrita do Educando com Deficiência Intelectual.

Participante: _____

Data: ____/____/____

EPISÓDIO 1 (PILOTO)

CENA 1 – TEXTO EM PROSA

1) (CENA 1 – A) Leia atentamente a história abaixo. Após ler, imagine e continue a relatar os acontecimentos, dando um final para ela.

- (CENA 1 – B) Observando o título da história, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?

A menina que desenhava

Márcia Hazim

Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada Isabela. Ela morava com seus pais e seu irmãozinho. Adorava desenhar, vivia desenhando.

Sua cidade era muito bonita, tinha um parque cheio de árvores, pássaros e um lago com muitos peixinhos coloridos. Isabela adorava a natureza que havia a sua volta.

O céu de lá era de um azul tão azul, mas tão azul, que contrastava com aquelas nuvens tão branquinhas. [...]

Mas à medida que Isabela crescia, sua cidade também crescia. Mas tinha um problema; a cidade crescia desordenadamente, e por isso foi acontecendo uma coisa horrível. De repente as árvores foram desaparecendo e em seus lugares foram surgindo prédios, fábricas, lojas e outras coisas.

Então, Isa começou a ficar muito preocupada, pois aquelas cores que ela tanto

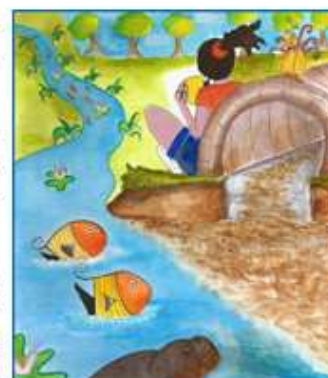


Ilustração de Goretti Varela



gostava na natureza, [...] aos poucos foram desaparecendo. Foi aí que ela teve a grande ideia; antes que todas aquelas cores deixassem de existir, ela foi desenhando e pintando, que era pra não esquecer nunca mais de como era toda aquela natureza que um dia existiu ali.

Ela começou pelo parque. Fez então um desenho lindo, com todas aquelas árvores bem verdinhas. Ela fez um desenho daquele céu azul, com aquelas nuvens branquinhas. [...]

Depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos. E sabe que no outro dia resolveram despejar o esgoto da cidade justamente neste lago? Ainda em que tinha um riozinho que ligava esse lago ao mar e foi por aí que vários peixinhos fugiram, inclusive “Biu”, o peixe-boi que morava lá. Infelizmente os que não conseguiram fugir acabaram morrendo.

A menina começou a prestar atenção nas pessoas que moravam na cidade e observou que elas não tinham mais aquela alegria de antes, viviam preocupadas, sempre com pressa, e até meio cinzentas. Nem tempo para contar ou ouvir histórias elas tinham mais, coitadas...

Isabela sabia que as pessoas estavam daquele jeito porque não tinham mais aquelas cores em suas vidas, foi aí que ela teve outra grande ideia; para que as pessoas pudessem lembrar de como era bonita sua cidade, ela ampliou e espalhou seus desenhos para que todos vissem.

Naquele dia aconteceu uma coisa extraordinária; as pessoas realmente pararam para ver os desenhos, a fábrica parou, os carros pararam, e todos ficaram super emocionados relembando de como eram felizes vivendo com toda aquela natureza por perto.

Aconteceu então, que as pessoas perceberam que tinham de fazer alguma coisa para trazerem as cores de volta.

Decidiram que iriam _____



2) (CENA 1 – C) Qual a personagem principal da história? O que ela mais gostava de fazer?

3) (CENA 1 – D) Observe atentamente a cena da história e responda:



Ilustração de Goretti Varela

• O que a imagem representa? Marque um X na opção correta.

- a) Isabela descansado após retornar da escola.
- b) Os animais do lago esperando alguém dar-lhes alimento.
- c) Isabela desenhando o lago, para nunca se esquecer dele, antes do esgoto da cidade ser jogado ali.
- d) A natureza bem cuidada da cidade que Isabela morava.

4) (CENA 1 – E) Qual a ideia central da história que você leu?

CENA 2 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS

1) (CENA 2 – A) Observando a primeira cena da História em Quadrinhos (HQ), a seguir, qual conteúdo você acredita que será abordado? Como você chegou a essa resposta?



Fonte: Autora, 2022. Produzido com o apoio do Storyboard



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS PARANAGUÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

2) (CENA 2 – B) Qual é a personagem principal da história? Analisando a imagem, por quais lugares ela está a passar?

3) (CENA 2 – C) Observe atentamente a cena da história e responda:



Fonte: Autora, 2022. Produzido com o apoio do Storyboard That.

• O que a cena representa? Marque um X na opção correta.

- a) Melissa chorando por não conseguir caminhar no parque.
- b) A personagem reclamando do tempo chuvoso para brincar, pedindo informação sobre onde poderia encontrar um lugar ao ar livre para brincar.
- c) O funcionário do "Serviço de Proteção Ambiental" informando a Melissa um local onde ela poderia encontrar a natureza.
- d) Melissa perguntando ao funcionário do "Serviço de Proteção Ambiental" onde estaria a natureza que era tão comum no meio ambiente por onde ela andava e que agora havia sumido.

4) (CENA 2 – D) Qual a ideia central da história em quadrinhos que você leu?

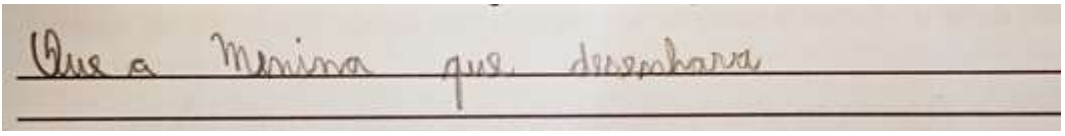
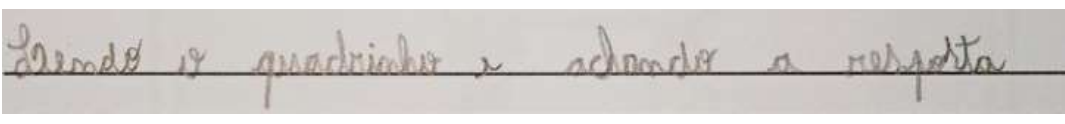
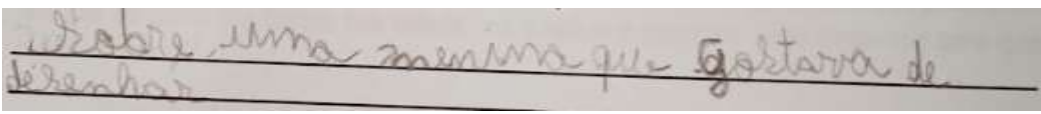
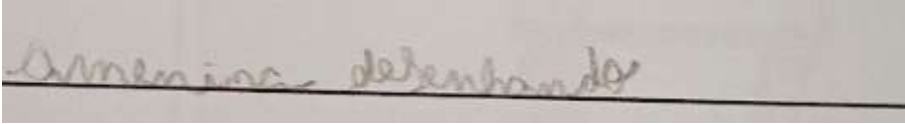
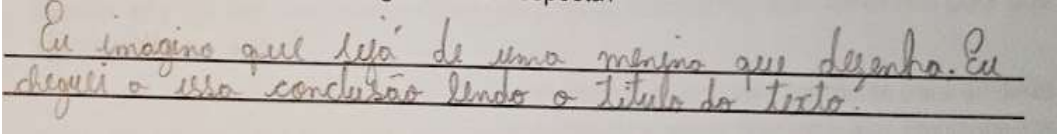
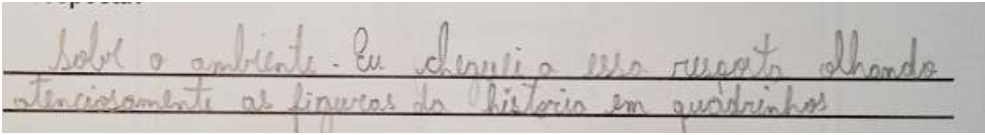
5) (CENA 2 – E) Após conhecer a HQ, imagine que a personagem estivesse pensando e dialogando durante a história. Escreva nos balões, diálogos para a personagem de acordo com as cenas apresentadas.

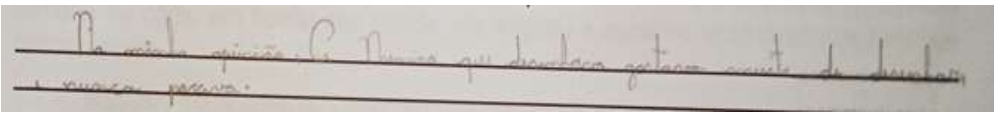

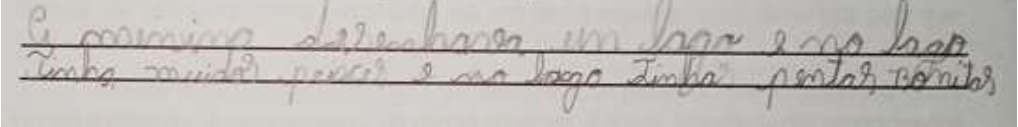
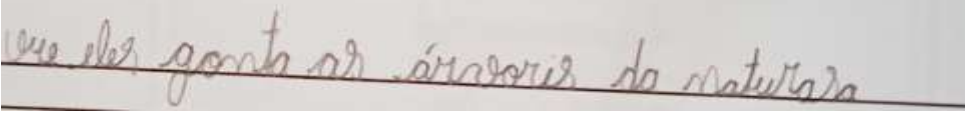
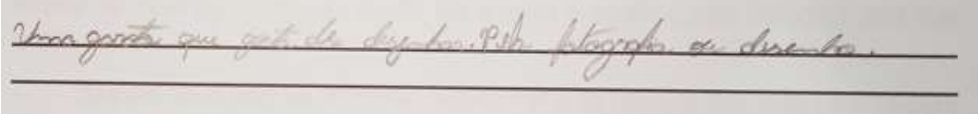
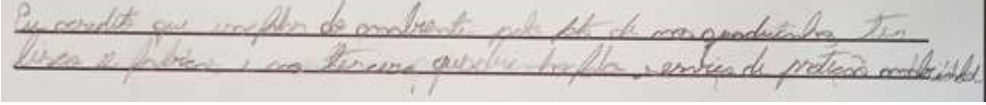
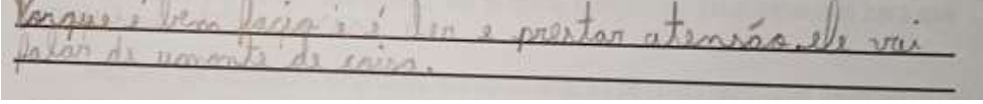
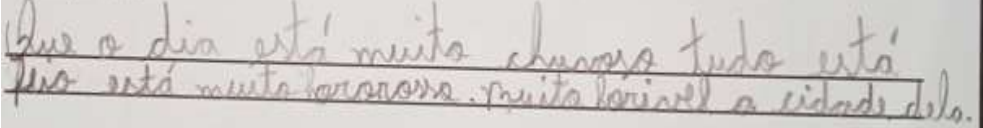


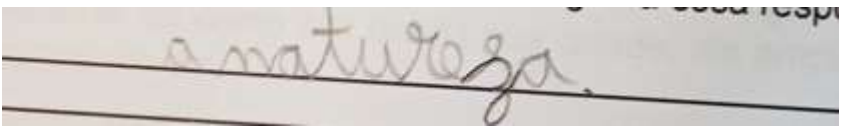
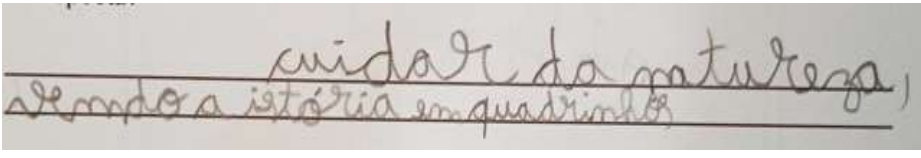
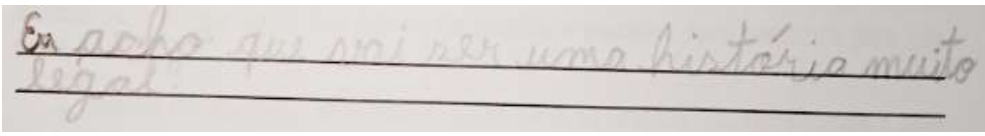
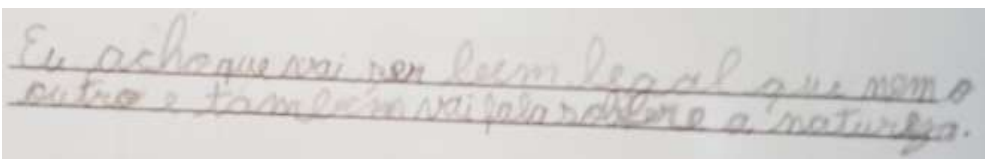

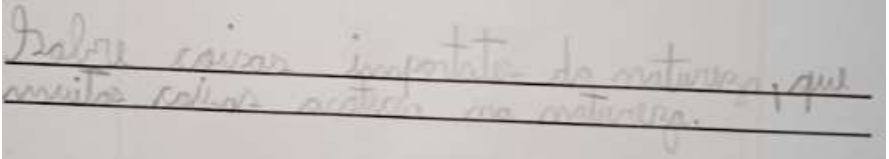
Fonte: Autora (2022). Produzido com o apoio do *Storyboard That*.

APÊNDICE 2

EP.2ATV1 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura.

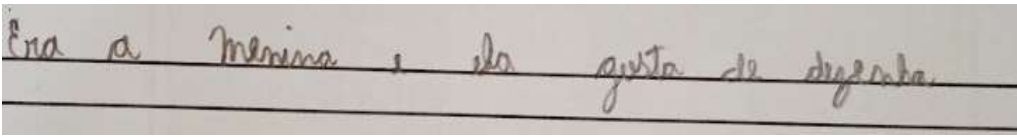
	CENA 1 (PROSA)	CENA 2 (HQ)
E1	Que a Menina que desenhava	Lendo o quadrinho e achando a resposta
		
		
E2	Sobre uma menina que gostava de desenhar	A menina desenhando
		
		
E3	Eu imagino que seja de uma menina que desenha. Eu cheguei a essa conclusão lendo o título do texto.	Sobre o ambiente. Eu cheguei a essa resposta olhando Atenciosamente as figuras da história em quadrinhos.
		
		
	Na minha opinião. A menina que desenhava gostava muito de desenhar e nunca parava.	Sobre a poluição do meio ambiente.

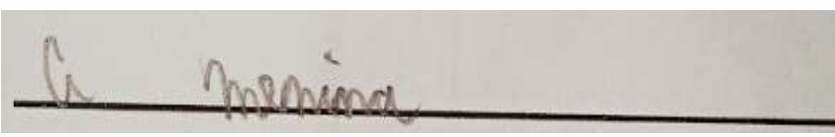
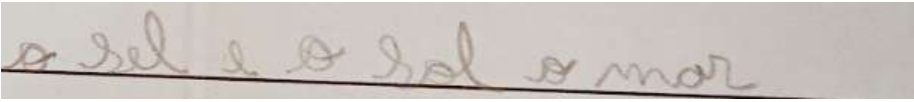
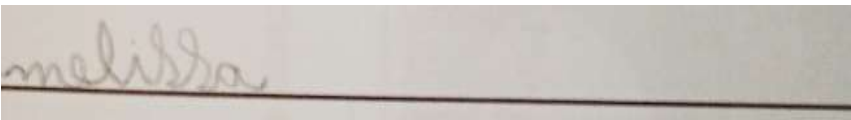
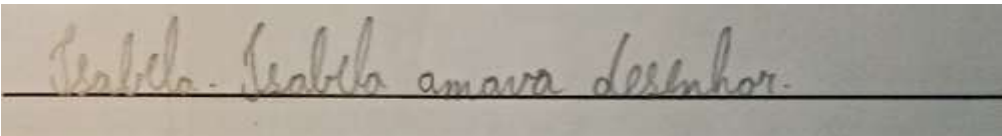
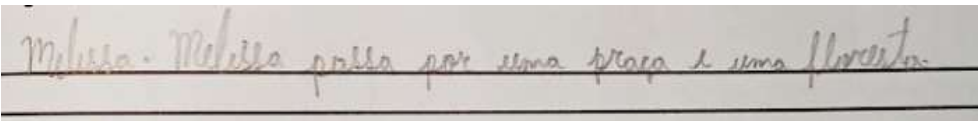


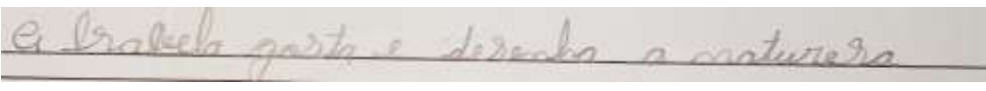
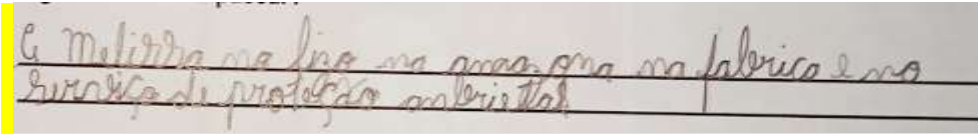
E4		
		
E5	<p>A menina desenhava um lago e no lago tinha muitos peixes e no lago tinha pentas Bonitas</p>	<p>Que eles gonta as árvores da natureza</p>
		
		
E6	<p>Uma garota que gosta de desenhar. Pela fotografia ou desenho.</p>	<p>Eu acredito que irá falar do ambiente pelo fato de nos quadrinhos ter lixo e fábricas e no terceiro quadrinho fala do serviço de proteção ambiental.</p>
		
		
E7	<p>Porque é bem facio e é ler e prestar atensão ele vai falar umonte de coisa.</p>	<p>Que o dia está muito chuvoso tudo está feio está muito horosso, muito horivel a cidade dela.</p>
		
		
	<p>a natureza.</p>	<p>cuidar da natureza, vemdo a istória em quadrinhos.</p>

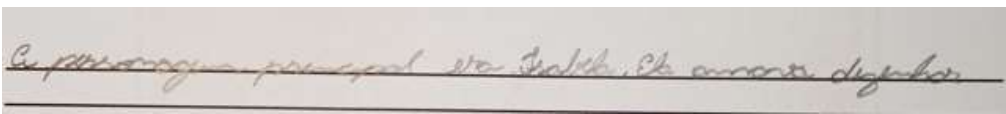
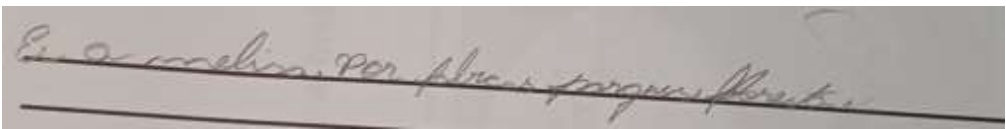
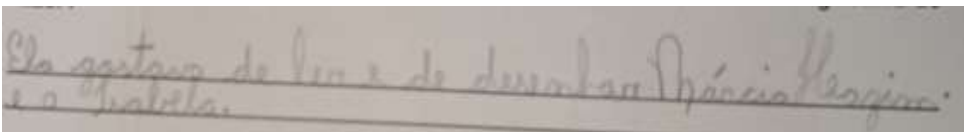
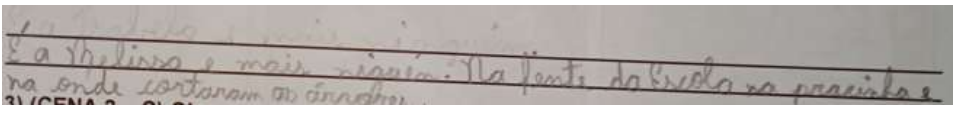
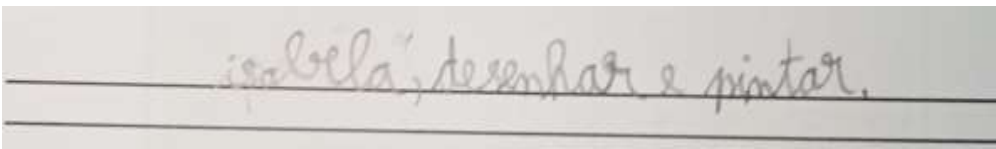
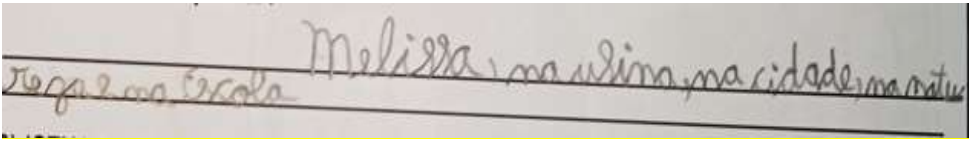
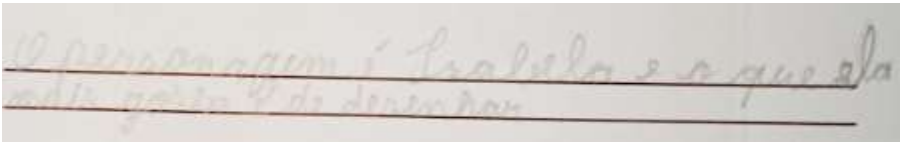
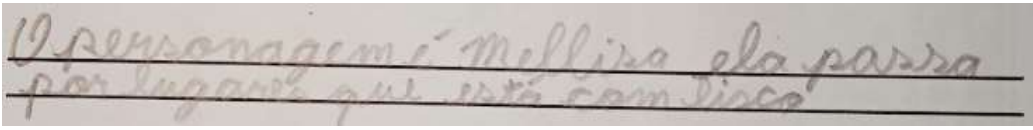
E8		
		
E9	Eu acho que vai ser uma história muito legal.	Eu acho que vai ser bem legal que nem o outro e também vai fala sobre a natureza.
		
		
E10	Sobre uma menina que desenhava, lendo o título e vendo a imagen	Sobre coisas importantes da natureza, que muitas coisas acontecem na natureza.
		
		

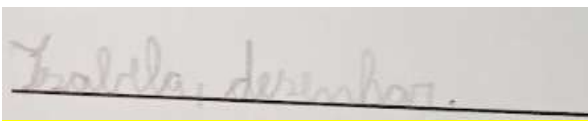
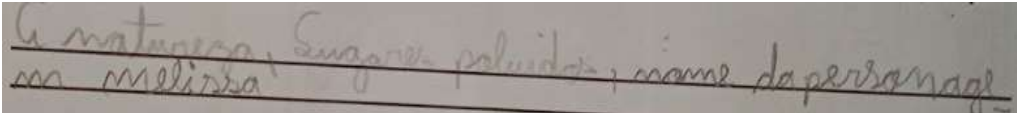
Fonte: Acervo da autora (2022).

EP.2ATV2 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura.

	CENA 1 (PROSA)	CENA 2 (HQ)
E1	Era a menina e ela gosta de desenhar	A menina
		

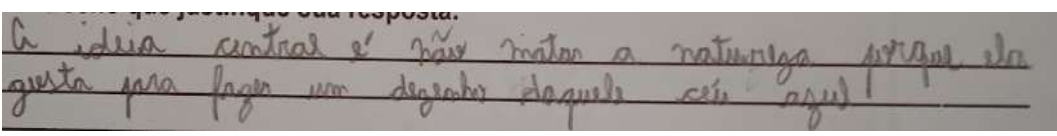
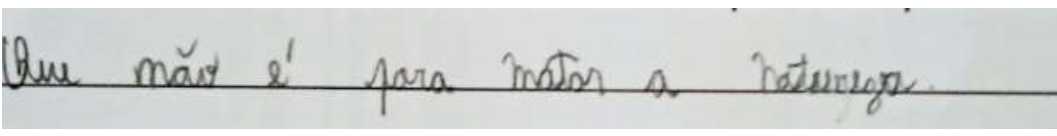
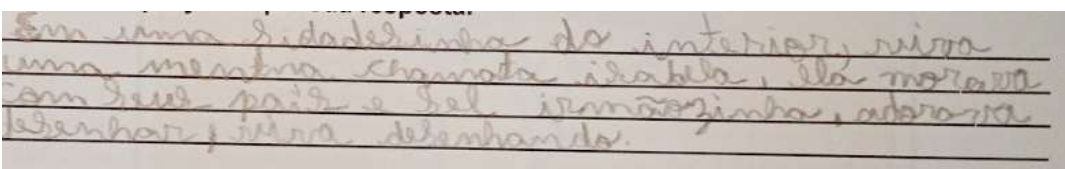
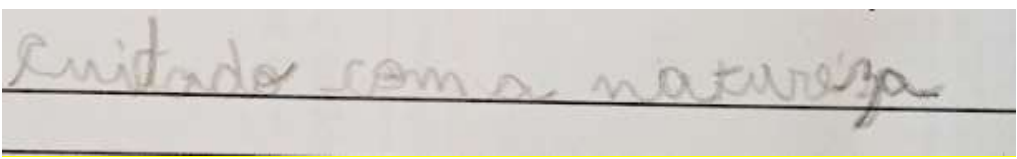
		
E2	o sel e o sol o mar	Melissa
		
		
E3	Isabela. Isabela amava desenhar.	Melissa. Melissa Passa por uma praça e uma floresta.
		
		
E4	A Isabela.	É o meio ambiente.
		
		
E5	A Isabela gosta e desenha a natureza	A Melissa no lizo na amazona na fabrica e no serviço de proteção ambiental
		
		
	A personagem principal era Isabela. Ela amava desenhar.	É a Melissa. Por fábricas parque e floresta.

E6		
		
E7	Ela gostava de ler e de desenhar Márcia Hazim e a Isabela.	É a Melissa, e mais ninguém. Ela passa pelo ponto na frente da Escola na pracinha e na onde cortaram as árvores.
		
E8		
	isabela, desenhar e pintar.	Melissa, na usina, na cidade, na natureza e na Escola.
E9		
		
E9	O personagem é Isabela e o que ela mais gosta é de desenhar.	O personagem é Melissa ela passa por lugares que está com lixo.
		
		
	Isabela, desenhar.	A natureza, Lugares poluídos, nome da personagem Melissa.

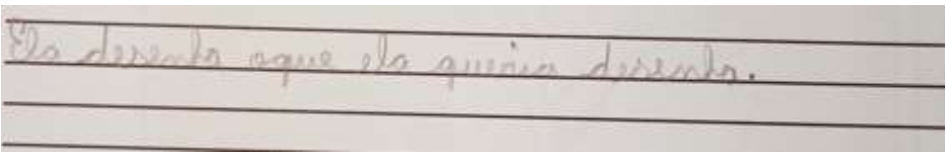
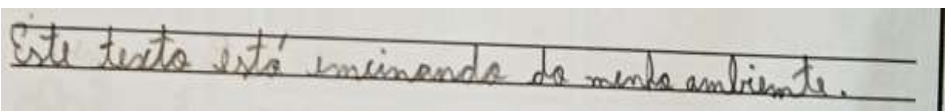
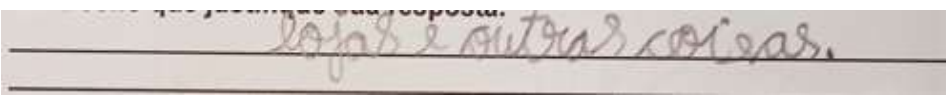
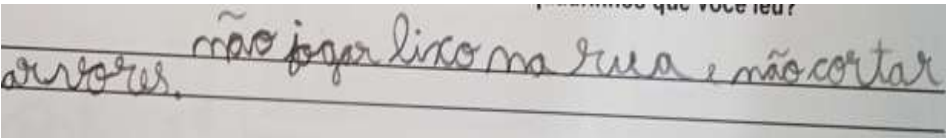
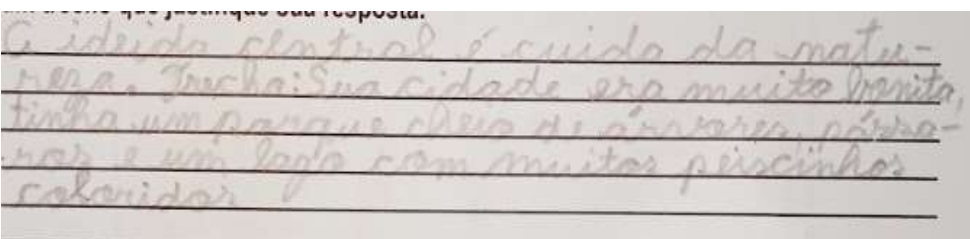
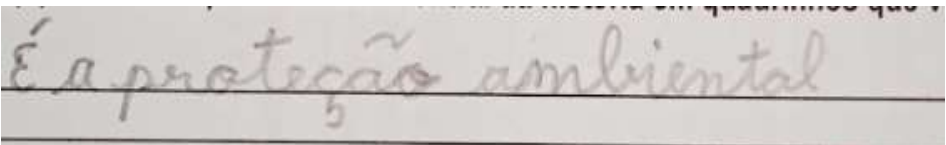
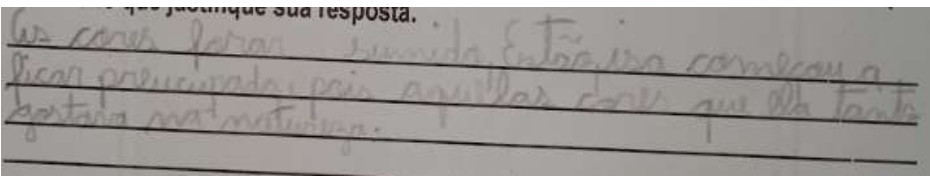
E10	
	

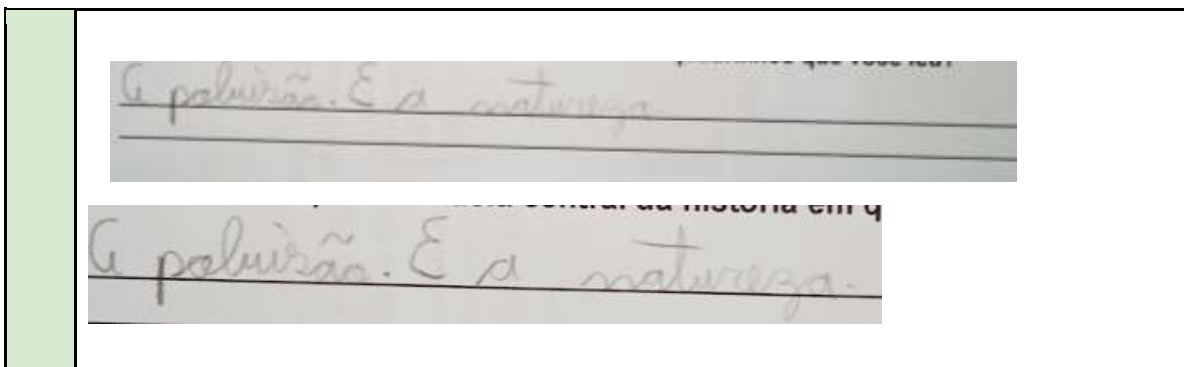
Fonte: Acervo da autora (2022).

EP.2ATV3 - Respostas dos sujeitos nas atividades de leitura.

	CENA 1 (PROSA)	CENA 2 (HQ)
E1	A ideia central é não matar a natureza porque ela gosta para fazer um desenho daquele céu azul	Que não é para matar a natureza
		
		
E2	Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada isabela, ela morava com seu pais e seu irmãozinho, adorava desenhar, vivia desenhando.	Cuidado com a natureza.
		
		
E3	Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada isabela, ela morava com seus pais e seu irmãozinho, adorava desenhar, vivia desenhando.	O que é Melissa estava em uma praça cheia de lixo no chão e uma floresta com as árvores desmatadas.

	<p>um texto que justifique sua resposta.</p> <p>Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada Isabela. Ela morava com seus pais e seu irmãozinho. Adorava desenhar, vivia desenhando.</p>	<p>Que Melissa estava em uma praça cheia de lixo no chão e uma floresta com as árvores desmatadas.</p>
E4	<p>A que a Isabela desenhada, depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos.</p>	<p>A poluição do meio ambiente.</p> <p>É que a Isabela desenhava, depois Isabela resolveu desenhando o lago com os peixinhos.</p> <p>A poluição do meio ambiente.</p>
E5	<p>Que ela desenhe a natureza para não seque a natureza</p>	<p>A melissa foi no serviço de proteção ambiental que aconteceu com a natureza a onde elas pasava Tinha natureza</p> <p>Que ela desenhe a natureza para não seque a natureza</p> <p>A melissa foi no serviço de proteção ambiental que aconteceu com a natureza a onde elas pasava Tinha natureza</p>
E6	<p>Cuidar da natureza ajudar a natureza e etc. Foi aí que ela teve a grande ideia, antes que todas aquelas cores deixasse de existir</p>	<p>Informar que o mundo está sendo descuidado.</p> <p>Cuidar da natureza ajudar a natureza e etc. Foi aí que ela teve a grande ideia, antes que todas aquelas cores deixasse de existir</p> <p>Informar que o mundo está sendo descuidado.</p>
	<p>Ela desenha o que ela queria desenhar.</p>	<p>Este texto está emcinando do menho ambiente.</p>

E7		
		
E8	lojas e outras coisas.	não jogar lixo na rua e não cortar árvores.
		
		
E9	A ideia central é cuidar da natureza. Trecho: Sua cidade era muito bonita, tinha um parque cheio de árvores, pássaros e um lago com muitos peixinhos coloridos.	É a proteção ambiental.
		
		
E10	As cores foram sumido, Então, ela começou a ficar preocupada, pois aquelas cores que ela tanto gostava na natureza.	A poluição. E a natureza.
		



Fonte: Acervo da autora (2022).

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **História em Quadrinhos como Recurso Mediador para o Aprimoramento da Leitura e Escrita do Educando com Deficiência Intelectual**, que faz parte do Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, sob a responsabilidade de Roseneide Maria Batista Cirino da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Campus Paranaguá), com a pesquisadora assistente Janete Aparecida Primon que irá investigar por meio de um experimento didático, como as histórias em quadrinhos contribuem para o aprimoramento da leitura e escrita dos educandos.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.781.303

Data da relatoria: 15/06/2021.

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: por meio da realização de atividades que envolverão a produção de textos em formato prosa, e de Histórias em Quadrinhos (HQs). Assim, a sua participação proporcionará a análise sobre como as HQs podem contribuir para a apropriação da leitura e escrita dos educandos.

A pesquisa terá como campo a Escola Municipal Professor Alcides Ramos, nos dias 11, 12 e 13 de abril, no horário das 15h às 16h30 min, onde os educandos do 5º ano do Ensino Fundamental I farão parte de um experimento didático que será realizado com a mediação da pesquisadora principal.

A presente pesquisa está estruturada em quatro etapas e a primeira delas, consiste no levantamento bibliográfico acerca dos autores que dissertam sobre os

temas: Aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; Experimento didático; Leitura e escrita por pelo educando com DI e Histórias em Quadrinhos na Educação.

A segunda etapa está pautada na elaboração de atividades temáticas, que desafiem os educandos a produzirem textos com estrutura em prosa, e no formato de HQ. A terceira etapa, por sua vez, consistirá na aplicação do experimento didático, durante os três dias dispostos nos dados iniciais deste termo. Na prática, os educandos do 5º ano do Ensino Fundamental I serão desafiados a realizarem atividades mediadas pela pesquisadora, constituindo-se em duas atividades por episódio de ensino, ambas conforme o mesmo tema. A primeira envolverá a prática de escrita, onde os educandos serão convidados a construir um texto em prosa, enquanto a segunda atividade estará pautada na elaboração de uma história em quadrinhos.

O referido experimento não buscará comparar os sujeitos uns com os outros, mas cada um consigo mesmo, de modo que a partir da análise dos ICDs, seja possível identificar como as HQs por seu formato interativo, contribuem para o aprimoramento da leitura e escrita dos educandos com deficiência intelectual.

Com base nas observações da prática e aplicação do experimento, o resultado obtido subsidiará a análise qualitativa à luz do referencial teórico da dissertação, caracterizando-se a última etapa desta pesquisa.

1. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: embaraço de interagir com uma pessoa com quem não convive.

Porém ressaltamos, que estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais quanto a qualquer desconforto por parte do aluno e que nos faremos presentes durante todo o experimento, sendo assim, o aluno terá total suporte para a realização das atividades.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

2. BENEFÍCIOS:

Benefício direto: é direcionado a todos os educandos, em especial aos educandos com DI, público-alvo desta pesquisa, pois a partir da mediação dos recursos disponíveis nas HQs poderão aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

Benefício indireto: é voltado aos docentes, com vistas ao acréscimo no repertório de práticas pedagógicas dos mesmos, no que concerne ao aprimoramento da leitura e escrita por todos os educandos, em especial aos com DI, a partir do uso dos recursos dispostos pelas histórias em quadrinhos.

3. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As suas produções serão analisadas e publicadas, no entanto, em nenhum momento haverá a identificação do seu nome, ele não aparecerá na pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

4. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Roseneide Maria Batista Cirino
Endereço: R. Comendador Correia Júnior, 117 - Centro, Paranaguá - PR, 83203-560
Telefone para contato: (41) 99902-9166
E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br
Horário de atendimento: COMERCIAL

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser

esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

5. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

6. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Janete Aparecida Primon, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Apucarana, 04 de abril de 2022.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Crianças de 07 a 12 anos)

Nós Janete Aparecida Primon e Roseneide Maria Batista Cirino convidamos você _____ a participar do estudo: História em Quadrinhos como Recurso Mediador para o Aprimoramento da Leitura e Escrita do Educando com Deficiência Intelectual.

Por que estamos propondo este estudo? Porque buscamos compreender por meio de um experimento didático, como as HQs podem contribuir para a melhora na leitura e escrita dos educandos.

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável (pela pesquisa/atendimento ou à equipe do estudo) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Por que estamos querendo fazer este estudo?

Porque pretendemos a partir dele, analisar se as Histórias em Quadrinhos (HQs) com sua linguagem interativa, se mostram como recursos que favorecem a leitura e escrita dos educandos.

A pesquisa será realizada na Escola Municipal Professor Alcides Ramos, nos dias 11, 12 e 13 de abril, no horário das 15h às 16h30min, onde os educandos do 5º ano, turma da qual você faz parte, participarão de um experimento didático com a nossa mediação. Durante os dias em que estaremos juntos, você será convidado a explorar o gênero textual histórias em quadrinhos, em uma sequência de atividades que envolverá as habilidades de leitura e escrita. Para isso, você será desafiado a realizar duas atividades, para cada episódio de ensino. Assim sendo, a primeira atividade aplicada sempre trará o formato do texto em prosa, enquanto a segunda partirá da elaboração de HQs. A realização das atividades propostas são consideradas seguras,

mas é possível que haja alguns riscos, como o seu embaraço em interagir com uma pessoa com quem não convive. Porém, ressaltamos que estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais e quanto a qualquer desconforto de sua parte e que nos faremos presentes durante todo o experimento didático. Sendo assim, você terá total suporte para a realização das atividades. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (43) 99937-5176 da pesquisadora Janete Aparecida Primon.

Mas há coisas boas que podem acontecer como, a melhoria em suas habilidades de leitura e escrita através da utilização das HQs como recurso mediador.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As suas produções serão analisadas e publicadas, no entanto, em nenhum momento haverá a identificação do seu nome, ele não aparecerá na pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2022. Após este período os dados serão descartados.

Portanto, esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. E a sua integridade pautada na garantia que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de - sua equipe Janete Aparecida Primon (janeteprimon@hotmail.com), pelo telefone (43 3425 6161) ou no endereço (Rua Rio Iguaçu, 10, CEP: 86801-020, Núcleo: Osmar Guaraci Freire, Apucarana - PR).

Participante da Pesquisa I

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

Orientador

Obs.: Estes espaços para rubricas são destinados às primeiras páginas do TALE – não sendo necessário na última página, pois já contém linha de assinatura.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNESPAR,

no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o nome das crianças que participaram.

Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa?

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Local, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura da criança)

(Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE)

ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: História em Quadrinhos como Recurso Mediador para a Apropriação da Leitura e Escrita pelo Educando com Deficiência Intelectual.

Pesquisador: ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46392921.1.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.781.303

Apresentação do Projeto:

Segundo Parecer : Os autores propõem um estudo com objetivo estudar sobre o processo de apropriação da leitura e escrita por educandos com Deficiência Intelectual (DI). Para isso, propõe a realização de um experimento didático pedagógico, com vistas a compreender em que medida as Histórias em Quadrinhos (HQs), contribuem para o aprimoramento da leitura e escrita por educandos com DI. Assim, está pautada na abordagem qualitativa com análise de dados voltadas para "episódios de ensino" MOURA (1992). Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, GIL (2002), tencionado à execução de um experimento didático pedagógico, que de acordo com LIBÂNEO (2002), caracteriza-se como um método de pesquisa pedagógico essencialmente fundamentado na teoria histórico-cultural, ao passo que busca estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos educandos, por meio da participação ativa do pesquisador na experimentação. estudo terá como campo uma Escola Municipal de Apucarana-PR, e como participantes, um número de trinta e quatro (34) educandos, dentre eles, educandos com DI, da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I da instituição selecionada para o estudo. O critério de inclusão adotado foi a presença dos educandos com DI na turma do 5º ano, e a exclusão das demais turmas se deu, porque nelas não há educandos com DI matriculados para participarem do experimento didático pedagógico. Inicialmente a pesquisa se configurará pelo levantamento bibliográfico acerca dos temas: Histórias em Quadrinhos na Educação; Apropriação da leitura e escrita por parte do educando com DI; Experimento didático pedagógico, com o fim de subsidiar a

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.781.303

elaboração do estudo teórico. Posteriormente, será realizada a elaboração de uma sequência didática com atividades temáticas, pautadas na construção de produções de texto com estrutura convencional em prosa, e no formato de HQ, física e digital. Conseqüente, se sucederá a aplicação da coleta de dados, a partir tendo como instrumento um experimento didático pautado na realização de produções textuais por parte dos educandos, que a partir de um tema orientador, serão instigados a elaborar uma produção de texto em formato convencional, e outras duas produções no modelo de HQs, sendo uma de cunho físico e a outra digital, com o apoio do software HagáQuê, editor de histórias em quadrinhos. Além da escrita, os educandos participarão de situações que envolverão a leitura de suas produções durante a aplicação do experimento, compondo assim, um total de três atividades instrumentais para a coleta de dados, associadas às práticas de leitura. O experimento didático pedagógico será aplicado para todos os educandos da turma, e contudo os educandos com DI serem o cerne desta pesquisa, as produções de todos os educandos serão analisadas mediante os procedimentos estabelecidos. Os dados coletados serão averiguados a partir da observação das respostas apresentadas por cada sujeito nos episódios de ensino, mediante as três situações de atividades aplicadas, onde será analisado qual dos recursos promoveu maior aproveitamento no que concerne ao desenvolvimento da leitura e escrita por parte dos educandos. Os elementos do pensamento teórico—reflexão, análise e plano interior de ações- serão orientadores para a compreensão dos significados dados nas atividades desenvolvidas pelos educandos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Compreender, por meio de um experimento didático pedagógico, em que medida as HQs contribuem para apropriação da leitura e escrita por educandos com DI.

Específicos: Identificar, a potencialidade dos recursos verbais e não verbais (HQ) para aprendizagem da leitura e escrita.

- Descrever aspectos referentes ao aprendizado da leitura e escrita por parte do educando com DI.- Descrever o software HagáQuê e suas contribuições no processo de aprendizagem da leitura e escrita.
- Analisar a contribuição da utilização das HQs como estratégia pedagógica voltadas para aprendizagem da leitura e escrita de educando com DI.
- Desenvolver um experimento didático pedagógico, como produto educacional voltado à análise do uso da HQ na aprendizagem de leitura e escrita.
- Organizar uma sequência didática com base no uso das HQs articuladas ao software HagáQuê, a partir de práticas que considerem o aprimoramento de leitura e escrita por parte do educando com

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.781.303

DI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos apontados pelos autores do estudo: embaraço de interagir com uma pessoa com quem não convive e inabilidade do aluno ao utilizar os recursos do software HagáQuê. Porém ressaltaram que estarão atentos aos sinais verbais e não verbais quanto a qualquer desconforto por parte do aluno e que se farão presentes durante todo o experimento, sendo assim, o aluno terá total suporte para a realização das atividades. Ressaltaram as opções contidas no TCLE sobre participação no estudo, desistência em qualquer momento. Tais informações contidas também no TALE.

Benefício: Benefício direto: direcionado a todos os educandos, em especial aos educandos com DI, público alvo desta pesquisa, pois a partir da mediação dos recursos disponíveis nas HQs poderão aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, ao agregar significado às suas produções.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os autores explicaram que a coleta de dados será em todas as entre crianças (34 participantes) do 5º ano fundamental de uma escola municipal de Apucarana-PR, incluindo crianças com deficiência intelectual (DI). A intervenção se dará da seguinte forma: O Instrumento de Coleta de Dados (ICD), experimento didático pedagógico, será dividido em três situações, período correspondente à aplicação da prática na escola. O tema norteador para as atividades será "Consumo consciente", e assim, as propostas do ICD, se classificarão em: produção de texto em prosa, elaboração de HQ em formato físico e produção de HQ digital, por meio do software HagáQuê. após execução do experimento didático e a coleta de dados, as produções de texto dos educandos serão classificadas por situações e ordenadas em 1, 2 e 3, para os critérios referentes ao formato das produções: prosa (convencional) e HQs física e digital (interativo), já que ambas serão produzidas mediante o mesmo tema norteador. Dada a seriação, serão observados os elementos que aparecem nas respostas dos sujeitos em cada situação apresentada, bem como a reflexão e análise utilizadas por estes, mediante os critérios utilizados para a resolução das tarefas. Frente ao plano interior de ações a partir dos instrumentos aplicados no experimento didático para atender as operações mentais, do aprimoramento da leitura e escrita pelos educandos com DI, a análise dos resultados terá como referência as respostas apresentadas em cada uma das situações concebidas. Não informaram sobre o desfecho primário do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está assinada pela diretora de Centro de Área de Ciências Humanas, Biológicas e

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.303

Educação da Unespar, campus de Paranaguá. Instrumentos de coleta de dados apresentados e configuram temas pedagógicos conforme disposto no objetivo e metodologias do estudo. O TALE está numa linguagem acessível para a idade dos participantes e com os esclarecimentos que protegem todos os pressupostos éticos dos participantes, assim como o TCLE. Apresentaram o Termo de Autorização da instituição escolar assinado.

Recomendações:

Os autores atenderam as recomendações do parecer anterior. Parecer nº 4.695.422.

Sem recomendações na presente apreciação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os autores atenderam as pendências do parecer anterior. Parecer nº 4.695.422. Incluíram um Plano de ação com Cuidados preventivos e de enfrentamento da COVID-19, especificamente no momento da coleta de dados, aplicação do experimento.

O estudo intitulado História em Quadrinhos como Recurso Mediador para a Apropriação da Leitura e Escrita pelo Educando com Deficiência Intelectual, é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1743788.pdf	26/05/2021 20:35:40		Aceito
Outros	PLANO_DE_ACOES_JANETE.pdf	26/05/2021 20:34:56	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	Carta_resposta.doc	26/05/2021 20:30:57	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_JANETE_PRIMON.pdf	30/04/2021 16:31:14	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Declaração de	TERMO_CIENCIA_JANETE_PRIMON.p	27/04/2021	ROSENEIDE MARIA	Aceito

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.303

concordância	TERMO_Ciencia_JANETE_PRIMON.p	21:55:34	BATISTA CIRINO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ICD_JANETE_PRIMON.pdf	27/04/2021 21:32:07	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_JANETE_PRIMON.pdf	27/04/2021 21:25:54	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JANETE_PRIMON.pdf	27/04/2021 21:25:33	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_JANETE_PRIMON.pdf	27/04/2021 21:19:44	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 15 de Junho de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br