

UEM

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

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ATO EDUCATIVO DE
ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA**

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

2019

**MARINGÁ
2019**

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

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ATO EDUCATIVO DE
ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA**

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**MARINGÁ
2019**

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

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ATO EDUCATIVO DE
ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA**

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

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

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

Coorientador:

Prof. Dr.: RENILSON JOSÉ MENEGASSI

**MARINGÁ
2019**

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

A887f Auada, Viviane Gislaïne Caetano
Formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual : ato educativo de escrita, revisão e reescrita / Viviane Gislaïne Caetano Auada. -- Maringá, PR, 2019.
180 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.
Coorientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Deficiência intelectual. 2. Formação de conceitos científicos. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA) . 4. Escrita. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Menegassi, Renilson José, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.92

VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM JOVENS E
ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ATO EDUCATIVO DE
ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (Coorientador) – UEM

Prof^a. Dr^a. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo - UNICENTRO -
Irati

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – UFRRJ – Rio de Janeiro

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

Prof. Dr. Alessandro Santos da Rocha – UEM

Data de Aprovação: 5 / 9 / 2019

Dedico este trabalho a todas as pessoas que possuem deficiência intelectual, com amor; em especial aos sujeitos desta pesquisa, que a tornaram possível.

AGRADECIMENTOS

Aos professores Dr^a. Elsa Midori Shimazaki e Dr. Renilson José Menegassi, pelas orientações que se constituíram para além da presente pesquisa, para a vida!

Aos professores Dr. Allan Rocha Damaceno, Dr^a. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, Dr. Alessandro Santos da Rocha, Dr^a. Rosângela Célia Faustino, Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pelo carinho com que fizeram a leitura do texto e pelas contribuições no Exame de Qualificação.

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

Aos Professores que já atuaram como coordenadores do Projeto de Extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”, em especial à professora Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, pelo carinho com que me recebeu neste espaço durante o desenvolvimento do ato educativo junto aos sujeitos de pesquisa.

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

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu processo de formação pessoal e profissional. Em especial, aos meus pais Antônio e Nilza, pelo carinho com que “embalaram” a minha filha durante meus momentos de estudo.

A Deus, Pai e Soberano, pela graça da vida.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire (1996, p. 142)

AUADA, Viviane Gislaine Caetano. **FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ATO EDUCATIVO DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA**. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2019.

RESUMO

Esta Tese apresenta, como temática central, a apropriação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual. O estudo justifica-se pela necessidade de elaboração de pesquisas que comprovem que as pessoas com deficiência intelectual se apropriam de conhecimentos em nível conceitual. Para tanto, a tese desenvolvida considera que o ato educativo com o gênero textual Notícia contribui para a formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual. Diante do exposto, questiona-se: Quais são as possibilidades de as pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos científicos em atividades sistematizadas de escrita, revisão e reescrita? A pesquisa objetiva refletir sobre essa apropriação a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual Notícia, em jovens e adultos com deficiência intelectual. Assim, tem como referenciais teóricos a Teoria Histórico Cultural, a Análise Dialógica do Discurso e a concepção de escrita como trabalho. A pesquisa foi desenvolvida com cinco jovens e adultos matriculados e/ou que já concluíram o processo de escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O percurso metodológico da “Ação no ato Educativo”, respaldada nas contribuições de Vigotski (1896-1934), foi a escolha para o trabalho de produção de registros, que foram coletados por meio dos planejamentos de aula, das atividades desenvolvidas pelos sujeitos durante as sessões videografadas e transcritas, todos analisados de forma qualitativa. Constituíram-se como categorias de análise: a) compreensão e interpretação das condições de produção da notícia; b) tema da notícia; c) estrutura do gênero textual notícia; d) estrutura do lide; e) síntese escrita da notícia. Os resultados demonstram melhoras na qualidade discursiva escrita, a configurar-se, assim, em novos conceitos científicos sobre escrita, revisão e reescrita de textos nessa parcela de sujeitos investigados.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Conceitos Científicos. Educação de Jovens e Adultos. Notícia. Escrita, revisão e reescrita.

AUADA, Viviane Gislaïne Caetano. **FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS IN YOUTH AND ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: EDUCATIONAL ACT OF WRITING, REVIEW AND REWRITING.** 180 p. Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Mentor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2019.

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents, as its central theme, the appropriation of scientific concepts in youth and adults with intellectual disabilities. The study is justified by the need to develop research proving that people with intellectual disabilities appropriate knowledge at the conceptual level. For that, the thesis developed considers that the educational act with the textual genre News contributes to the formation of scientific concepts in young and adults with intellectual disabilities. Due to that, the question is: What are the possibilities for people with intellectual disabilities to appropriate scientific concepts in systematized writing, reviewing and rewriting activities? The research aims to reflect on this appropriation from the systematic intervention of writing, reviewing and rewriting the News textual genre, in young and adults with intellectual disabilities. Thus, it has as theoretical references the Cultural Historical Theory, Dialogical Discourse Analysis and the conception of writing as work. The research was conducted with five young people and adults enrolled and/or who have already completed the schooling process in the Youth and Adult Education modality. The methodological course of the “Action in the Educational Act”, supported by Vygotsky’s contributions (1896-1934), was the choice for the work of producing records, which were collected through class planning, the activities developed by the subjects during videographed and transcribed sessions, all qualitatively analyzed. The following categories of analysis were constituted: a) comprehension and interpretation of news production conditions; b) theme of the news; c) structure of the News text genre; d) structure of the lead paragraph; e) written synthesis of the news. The results demonstrate improvements in the discursive written quality, thus configuring new scientific concepts about writing, reviewing and rewriting of texts in this portion of investigated subjects.

Keywords: Intellectual Disability. Scientific Concepts. Youth and Adult Education. News. Writing, reviewing and rewriting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Correção textual Resolutiva.....	66
Quadro 2	Correção textual Indicativa.....	67
Quadro 3	Correção textual Classificatória.....	67
Quadro 4	Revisão textual-interativa.....	68
Quadro 5	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	73
Quadro 6	Resgate do conhecimento espontâneo.....	74
Quadro 7	Atividade inicial 1: Resumo da notícia do Sujeito “1”.....	77
Quadro 8	Atividade inicial 1: Resumo da notícia do Sujeito “2”.....	78
Quadro 9	Atividade inicial 1: Resumo da notícia do Sujeito “3”.....	78
Quadro 10	Atividade inicial 1: Resumo da notícia do Sujeito “4”.....	79
Quadro 11	Atividade inicial 1: Resumo da notícia do Sujeito “5”.....	80
Quadro 12	Atividade inicial 3: Recorte da notícia.....	83
Quadro 13	Atividade inicial 4: Perguntas de compreensão e interpretação do gênero textual notícia.....	86
Quadro 14	Síntese dos conceitos requeridos na produção do resumo da notícia.....	87
Quadro 15	Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “1”.....	89
Quadro 16	Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “2”.....	91
Quadro 17	Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “3”.....	92
Quadro 18	Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “4”.....	93
Quadro 19	Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “5”.....	94
Quadro 20	Recorte e colagem das do gênero textual notícia: ênfase na disposição da notícia nos jornais impressos.....	100
Quadro 21	Novo recorte e colagem Recorte e colagem do gênero textual notícia: ênfase na disposição da notícia nos jornais impressos.....	103
Quadro 22	Organização da frase inicial do resumo da notícia a partir do recorte e colagem.....	105
Quadro 23	Frase síntese da atividade anterior.....	106
Quadro 24	Junção da frase síntese com a notícia.....	107
Quadro 25	Atividade final do Módulo I: condições de produção.....	108
Quadro 26	Atividade inicial do Módulo II: tema das notícias.....	110

Quadro 27	Atividade inicial do Módulo III: partes estruturantes da notícia.....	112
Quadro 28	Notícia fatiada.....	115
Quadro 29	Partes estruturantes da notícia.....	116
Quadro 30	Registro escrito das partes estruturantes das notícias.....	118
Quadro 31	Atividade final Módulo III: partes estruturantes da notícia.....	119
Quadro 32	Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “1”	120
Quadro 33	Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “2”	121
Quadro 34	Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “3”	122
Quadro 35	Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “4”	123
Quadro 36	Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “5”	125
Quadro 37	Pintura das partes que compõem o lide.....	126
Quadro 38	Transcrição das partes que compõem o lide.....	128
Quadro 39	Atividade final do Módulo IV: partes que compõem lide.....	130
Quadro 40	Atividade inicial do Módulo V: Resumo da notícia do Sujeito “1”....	131
Quadro 41	Atividade inicial do Módulo V: Resumo da notícia do Sujeito “2”....	132
Quadro 42	Atividade inicial do Módulo V: Resumo da notícia do Sujeito “3”....	133
Quadro 43	Atividade inicial do Módulo V: Resumo da notícia do Sujeito “4”....	134
Quadro 44	Atividade inicial do Módulo V: Resumo da notícia do Sujeito “5”....	135
Quadro 45	Símbolos convencionados para a revisão orientada classificatória	137
Quadro 46	Exemplo de revisão orientada.....	137
Quadro 47	Escrita, revisão e reescrita dos sujeitos de pesquisa.....	138
Quadro 48	Notícia “Jovem morre em acidente”	141
Quadro 49	Escrita, revisão entre pares, revisão orientada e reescrita dos Sujeitos “2”, “3” e “5”	142
Quadro 50	Notícia “Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari”.....	146
Quadro 51	Escrita, revisão entre pares, revisão orientada e reescrita do resumo da notícia “Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari” dos sujeitos de pesquisa.....	147

Quadro 52	Produção coletiva e revisão do Sujeito “4”.....	151
Quadro 53	Resumo das notícias televisivas do Sujeito “1”.....	152
Quadro 54	Resumo das notícias televisivas do Sujeito “2”.....	153
Quadro 55	Resumo das notícias televisivas do Sujeito “3”.....	154
Quadro 56	Resumo das notícias televisivas do Sujeito “4”.....	155
Quadro 57	Resumo das notícias televisivas do Sujeito “5”.....	156
Quadro 58	Notícia “Homem morre com três facadas na madrugada”.....	157
Quadro 59	Produção final do Sujeito “1”.....	158
Quadro 60	Produção final do Sujeito “2”.....	159
Quadro 61	Produção final do Sujeito “3”.....	160
Quadro 62	Produção final do Sujeito “4”.....	161
Quadro 63	Produção final do Sujeito “5”.....	162
Quadro 64	Síntese dos conceitos requeridos na produção do resumo da notícia.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese do movimento dialético dos conceito discutidos.....	35
Figura 2	Organização do sistema educacional brasileiro.....	44
Figura 3	Distribuição das dissertações e teses nos estados brasileiros.....	54
Figura 4	Modelo de sequência didática.....	63
Figura 5	Sujeitos participantes da pesquisa.....	71

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
COPEP	Comitê Permanente de ética em Pesquisas com Seres Humanos
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEJA	Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UEM	Universidade Estadual de Maringá
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 LEIS GERAIS DE DESENVOLVIMENTO DO HOMEM ONTOGENÉTICO.....	23
1.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NO HOMEM ONTOGENÉTICO.....	24
1.2 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E ESPONTÂNEOS....	31
1.3 OS CONCEITOS DE INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO, INTERNALIZAÇÃO E ZDP NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM ONTOGENÉTICO.....	32
1.4 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PESSOA COM DI.....	35
2 COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTAM, A PARTIR DA LETRA DA LEI, OS ATOS EDUCATIVOS À PESSOA QUE POSSUI DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	41
2.1 PARA ALÉM DA LETRA DA LEI: DADOS DO ATENDIMENTO ESCOLAR ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	50
3 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	59
3.1 A LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL.....	59
3.1.1 CONCEITUANDO GÊNERO, TIPOLOGIA E SUPORTE TEXTUAIS.....	61
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	62
3.3 REVISÃO E REESCRITA.....	64

4	MÉTODO.....	69
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	69
4.2	LOCAL DA PESQUISA.....	70
4.3	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	70
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
4.5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	73
5	PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA.....	76
5.1	MÓDULO I: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	89
5.2	MÓDULO II: TEMÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	109
5.3	MÓDULO III: NOMENCLATURA DAS PARTES ESTRUTURAIS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	112
5.4	MÓDULO IV: O LIDE E AS INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	120
5.5	MÓDULO V: RESUMO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA.....	131
5.6	PRODUÇÃO FINAL DO RESUMO DA NOTÍCIA.....	157
5.7	CONSIDERAÇÕES GERAIS DO ATO EDUCATIVO PARA A PESQUISA.	163
	CONCLUSÃO.....	167
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE.....	178

INTRODUÇÃO

Ao adentrar às especificidades de nossa pesquisa, faz-se necessário discorreremos, inicialmente, mesmo que brevemente, sobre a forma singular que nos conduziram a seu percurso. O lugar de onde falo como pesquisadora teve sua trajetória iniciada em 2000, quando ainda cursava as séries finais da Educação Básica, na modalidade Magistério.

A escolha por cursar o ensino médio na modalidade Magistério não foi, em um primeiro momento, interesse pela docência, mas, sim, às necessidades de subsistência na época, pois, cursar o Magistério abriria-me a possibilidade de estágio remunerado. Logo nas primeiras aulas, envolvi-me por aquele contexto e no exercício da profissão, ao atuar como estagiária durante os quatro anos em que cursei o ensino médio, a docência passou a fazer parte das minhas preferências profissionais.

Ao término do curso, não vislumbrava outra possibilidade se não fazer uma graduação em licenciatura. Graduar-me era algo já previsto em meus planos, com meu pai sempre a incentivar, desde a minha mais tenra idade. Lembro-me da sua fala de incentivo, mesmo não entendendo seu sentido figurado, já repleta de significados para mim: “Filha, o mundo é um rolo compressor. Você precisar estudar, fazer uma graduação. Caso contrário, o rolo passa por cima de você, deixa você pra trás!”.

Dessa forma, em 2005, iniciei a Graduação em Letras Português/Francês na Universidade Estadual de Maringá (UEM), concluindo-a em 2009. Nessa época, tive o meu primeiro contato com as pessoas que possuem Deficiência Intelectual (DI) em contexto de ensino, pois inseri-me, por meio de um convite¹, no projeto de extensão intitulado “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais²”, onde permaneci por quatro anos consecutivos, de 2007 a 2010.

Nele, eram atendidos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e, dentre elas, a deficiência intelectual (DI), oriundos da comunidade

¹ Era comum o convite aos acadêmicos das diferentes licenciaturas ofertadas pela UEM, uma vez que desenvolviam as atividades junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, sob a orientação dos professores coordenadores do projeto.

² O projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” iniciou suas atividades em 1995 e permanece em funcionamento até a presente data. Vale ressaltar que também foi junto a ele que desenvolvemos a presente pesquisa.

externa à UEM. Organizado por meio de Ateliês³, o projeto era pensado para atender tanto aspectos formativos dos acadêmicos de licenciatura⁴ da instituição, quanto as necessidades educacionais⁵ dos alunos a quem se destinava⁶. Durante os quatro anos de atuação no projeto, participei dos ateliês⁷ de teatro e de alfabetização e letramento, onde atendíamos pessoas com deficiência intelectual.

Essas experiências formativas ajudaram a completar algumas lacunas da formação em nível médio e superior e, por conseguinte, repensar a minha prática pedagógica. No entanto, passaram a inquietar-me questionamentos como: a) Por que as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades de interação verbal oral e escrita, as quais as impedem e limitam significativamente de atuar no grupo social ao qual pertencem?; b) Como essas pessoas se apropriam dos conhecimentos escolares, sobretudo dos conhecimentos relativos à linguagem verbal oral e escrita?; c) É possível desenvolver estratégias e recursos diferenciados que logrem êxito no ensino sistematizado da língua materna com o público em questão?

A necessidade de buscar respostas às minhas indagações e o desejo genuíno de compreender as possibilidades de apropriação e desenvolvimento da língua materna em pessoas com deficiência intelectual levaram-me a aprofundar os estudos sobre a temática.

Em 2010, participei de um Curso de Especialização, em nível *lato-sensu*, intitulado “Língua Portuguesa: teoria e prática”. Nele, o ensino da língua materna era preconizado de forma contextualizada, a ser levado a efeito a partir dos gêneros textuais. Dessa forma, o curso gerou, em mim, novas indagações: é possível as pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos científicos relativos à língua materna a partir de atividades sistematizadas com os gêneros textuais?

³ Os ateliês se constituíam em espaços onde se trabalhavam com diferentes temáticas. Os ateliês mais ofertados durante os anos em que participei do projeto foram os de alfabetização e letramento, matemática, arte e teatro.

⁴ Nessa perspectiva, os ateliês se alteravam ano a ano, de acordo com a licenciatura dos acadêmicos envolvidos.

⁵ O projeto de extensão não promove a escolarização formal dos alunos participantes. Sua finalidade consiste em ofertar atividades alternativas para suprir e amenizar as lacunas conceituais apresentadas pelos participantes, as quais influenciam na qualidade de suas atuações sociais.

⁶ Da mesma forma, a escolha pela participação nos ateliês era dos próprios alunos com necessidades educacionais especiais.

⁷ O ateliê de teatro estava voltado às possibilidades de expressão dos participantes por meio, sobretudo, da linguagem verbal oral. Já o ateliê de alfabetização e letramento estava voltado à aquisição e ao uso social da leitura e da escrita.

Em seguida, ainda na tentativa de ampliar e consolidar os meus conhecimentos sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, sobretudo, sua educação no processo de escolarização formal, fiz graduação em Pedagogia, concomitante ao Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, concluindo a graduação em 2013 e a especialização no início de 2014.

Posteriormente, em 2015, participei de mais um Curso de Especialização em Educação Especial e o início do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores (ENS), sublinha Educação Especial, em que constatei as possibilidades de apropriação conceitual da pessoa com deficiência intelectual a partir de atividades sistematizadas do gênero textual constituído pela linguagem verbal e não verbal, História em Quadrinhos (AUADA, 2015).

A presente trajetória acadêmica, singular e, ao mesmo tempo, consistente, permitiu que me tornasse consciente da minha opção pela Educação Especial como instância de trabalho, a compreender que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2002, p. 35). Assim, o percurso relatado foi fundamental para respaldar a pesquisa que ora apresento.

Nessa perspectiva, com a finalização da pesquisa de mestrado, nova inquietação surgiu: Como jovens e adultos com deficiência intelectual apropriam-se de conceitos científicos relativos aos gêneros textuais constituídos apenas por linguagem verbal, a partir de atividades sistematizadas?

Essa inquietação ganhou contorno de pesquisa com a aprovação no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Ensino Aprendizagem e Formação de professores, temática Educação Especial. Diante do exposto, a presente pesquisa, vinculada aos grupos de pesquisa “Educação, Linguagem e Letramento” e “Interação e Escrita”, tendo aprovação no Comitê Permanente de ética em Pesquisas com Seres Humanos (COPEP), sob o parecer n. 1.611.205, investiga, a partir de um grupo com cinco jovens e adultos que possuem deficiência intelectual, as possibilidades de apropriação de conceitos científicos relativos ao gênero textual Notícia, em atividades sistematizadas de escrita, revisão e reescrita.

A pesquisa buscou os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), de 2018, que revelam que a instituição escolar

não tem garantido ao público alvo da educação especial o direito, previsto em lei, de acessar, progredir e concluir a escolarização básica na idade prevista - dos 4 aos 17 anos de idade, a estender-se, dessa forma, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 135.602 matrículas de alunos com deficiência (BRASIL, 1988; 1996; INEP, 2018).

Esses dados mostram que a Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em um espaço para a escolarização básica de um número expressivo de jovens e adultos com deficiência intelectual. No entanto, as pesquisas que envolvem o processo de escolarização desse público, na EJA, são rarefeitas, a demandar então, a urgência de pesquisas na área que permitam a reflexão desse processo e, por conseguinte, a promoção de uma educação de qualidade a todos. Diante do exposto, torna-se legítimo investigar as possibilidades de escolarização de jovens e adultos na modalidade EJA de ensino.

Dentre os inúmeros aspectos do processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA que precisam ser investigados, o trabalho com as habilidades de leitura, escrita e numeramento merecem destaque, uma vez que os dados do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, mostram que cerca de 29% da população brasileira, com idade entre 15 e 64 anos – dados que certamente englobam as pessoas que possuem deficiência – “[...] têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples [...]” (INAF, 2018).

Diante do exposto, optamos pelo trabalho com a escrita, a partir do gênero textual Notícia, uma vez que é um gênero previsto no currículo da Educação Básica, requerido nas interações sociais do cotidiano das sociedades grafocêntricas, assim, dominá-lo permite maior e melhor atuação social. Dessa forma, ao considerar que jovens e adultos com diagnóstico de deficiência intelectual têm, garantido por lei, o direito de participar ativamente da sociedade – por meio de práticas e eventos de letramento, logo, compreendemos a importância de mediar os conceitos científicos estruturantes do gênero textual Notícia, a considerar as etapas de revisão e reescrita inerentes ao processo de produção textual escrita (BRASIL, 1988; 1996; 1990).

Constitui-se como objetivo geral da pesquisa: refletir sobre o processo de apropriação dos conceitos científicos a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual Notícia em jovens e adultos com

deficiência intelectual. Por sua vez, como objetivos específicos: a) compreender as bases psicológicas da aprendizagem; b) discutir o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à deficiência intelectual; c) analisar a escrita, a revisão e a reescrita como instrumento metodológico para apropriação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual.

A pesquisa se constituiu como um “ato educativo”, que conceituaremos por “Ação no Ato Educativo”. Nesta perspectiva, a presente pesquisa assumiu metodologicamente os pressupostos vigotskianos (VIGOTSKI, 2001, p. 77) de “[...] intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. Para tanto, teve como respaldo a Teoria Histórico Cultural, a partir das contribuições de (VIGOTSKI, 2000, 2001; VYGOTSKI, 1991, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e), principal expoente da Psicologia da Aprendizagem⁸ no Brasil; também parte dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995; BAKHTIN, 2011, BRAIT, 2012) e da concepção de escrita como trabalho (FIAD, 2006; RUIZ, 2001; SERAFINI, 1998; MENEGASSI, 2010, 2016), dentre outros que se dedicaram a discutir a revisão e reescrita como instrumentos de (re)ensino da língua escrita.

Participaram da pesquisa cinco jovens e adultos com deficiência intelectual que estavam matriculados e/ou concluíram o processo de escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados foram coletados nas dependência de uma universidade pública, onde se desenvolve o projeto de extensão já citado, por meio de planejamentos de aula, de atividades desenvolvidas pelos sujeitos durante o ato educativo e de sessões videografadas e transcritas, os quais foram analisados de forma qualitativa a partir das categoria: a) compreensão e interpretação das condições de produção da notícia; b) tema da notícia; c) estrutura do gênero textual notícia; d) estrutura do lide; e) síntese escrita da notícia.

Assim, a Tese organiza-se em seções: na primeira, discutimos⁹ as leis gerais de desenvolvimento do homem ontogenético, a considerar o processo de formação dos conceitos, a formação dos conceitos espontâneos e científicos, bem como os conceitos de interação, mediação, internalização e de Zona Desenvolvimento

⁸ Psicologia da Aprendizagem constitui-se em um dos segmentos da Psicologia e busca compreender as bases psicológicas do processo de formação dos conceitos e, por conseguinte, compreender o processo de desenvolvimento humano, a ter como seu principal expoente Vigotski.

⁹ A partir daqui, o discurso por mim proferido toma a primeira pessoa do plural como referência, por melhor expressar a pesquisa como um todo.

Proximal. Posteriormente, discutimos as possibilidades do desenvolvimento de mecanismos compensatórios às pessoas que possuem deficiência intelectual.

Na segunda seção, apresentamos como os documentos legais se apropriaram e, por conseguinte, expressam em suas políticas públicas tais conceitos. Também, discutimos, para além dos documentos legais, os dados oficiais de pesquisas e do atendimento escolar dessa parcela da população, em específico.

Na terceira seção, apresentamos a concepção de linguagem que respalda a pesquisa, conceituamos gênero textual, tipologia e suporte textuais e apresentamos a metodologia de trabalho com a sequência didática como um instrumento para o ensino dos gêneros textuais. Após, discutimos as especificidades do gênero textual Notícia, assim com os processos de escrita, revisão e reescrita e suas especificidades, como instrumento efetivo para o reensino¹⁰ de gêneros textuais.

Na quarta seção, apresentamos os métodos, o delineamento, o local e o contexto da pesquisa, os critérios para sua participação e os sujeitos, bem como o percurso metodológico como um todo.

Na quinta seção, apresentamos e discutimos a ação do ato educativo, que nos leva às conclusões sobre os resultados da pesquisa. A Tese se fecha com as referências bibliográficas e o apêndice.

¹⁰ Vigotski (2001) utiliza-se dessa terminologia para se referir aos conceitos que, embora já tenham sido objeto de ensino, ainda não foram apropriados pelos alunos, a demandar o seu reensino.

1 LEIS GERAIS DE DESENVOLVIMENTO DO HOMEM ONTOGENÉTICO

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social (PINO, 1991, p. 34).

A presente seção discute as leis gerais de desenvolvimento do homem ontogenético¹¹. Para iniciarmos esta discussão, faz-se necessário considerarmos as duas linhas de desenvolvimento do homem ontogenético, a “natural” e a “cultural”, as quais constituem a bases da teoria de Vygotski¹² (1997c).

O desenvolvimento “natural”, nominado por Vygotsky de Funções Psicológicas Elementares (FPE), é definido como a evolução biológica do indivíduo e está associado à herança genética e às reações instintivas. Em suas palavras, “[...] as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (VYGOTSKY, 1987, p. 44).

Já o desenvolvimento “cultural”, nominado em Funções Psicológicas Superiores (FPS), tem sua origem e seu desenvolvimento a partir de dois grupos de fenômenos, os quais não se fundem, embora estejam intrinsecamente ligados. No primeiro grupo, estão a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho – estímulos artificiais, os quais permitem o domínio dos meios externos da cultura e do pensamento e possibilitam a imersão em contextos sócio-histórico e ideológicos definidos. No segundo grupo, estão a causa imediata do comportamento: a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a generalização, a formação de conceitos, entre outros (VYGOTSKI, 1997c). Nas palavras do autor: “no caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (VYGOTSKY, 1987, p. 44).

Ao opor-se às correntes inatista e ambientalista, as quais concebem as Funções Psicológicas Elementares e as Funções Psicológicas Superiores como processos que se anulam, Vygotski (1997c) supera este dualismo, ao reconhecer as bases biológicas do funcionamento psicológico como sendo socialmente formado, culturalmente desenvolvido e historicamente transmitido.

¹¹ Estudo do desenvolvimento do indivíduo no interior de sua espécie.

¹² Nas citações diretas e indiretas, a grafia do nome do autor é diferenciada conforme sua referência de publicação. Nas citações indiretas de mais uma obra, optamos pela tradução brasileira, Vigotski.

Nessa perspectiva, questionamo-nos: Como as Funções Psicológicas Superiores – características tipicamente humanas – se desenvolvem no homem ao longo de sua vida? Na tentativa de buscarmos, se não respostas factuais, ao menos, possibilidades de reflexão, optamos como fio condutor inicial da discussão a formação de conceitos enquanto força motriz para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. No entanto, vale ressaltar que os conceitos de Mediação, Interação, Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal, os quais são discutidos posteriormente, são interdependentes para discussão das leis gerais de desenvolvimento do homem ontogenético, não permitindo, assim, uma gradação que suponha superioridade de um conceito em relação ao outro.

1.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NO HOMEM ONTOGENÉTICO

Segundo Vigotski (2000, 2001) e Vygotski (1997b), a formação de conceitos impulsiona o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), ao mesmo tempo em que é impulsionada por elas, em um movimento dialético, uma vez que a capacidade de abstração e de generalização são condições para operar com pensamento conceitual, ou seja, com a palavra e o seu significado.

Antes de adentrarmos às especificidades do processo de formação de conceitos e, por conseguinte, ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, explicitamos a extensão que a terminologia “conceito”¹³ adquire, nesta discussão. Para além da definição dicionarizada de forma pontual, “explicação de ideias por palavras”, a terminologia “conceito” engloba a ideia de que, ao formar um conceito, o sujeito se apropria da palavra e de seu significado, assim como de toda a evolução histórica dessa palavra e do seu significado, de modo inconsciente, a implicar na possibilidade de aquisição da consciência do próprio ato de pensar, uma vez que, ao se apropriar das palavras e, por conseguinte, de seus significados, o sujeito (re)elabora internamente os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, de forma consciente e significativa às suas atuações sociais.

¹³ Segundo o dicionário Houaiss (2009), conceito é “1 explicação de ideias por palavras; definição. 2 noção, concepção, ideia < seu c. de moral é ultrapassado>. 3 opinião, ponto de vista. 4 reputação, fama. 5 grau de avaliação do resultado escolar – *Conceitual adj.*”.

Nesta Tese, as possibilidades de aquisição do próprio ato de pensar foram materializadas a partir dos conceitos relativos ao gênero textual Notícia, trabalhados em atividades de escrita e de reescrita, orientadas pela revisão da pesquisadora, no intuito de promover, aos sujeitos participantes, a formação de conceitos requeridos às suas atuações sociais.

No entanto, Vigotski (2000) nos adverte que a formação de conceitos tem início ainda na primeira infância, mas, é somente na puberdade que as funções requeridas adquirem contornos suficientes, a permitir que o sujeito atue verdadeiramente por conceitos, por pensamento conceitual. O autor ressalta que, antes da puberdade, a criança ainda não tem a formação intelectual para operar com os verdadeiros conceitos. O que existe são “equivalentes funcionais” (VIGOTSKI, 2000) que permitem à criança atuar com pensamento semelhante ao pensamento conceitual. Nessa perspectiva, equipará-los implica em ignorar o prolongado processo de desenvolvimento do pensamento conceitual.

Para estudar o processo de formação de conceitos, Vigotski utilizou o “método da dupla estimulação” de Sakharov (VIGOTSKI, 2000), um de seus colaboradores. Nele, foram apresentados à criança, sujeito participante da pesquisa, dois grupos de estímulos para que resolvesse o problema de pesquisa lhe imposto. Um dos grupos de estímulo foi constituído por objetos de “[...] 22 blocos de madeira, de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Existem cinco cores diferentes, seis formas diferentes, duas alturas (os blocos altos e os blocos baixos) e duas larguras da superfície horizontal (larga e estreita)” (VIGOTSKI, 2000, p. 70-71). O outro grupo de estímulos foi constituído por quatro palavras sem sentido – *lag*, *bik*, *mur*, *cev* – que, escritas na base de cada bloco, ficam fora do campo de visão do sujeito participante da pesquisa. “Sem considerar a cor ou a forma. *Lag* está escrita em todos os blocos altos e largos, *bik* em todos os blocos baixos e largos, *mur* nos blocos altos e estreitos, e *cev* nos blocos baixos e estreitos” (VIGOTSKI, 2000, p. 71).

O experimento impõe ao participante “[...] a tarefa de formar quatro conceitos distintos” (VYGOTSKI, 1997d, p. 71, tradução nossa¹⁴) e se inicia com todos os blocos misturados dispostos sobre a mesa à frente do participante. Imediatamente, “o examinador vira um dos blocos (a “amostra”), mostra-o e lê o seu nome para o

¹⁴ [...] la tarea de formar cuatro conceptos distintos (VYGOTSKI, 1997d, p. 71). Todas as traduções da Tese são de nossa responsabilidade.

sujeito e pede a ele para que pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo” (VIGOTSKI, 2000, p. 71).

Após o participante ter realizado a atividade solicitada, o pesquisador mostra que, em seu agrupamento, há erros, momento em que pega um dos blocos de madeira selecionado de forma equivocada e mostra a palavra que está escrita em sua base, e solicita ao participante que continue tentando. A atividade prossegue no mesmo formato, assim o número de blocos selecionados de forma equivocada e, por conseguinte, de palavras explicitadas aumenta gradativamente.

Neste processo, o participante tem gradualmente a base para descobrir a quais características se referem as palavras sem sentido, dos blocos de madeira, dispostas nas suas bases. Ao descobrir a correspondência entre as características dos blocos de madeira e as palavras sem sentido, a criança completa a tarefa de formar quatro grupos de blocos distintos ao mesmo tempo em que se formam novos conceitos (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b,).

Os resultados da pesquisa de Vigotski (2000) e Vygotski (1997b) e de seus colaboradores evidenciaram que o nível de raciocínio empregado para completar a tarefa pode ser analisado “[...] a partir da natureza dos grupos que ele constrói e de seu procedimento ao construí-los: praticamente cada passo de seu raciocínio reflete-se na sua manipulação dos blocos” (VIGOTSKI, 2000, p. 71). Os resultados também demonstraram que a formação de conceitos tem seu percurso marcado por três fases básicas: amontoados sincréticos, pensamento por complexos e pensamento por conceito, as quais se subdividem em vários estágios.

Na primeira fase da formação de conceitos, amontoados sincréticos, a criança pequena agrupa os objetos a partir de conexões vagas, subjetivas e instáveis devido à “insuficiência das relações objetivas”. Assim, a partir da imagem sincrética, forma apenas amontoados, o que a permite (re) classificar, no mesmo grupo, objetos que não se relacionam entre si. Essa fase se subdivide em três estágios (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

No primeiro estágio, a criança, para compor o grupo de objetos que tinham os mesmos atributos, inseria os elementos por suposições e tentativas, sem que houvesse uma relação objetiva entre eles e, quando evidenciava seu erro, em uma espécie de tentativas de adequação e inadequação constantes, substituía o elemento errado por outro, ou seja, “[...] um outro objeto o substitui quando se prova

que a suposição estava errada, isto é, quando o experimentador vira o objeto e mostra que ele tem um nome diferente” (VIGOTSKI, 2000, p. 75).

No segundo estágio, “[...] a composição do grupo é em grande parte determinada pela posição espacial dos objetos experimentais, isto é, por uma *organização do campo visual da criança* puramente sincrética” (VIGOTSKI, 2000, p. 75). Os grupos são formados a partir de um sincretismo resultante da proximidade temporal e/ou espacial dos objetos, ou, ainda, a partir de outras relações que se constituem mais complexas, oriundas da “percepção imediata da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 75).

No terceiro estágio, a criança, ao tentar atribuir significado à palavra que está na base dos blocos de madeira, respalda-se em um movimento orientado por duas etapas, mas ainda caracterizado pela “Coerência Incoerente”. Assim, a composição do grupo é formada a partir da reorganização dos elementos apresentados em outros grupos por ela já organizados, mesmo que ainda predomine nesta organização conexões vagas, subjetivas e instáveis, são os Amontoados Sincréticos (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

A segunda fase da formação de conceitos, denominada de Pensamento por Complexos, “[...] já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual” (VIGOTSKI, 2000, p. 76), pois, nesta fase da formação de conceitos, a criança ainda não atua com pensamento abstrato e generalizante. Nela, os agrupamentos são feitos de acordo com os atributos concretos existentes entre seus objetos, a ser qualquer relação estabelecida entre eles, ou seja, as mais variadas possíveis. Mas, “já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo” (VIGOTSKI, 2000, p. 76). Esta fase se subdivide-se em cinco estágios.

No primeiro estágio do Pensamento por Complexo, denominado de Complexo de Tipo Associativo, a criança agrupa os objetos a partir de diferentes características da amostra. Assim, as associações são feitas a partir de diferentes atributos que lhe chamem a atenção, a cor, a forma, o tamanho, “[...] a ligação pode também ser estabelecida por uma semelhança, um contraste, ou pela proximidade no espaço”. Para criança nesse estágio de desenvolvimento, a palavra que nomina o objeto núcleo (a amostra) não se constitui “nome próprio”, mas o conjunto de objetos

relacionados entre si a partir de diferentes atributos, “[...] exatamente como as relações dentro das famílias humanas são muitas e variadas”, porém, ainda assim, pertencem ao mesmo grupo familiar e, portanto, têm o mesmo sobrenome (VIGOTSKI, 2000, p. 78).

No segundo estágio do Pensamento por Complexo, o Complexo de Coleções, a criança, a partir de um determinado objeto, faz o agrupamento por associações contrastantes e complementares, contudo, durante a formação do agrupamento, também passa a selecionar os objetos por semelhança, fato que culmina em coleções mistas, ou seja, “Ao longo do processo a criança deixa de aderir ao princípio que aceitou originalmente como a base da coleção. Passa a considerar uma nova característica, de modo que o grupo resultante torna-se uma coleção mista, por exemplo, de cores e formas” (VIGOTSKI, 2000, p. 79). Vale ressaltar que o agrupamento em Complexos de Coleções, por parte da criança, tem sua origem e orientação na própria experiência prática da criança, uma vez que a organização social também se orienta por agrupamento de objetos complementares, os quais formam um conjunto ou um todo, por exemplo, o conjunto de utensílios da cozinha, ou ainda, o conjunto de instrumentos para costura (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

No terceiro estágio, nominado de Complexo em Cadeia, a criança organiza o agrupamento a partir de “[...] uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para outro” (VIGOTSKI, 2000, p. 80). Assim, segundo o autor, em um primeiro momento, a criança seleciona itens que comporão a coleção a partir de um atributo qualquer, no entanto, logo em seguida, a atenção é direcionada para um outro atributo, que passará a ser o critério determinante da coleção, sem se atentar mais para o critério anterior, a ser esquecido a cada novo atributo que se sobressalte ao seu interesse. Ressaltamos que os elos se estabelecem “[...] não por causa de uma semelhança real, mas devido a uma vaga impressão de que eles têm algo em comum. Isso leva ao quarto tipo de complexo [...] que poderíamos chamar de *complexo difuso*” (VIGOTSKI, 2000, p. 81, grifo do autor). No agrupamento com predomínio do Complexo em Cadeia, os atributos selecionados pela criança, para formar o grupo, variam ao longo de todo processo, mas, são igualmente importantes para sua composição.

No quarto estágio, o Complexo Difuso, a criança organiza o grupo de objetos a partir de conexões indefinidas e difusas e, portanto, as possibilidades de combinações são infinitas. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 82), “[...] na medida em que [...] o complexo compreende objetos fora da esfera de seu conhecimento prático, essas conexões baseiam-se naturalmente em atributos vagos, irreais e instáveis”.

No último e mais importante estágio do Pensamento por Complexo, o quinto, nominado de Pseudoconceito, embora o resultado dos agrupamentos sejam idênticos ao agrupamento realizado no Pensamento por Conceito, o processo é fundamentalmente diferente, pois, “[...] na realidade a criança se orienta pela semelhança concreta visível, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual” e não a partir de um conceito abstrato, como é requerido no Pensamento por Conceito (VIGOTSKI, 2000, p. 83).

A terceira fase, denominada de Pensamento por Conceitos, é a última requerida para a verdadeira formação de conceitos. Nela, o pensamento torna-se lógico e abstrato e o uso dos signos permite generalizações e abstrações que as fases anteriores ainda não permitiam. As bases das características essenciais desta fase aparecem muito antes do último estágio nominado de Pseudoconceito, no Pensamento por Complexo (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

Esta fase divide-se em três estágios, sendo que o último deles já se constitui no pensamento por Verdadeiros Conceitos. O primeiro estágio de desenvolvimento do Pensamento por Conceitos é nominado de Combinações Máximas e constitui a primeira tentativa de a criança operar com a Função Psicológica Superior, a abstração. Nele, a criança, ao agrupar os objetos, a levar em consideração o nível máximo de semelhança entre eles, inevitavelmente, seleciona e abstrai alguns atributos em detrimento de outros (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

Por se tratar das primeiras tentativas de operar com o conceito de abstração, a criança não mantém uma distinção clara entre esses atributos, “[...] frequentemente a abstração de um tal grupo de atributos baseia-se apenas numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos. Contudo, o carácter global da percepção da criança foi rompido”, o que se constitui em um avanço em seu desenvolvimento intelectual, por adquirir “contornos mais nítidos no pensamento da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 96).

O segundo estágio de desenvolvimento do Pensamento por Conceitos, nominado de Conceitos Potencias, constitui-se na segunda tentativa de a criança operar deliberadamente com a Função Psicológica Superior de abstração. Nele, a criança agrupa os objetos a partir de um único atributo que se mantém durante toda a formação do agrupamento. Assim, “[...] um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 98). Cumpre frisar que a palavra desempenha papel fundamental, pois, empregada resolutamente, orienta este estágio do desenvolvimento do Pensamento por Conceito.

Neste estágio de desenvolvimento, existe uma discrepância entre as habilidades de uso do conceito em situações concretas e sua expressão e definição verbal, uma vez que, ao operar com a definição verbal do conceito, a criança e o adolescente parece estar em nível inferior de desenvolvimento. Nas palavras do autor (VIGOTSKI, 2000, p. 100), “[...] operava-se com o nome como se fosse um conceito, porém, defina-o como um complexo – uma forma de pensamento que oscila entre o conceito e o complexo, típica dessa idade de transição”.

Um outro obstáculo se configura quando o adolescente tenta transferir um conceito já abstraído a situações novas e diferentes. Essa discrepância se intensifica quando é requerida a abstração total na formulação do conceito, sem que se respalde na situação concretas e nas impressões que essa concretude possa gerar. Neste sentido, a maior dificuldade é operar com um conceito abstrato em novas situações concretas e nelas operar também com abstração, “[...] um tipo de transferência que, em geral, só é dominado no final da adolescência”, quando já se encontra no último estágio do pensamento por complexos, nominado de Verdadeiros Conceitos, o qual se configura no ápice do desenvolvimento da formação de conceitos. Em síntese, nos experimentos, Vigotski observou que os pensamentos sincréticos e por complexos, duas primeiras fases da formação de conceitos, desaparecem gradativamente a medida em que se opera com o pensamento por conceitos. Ele adverte que, mesmo no adolescente, ainda há [...] uma discrepância surpreendente entre a sua capacidade de formar conceitos e a sua capacidade de defini-los (VIGOTSKI, 2000, p. 98-99).

Longe de ser um percurso lógico e linear, o processo de formação de conceitos se efetiva por meio da atividade psíquica, em que todas as Funções Psicológicas Elementares são partícipes. Essa atividade é orientada “[...] pelo uso

das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo” (VIGOTSKI, 2000, p. 101).

Para que se intervenha no processo natural de desenvolvimento do organismo e, por conseguinte, oriente o seu desenvolvimento, Vigotski (2000, 2001) e Vygotski (1997b) advertem sobre a importância de se compreender tanto o processo de formação dos conceitos e seus estágios de desenvolvimento, até que se culmine no último estágio do pensamento por conceitos, nominados de Verdadeiros Conceitos, quanto o próprio funcionamento do pensamento por conceito, por se constituir em uma possibilidade de “[...] se criar métodos eficientes para a instrução de crianças em idade escolar no conhecimento sistemático [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 103). Assunto que passaremos a discutir.

1.2 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E ESPONTÂNEOS

Compreender a organização social do grupo que se está inserido e desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS) são habilidades adquiridas a partir da formação de conceitos. Vigotski divide a formação de conceitos em científicos ou não-espontâneos e cotidianos ou espontâneos. Os conceitos cotidianos se formam no contato da criança com situações cotidianas, ou seja, surgem de atividades práticas. Já os conceitos científicos são intencionais, planejados, pautam-se na ciência (VIGOTSKI, 2000, 2001; VYGOTSKI, 1997b).

Nesse processo, o autor enfatiza que, embora os conceitos científicos e cotidianos “se formem e se desenvolvam sob condições internas e externas totalmente diferentes” (VIGOTSKI, 2000, p. 107), pertencem ao mesmo processo de formação de conceitos. Nesse sentido, há uma influência constante, bem como uma relação de interdependência, em seu desenvolvimento. Portanto, é preciso que o conceito espontâneo tenha atingido um certo nível de concretude para que o conceito científico correspondente faça sentido e se configure em conhecimento adquirido, consolidado (VIGOTSKI, 2000, p. 107).

Um conceito espontâneo surge a partir da experiência da criança na manipulação do objeto, para posteriormente ascender à sua definição verbal e, por conseguinte, operar com o conceito, ou seja, “a criança adquire consciência de seus conceitos relativamente tarde; [...]. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao

qual o conceito se refere), mas não esta consciente do seu próprio ato de pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 135) . Já o conceito científico percorre o processo inverso, é descendente, pois inicia-se em aplicações verbais, em experiências não-espontâneas para posteriormente descender à prática, ou seja, impregnar-se na experiência da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 135).

A instituição escolar incumbida socialmente de mediar os conhecimentos que foram produzidos ao longo da história da humanidade, de forma sistematizada, torna-se um dos espaços mais profícuos para a formação de conceitos e, por conseguinte, contribui para o salto qualitativo no desenvolvimento da consciência reflexiva do estudante, já que “o aprendizado escolar induz um tipo de percepção generalizante, desempenhando, assim, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VIGOTSKI, 2000, p. 115). A consciência reflexiva permite à criança e adolescente formar sistemas de conceitos, a capacidade de abstrair e generalizar conceitos e, por conseguinte, formar conjuntos e subconjuntos dentro dos sistemas, esta nova habilidade permite a ressignificação de todos os conceitos já adquiridos na nova estrutura.

A escola é espaço socialmente organizado para mediar os conceitos científicos e, portanto, se constitui na principal fonte de apropriação de conhecimento e, por conseguinte, de desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar, ao impulsionar a formação dos Conceitos Científicos e desenvolver as FPS. Na tentativa de compreendermos ainda mais como o sujeito se desenvolve, precisamos considerar as discussões de Vigotski sobre Mediação, Interação, Internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal, assuntos que discutiremos a seguir.

1.3 OS CONCEITOS DE INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO, INTERNALIZAÇÃO E ZDP NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM ONTOGENÉTICO

Para a formação de conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos, Vygotski (1991) esclarece a necessidade da interação, atuação do outro mais experiente, no processo de desenvolvimento natural do homem ontogenético. No entanto, adverte que nem toda interação promove a formação de conceitos, é necessária uma interação adequada. Assim, para se discutir as possibilidades de interações

adequadas à formação de conceitos, o autor introduz às discussões o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKI, 1991, p. 58). É a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ou seja, conhecimento já adquirido, “o desenvolvimento mental retrospectivo” (VYGOTSKI, 1991, p. 58) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), ou seja, o conhecimento que está próximo do campo de domínio, caso tenha o auxílio do outro mais experiente (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

Dessa forma, é na Zona de Desenvolvimento Proximal, a auxiliar a operar com conceitos que estão, em potencial, próximos de serem consolidados, que o outro mais experiente deve atuar. É na ZDP que se acessa os conhecimentos já adquiridos ao mesmo tempo em que se vislumbra tanto a possibilidade imediata de conhecimento, como o caráter dinâmico do seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1991).

Nessa perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal é dinâmica, uma vez que o nível de desenvolvimento potencial se torna nível de desenvolvimento real a cada interação adequada. As possibilidades de atuação, na ZDP, estão ligadas ao conceito de interação, que é sempre respaldado por instrumentos e signos, pela mediação simbólica.

Dessa forma, a mediação também é um conceito fundamental para compreendermos o processo de formação de conceitos, uma vez que a interação significativa só é estabelecida por meio de instrumentos e signos, já que “[...] ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto ou mediado pelos signos e instrumentos, pelo outro” (BRAGA, 2010, p. 23). Vale ressaltar que os instrumentos nos permitem o controle das ações sobre o objeto e a natureza e são externos. Assim, os signos permitem-nos o controle do comportamento e, portanto, internos e medeiam a nossa relação com o conhecimento socialmente produzido e historicamente transmitido.

Nessa perspectiva, para compreendermos o processo de formação de conceitos e, por conseguinte o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, há que se discutir também o conceito de internalização, uma vez que é no processo de internalização que se efetiva a apropriação conceitual. A esse

respeito, Vygotski (1991, p. 40) afirma: “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. Por sua vez, acrescenta que “Toda forma superior de comportamento aparece em cena duas vezes durante o seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997a, p. 77¹⁵).

Dessa forma, descreve-se o processo de internalização em dois planos. Primeiro interpessoal ou entre as pessoas, depois intrapessoal ou no interior da própria pessoa. “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; [...] é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1991, p. 41).

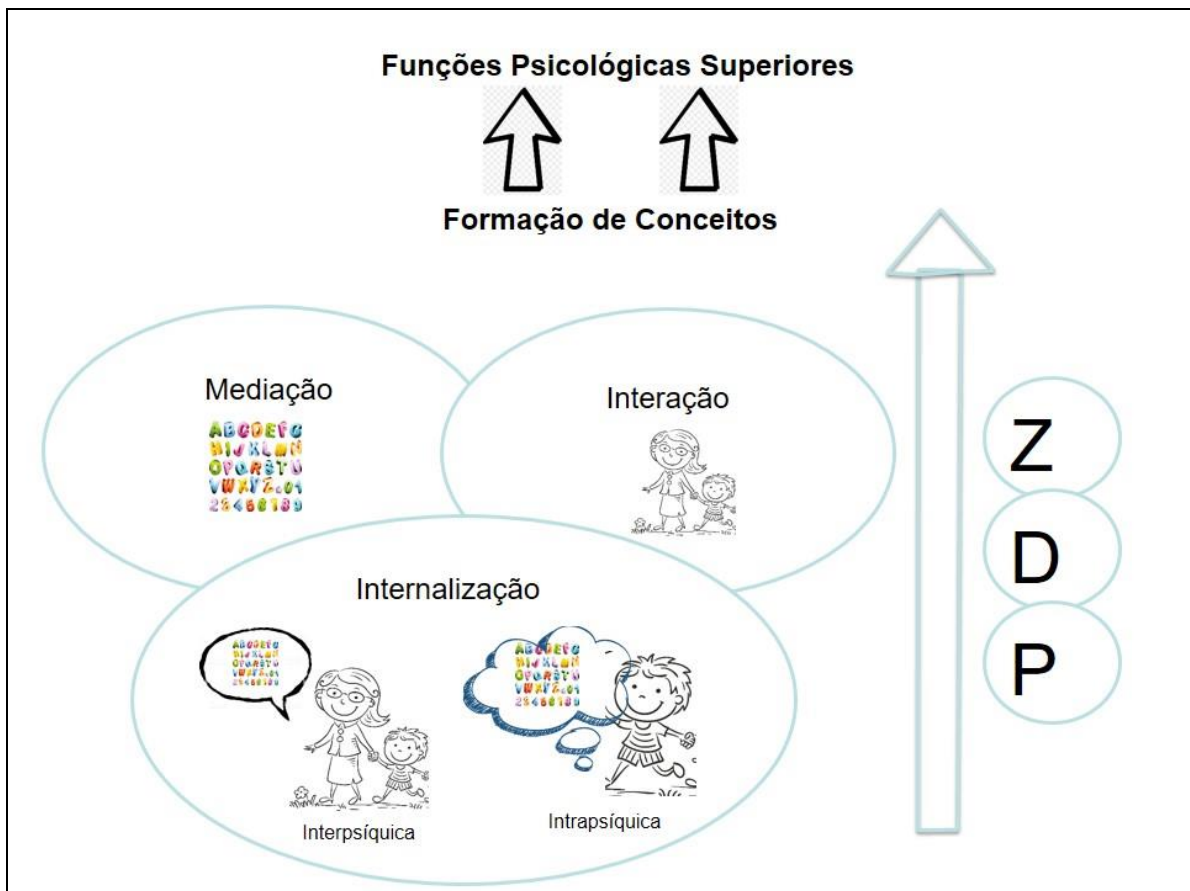
Somente quando o conceito, mediado por signos e instrumento, na interação com o outro mais experiente, a atuar na ZDP e já tiver perpassado pelo processo de internalização inter-psíquica e já tiver atingido o nível intra-psíquico, é que haverá o processo de abstração¹⁶ e generalização¹⁷, fundamentais para que a apropriação com conceitos se efetive e, por conseguinte, também as Funções Psicológicas Superiores. A Figura 1 apresenta uma síntese da discussão proposta até aqui.

¹⁵ “toda forma superior de comportamiento aparece en escena dos veces durante su desarrollo”.

¹⁶ Entende por abstração quando o sujeito compreende a natureza do conceito, reorganizando, desse modo, a suas bases psíquicas.

¹⁷ Entende-se por generalização, quando o conceito, já elaborado, é generalizado com excelência em todas as situações que o requeiram.

Figura 1 – Síntese do movimento dialético dos conceito discutidos



Fonte: A autora.

Diante da discussão apresentada, surge-nos mais uma indagação, já bem mais próxima ao nosso tema de pesquisa: Como se efetiva a apropriação conceitual e, por conseguinte, do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em pessoas que possuem deficiência intelectual?. Assunto que trataremos a seguir.

1.4 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PESSOA COM DI

Segundo a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), Deficiência Intelectual pode ser definida como

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas)

quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SCHALOCK et al., 2010, p. 6).

Para Vigotski (2001) e Vygotski (1997b), embora apresentem limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, a apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade, os quais permitem a formação de conceitos e, por conseguinte, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, se efetivam pelas mesmas leis gerais de desenvolvimento, a reconhecer, assim, “[...] **a unidade** das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da mentalmente retardada¹⁸” (VYGOTSKI, 1997e, p. 133¹⁹, grifo nosso).

No entanto, o autor adverte que, de forma alguma, esta tese “[...] nega o fato de que as leis do desenvolvimento de crianças mentalmente retardadas adquirem uma expressão específica qualitativamente peculiar e que a tarefa não se limita a determinação de sua unidade” (VYGOTSKI, 1997e, p. 133²⁰).

Dessa forma, atemo-nos a apresentar e discutir as três questões básicas das especificidades do desenvolvimento das pessoas que possuem deficiência intelectual, discutidas por Vygotski, em sua obra *Defectologia* (1997e). A primeira questão levantada pelo autor é: “[...] quais são os processos, que surgem no próprio desenvolvimento da criança mentalmente retardada, que levam a superação do atraso, a luta contra e a elevação da criança a um nível superior?” (VYGOTSKI, 1997e, p. 132-133²¹). A segunda questão consiste em compreender: “[...] qual é a estrutura e a dinâmica do retardo mental em seu conjunto?” (VYGOTSKI, 1997e, p. 133²²). E a terceira questão “reside nas conclusões pedagógicas máximas que derivam do esclarecimento do primeiro e do segundo”, ou seja, o trabalho

¹⁸ Embora a terminologia utilizada para se referir às pessoas que possuem déficit cognitivo tenha se alterado para deficiência intelectual, partir da Declaração de Montreal, de 2001, optamos pela tradução “*ipsis litteris*”, sendo a terminologia empregada pelos estudiosos da época.

¹⁹ [...] la unidad de las leyes qui regen el desarrollo del niño normal y del mentalmente retrasado

²⁰ [...] niega el hecho de que las leyes del desarrollo de niño mentalmente retrasado adquirem una expresión específica cualitativamente peculiar y que la tarea no se limita a la determinación de su unidad.

²¹ [...] cuáles son los procesos, surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso, a la lucha contra el y a la elevación del niño a un nivel superior?.

²² [...] cual es la estructura y la dinámica del retraso mental en su conjunto?.

pedagógico a partir do respaldo teórico possibilitado pelas questões levantadas anteriormente (VYGOTSKI, 1997e, p. 132²³).

Ao referir-se à primeira questão, o autor esclarece que, tanto nas crianças que possuem deficiência intelectual, quanto nas crianças acometidas por outras patologias, surgem funções (processos compensatórios) que reagem a própria deficiência na busca pela adaptação às condições impostas à sua atuação, pois “[...] vão elaborando uma série de funções mediante as quais compensam, equilibram e suprem as deficiências” (VYGOTSKI, 1997e, p. 134²⁴, tradução nossa). Nessa perspectiva, o organismo da pessoa com deficiência intelectual se estrutura em resposta à patologia, as quais passam a trabalhar a favor do desenvolvimento, em um processo unitário.

Assim, para compreendermos o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, o mais importante não é conhecer a patologia em si, mas, as reações que se estruturam como respostas às dificuldades originadas na deficiência. Não basta só saber qual patologia acometeu a criança e nem quais são as suas limitações, é fundamental também compreendermos como o organismo está se estruturando para compensá-lo destas limitações (VYGOTSKI, 1997e).

É neste contexto que Vygotski (1997e) introduz às discussões o conceito de Compensação e avança ao apresentar seus mecanismos e suas regularidades e desdobramentos, embora reconheça a fragilidade conceitual da terminologia no campo das ciências que investigam este conceito.

A partir do sentimento desagradável da consciência da incapacidade e inadequação, surge, na criança, uma reação na tentativa de superar este sentimento e, então, originam-se os mecanismos compensatórios à limitação.

As pesquisas empíricas de Greef (*apud* VYGOTSKI, 1997e) são consideradas relevantes para Vygotski (1997e), pois seus resultados demonstram que a criança com deficiência intelectual tende a apresentar autoestima elevada, a considerar-se superior em inteligência aos seus colegas e professores. Dessa forma, satisfeito consigo mesmo, não percebe sua insuficiência e, por conseguinte, não experimenta o sentimento de inferioridade, que está na base da formação dos mecanismos

²³ [...] reside en las conclusiones pedagógicas máximas que derivan de la aclaración del primero y del segundo.

²⁴ [...] van elaborando una serie de funciones mediante las cuales compensan, equilibran y suplen las deficiencias.

compensatórios. Ao não reconhecer a sua deficiência, a criança dificulta, até mesmo anula, o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à sua limitação.

O autor reitera que são as dificuldades encontradas pela criança no curso de seu desenvolvimento e a vontade de superá-las e evitá-las que lhe permitem operar com um conjunto de formações que não estavam disponíveis, em um primeiro momento. Assim, formam-se os caminhos alternativos elaborados pela criança, os quais foram impostos pela sua interação com o meio e com o outro, formam-se as funções internas que originam os processos compensatórios. “Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes, dependendo da situação que foi criada, de que maneira a criança é educada, que dificuldades se apresentam por causa dessa insuficiência” (VYGOTSKY, 1997e, p. 136²⁵, tradução nossa).

Diante do exposto, Vygotski lança-nos mais um questionamento: “De onde provêm a força motriz do desenvolvimento compensatório?” (VYGOTSKY, 1997e, p. 136²⁶, tradução nossa). Para ele, a força motriz para o desenvolvimento do processos compensatórios não é apenas interior, é, sobretudo, social. São nas interações sociais que se encontram as bases, a força motriz, para a formação dos mecanismos compensatórios, a partir do princípio da substituição.

A substituição dos meios externos, de origem social para os meios internos, o interior do psiquismo, reorientam toda a estrutura do psiquismo e, também, o comportamento, em particular da criança com deficiência intelectual. Ao retomar as discussões apresentadas no tópico anterior, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso de desenvolvimento humano. Primeiro como organizador social, “[...] como função de comportamento coletivo, como organização da colaboração da criança com o ambiente” (VYGOTSKI, 1997e, p. 139²⁷, tradução nossa). Posteriormente, “[...] como função individual de comportamento, como a capacidade interna de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra” (VYGOTSKI, 1997e, p. 139²⁸, tradução nossa). É nesta perspectiva que a linguagem também surge primeiro como função

²⁵ En los niños con insuficiencias, la compensación sigue direcciones totalmente diferentes según cual sea la situación que se ha creado, en que medio se educa el niño, que dificultades se le presentan a causa de esa insuficiencia

²⁶ De donde proviene la fuerza motriz del desarrollo compensatorio?

²⁷ [...] como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente.

²⁸ [...] como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estrito y exacto de esta palabra.

comunicativa e depois como fala interiorizada, ou seja, expressão do pensamento e torna-se base para a internalização de outras funções superiores.

Ao mesmo tempo, Vygotsky (1997e) acrescenta que, caso as condições externas não sejam favoráveis ao desenvolvimento de mecanismos compensatórios às limitações patológicas, novas particularidades são acrescentadas, ou seja, um ambiente social alheio às especificidades da criança com deficiência intelectual “[...] conduzem a criança deficiente mental a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, ao contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial” (VYGOTSKI, 1997e, p. 142²⁹, tradução nossa).

Essas privações acumulam, ainda, complicações adicionais sobre as formações primárias. Em outras palavras, o não desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, características tipicamente humanas, socialmente formadas, culturalmente desenvolvidas e historicamente transmitidas, estão relacionadas à falta de imersão significativa no contexto social. Para esta discussão, é preciso recorrermos aos conceitos de deficiência primária e deficiência secundária.

Por deficiência primária entendem-se os problemas de ordem orgânica, patológica. Já a deficiência secundária é originada socialmente, no resultado da falta de interações sociais significativas com o outro e com o meio. Segundo Vigotski, “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito” (VYGOTSKI, 1997e, p. 93³⁰, tradução nossa).

Nesse sentido, o olhar pedagógico deve voltar-se para os mecanismos compensatórios das pessoas com deficiência intelectual, não na natureza dos processos patológicos que estão em sua base, para que a deficiência primária não corrobore com o desenvolvimento da deficiência secundária. Nas palavras de Vygotski: “Com frequência as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta” (VYGOTSKI, 1997e, p. 144-145³¹, tradução nossa).

É imprescindível que o ato educativo, junto às pessoas que possuem deficiência, vislumbre, na própria deficiência, as orientações opostas para a sua superação e, dessa forma, respaldado na força motriz da compensação, promova a sua supercompensação. A partir dessas constatações teóricas, questionamo-nos como os documentos oficiais, orientadores da educação brasileira, apropriam-se e,

²⁹ [...] conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su Insuficiencia Inicial.

³⁰ Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto”.

³¹ Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta.

por conseguinte, expressam, em suas leis, as orientações aos atos educativos?
Assunto que trataremos na próxima seção.

2 COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTAM, A PARTIR DA LETRA DA LEI, OS ATOS EDUCATIVOS À PESSOA QUE POSSUI DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948, p. 1).

Os documentos orientadores da organização nacional, na atualidade, reconhecem o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, a ter a instituição escolar como o espaço organizado socialmente para promovê-la (BRASIL, 1988, 1990, 1996). Os documentos ainda avançam, ao reconhecer que a promoção da educação deve ser adequada às especificidades de cada sujeito e responsabilizam o Estado pela sua oferta com qualidade, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 160).

Para assegurar a educação ao público alvo delineado à nossa pesquisa, há um conjunto de documentos internacionais elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que orientam a promoção da educação da pessoa com deficiência e, dentre elas, da pessoa com deficiência intelectual para todos os países membros. Dentre os documentos redigidos pela ONU e ratificados pelo Brasil, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ao preconizar que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, sem distinções e restrições, Nessa perspectiva, todos têm direito à instrução gratuita, sendo dever do Estado sua promoção obrigatória, pelo menos, na Educação Básica, bem como o direito de “participar livremente da vida cultural da comunidade”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1948, p. 1).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, apresenta o panorama mundial do fracasso escolar e reconhece que, transcorridos 42 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo diante dos esforços dos Estados membros, o analfabetismo ainda se constituiu em um problema a ser superado. Dessa forma, o documento orienta os países membros para assumirem o compromisso de implementar políticas de erradicação do

analfabetismo, assegurando, assim, o direito de todos à educação, com a universalização da Educação Básica (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

A Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada em Salamanca, na Espanha, em 1994, é considerada um dos principais documentos que trata, especificamente, da educação da pessoa com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Nele, reafirma-se a “Educação para Todos”, inclusive aos jovens e adultos com deficiência que a ela não tiveram acesso na idade própria e, ainda, avança ao apresentar ações para escolarização inclusiva, no intuito de que os direitos sejam realmente assegurados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Outro documento que também merece destaque, por apresentar uma perspectiva inclusiva, é a Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão, publicada no Canadá em 2001. A Declaração reitera a importância de todos os documentos elaborados anteriormente e avança ao propor a inclusão em todos os espaços sociais, uma vez que “todos nascem livres e são iguais em direitos e dignidade”. O documento também explicita que todas as instituições sociais “são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 1).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 2001, teve por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação” da pessoa com deficiência, “[...] inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001, p. 1).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Nova Iorque, em 2007, reconhece que “as pessoas com deficiência continuam a enfrentar as barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e as violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo”. Dessa forma, o documento reitera que todos os países membros devem se esforçar para construir

sociedades inclusivistas, “[...] com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007, p. 1).

Como já expressei, o Brasil (re)organiza, pela Carta Constitucional Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente 8.069/90 (BRASIL, 1990) para, em consonância às orientações internacionais, atender as orientações à educação inclusiva das Organizações das Nações Unidas, expressas nos documentos supracitados.

Nesta perspectiva, a Constituição Federal, de 1988, reconhece, em seu artigo 6, que a educação é um direito social. Além disso, avança na descrição desse direito, nos artigos 205, 206 e 208, ao assegurar a todos os cidadãos brasileiros o direito de acessar a instituição escolar e, nela, permanecer em igualdade de condições com os demais estudantes durante todo o processo de escolarização na Educação Básica, é dever do Estado e a família, em colaboração com a sociedade, promovê-la de forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e com Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas que possuem deficiência, “preferencialmente³² na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 161).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei n. 8069, de 1990, assegura a todas as crianças e aos adolescentes³³ “[...] os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” e, portanto, o direito à educação. Ainda prevê punição, inclusive aos pais, “[...] na forma da lei por qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 1).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, organiza o sistema educacional brasileiro em dois níveis, a Educação Básica, de carácter obrigatório, e o Ensino Superior, não obrigatório. A Educação Básica é subdividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na educação infantil, há creches e pré-escolas. As creches destinam-se ao

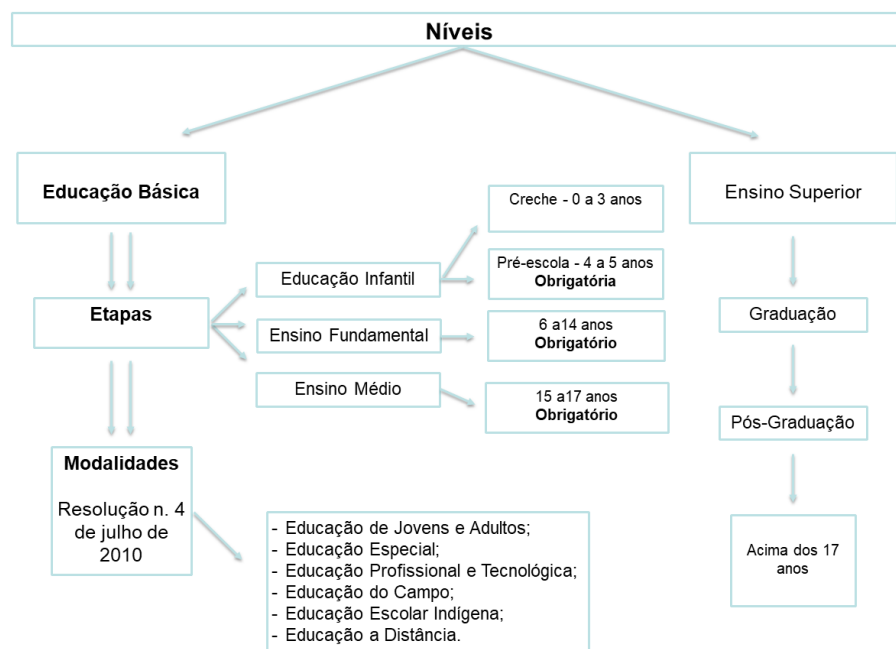
³² Sobre a especificação “preferencialmente” e a extensão que adquire para a não consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, discutiremos no tópico subsequente.

³³ O documento define criança e adolescente com base na idade cronológica. Criança compreende a faixa etária entre zero e doze anos de idade incompletos, adolescente, entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, não sendo obrigatória. Já as pré-escolas atendem crianças de 4 e 5 anos de idade com obrigatoriedade, pois se constitui como parte da Educação Básica. O Ensino Fundamental, destinado às crianças e aos adolescentes de 6 a 14 anos de idade, é obrigatório. O Ensino Médio, destinado aos adolescentes de 15 a 17 anos, também está previsto em carácter obrigatório. Em relação ao Ensino Superior, que consiste na graduação e na pós-graduação, a partir dos 17 anos de idade, não é obrigatório (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 ratifica o expresso na resolução 04/2010, ao contemplar, em seu texto, as modalidades³⁴ de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Quilombola, as quais atuam de forma transversal em todas as etapas da Educação Básica, sempre em função das especificidades dos alunos. A Figura 2 apresenta a síntese da organização do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996, 2010c).

Figura 2 – Organização do sistema educacional brasileiro



Fonte: A autora.

³⁴ “O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26).

Vale ressaltar que, pela letra da lei, as modalidades de ensino permitem que o processo de escolarização na Educação Básica se efetive para toda a diversidade³⁵ humana presente no contexto brasileiro, inclusive de jovens e adultos que possuem deficiência intelectual, que não concluíram o processo de escolarização na idade própria. Assim, o direito dos sujeitos da nossa pesquisa ao acesso, à permanência e à progressão da aprendizagem na Educação Básica está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, mais especificamente, na seção V, do capítulo II, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, também no capítulo V, ao tratar da Educação Especial (BRASIL, 1996).

No que se refere ao processo de escolarização de Jovens e Adultos na Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 assegura, na seção V, do capítulo II, sua oferta gratuita “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...] na idade própria[...]”. Por sua vez, acrescenta que este processo se efetivará de forma “apropriada”, ou seja, considerando as “[...] características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, os quais, em articulação, preferencialmente, com a educação profissionalizante, se respaldarão pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, um conjunto de leis, resoluções, decretos, portarias, pareceres e notas técnicas foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação para operacionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino. Dentre os mais expressivos para sua organização, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a, 2000b, 2004); as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008, 2010a, 2010b). Os Pareceres 39/2004 e 20/2005, o Decreto 5.840/2006 e as Resoluções 1/2005 e 4/2005 contemplam a educação profissional, em nível técnico, na modalidade EJA, de forma integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, descritas nos Pareceres 11/2000 e 36/2004 (BRASIL, 2000a; BRASIL 2004) e na Resolução 1/2000 (BRASIL, 2000b), orientam que o currículo das instituições que

³⁵ O grupo denominado nas políticas públicas como diversidade abrange “[...] crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais [...]”. (BRASIL, 2006, p. 14-15).

ofertam a Educação Básica a Jovens e Adultos deve conter uma Base Nacional Comum Curricular das etapas fundamental e média, no intuito de possibilitar o (re) ingresso nas classes comuns do ensino regular, bem como avaliar a qualidade de sua oferta. No entanto, enfatiza também a necessidade de ressignificação deste currículo frente às características do público atendido.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, expressas nos Pareceres 23/2008, 06/2010 e na Resolução 3/2010 (BRASIL, 2008, 2010a, 2010b), prevêm a duração mínima de dois anos para a escolarização na etapa fundamental e de um ano e seis meses para a escolarização na etapa média da Educação Básica. Além disso, incumbe os sistemas de ensino de estabelecer a carga horária para escolarização nos anos iniciais da etapa fundamental. Já para os anos finais da etapa fundamental, prevêm a duração mínima de 1.600 horas, o mínimo de 1.200 horas para o Ensino Médio, independente das especialidades de sua oferta, se presencial ou a distância.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos ainda definem a idade mínima de 15 anos completos, tanto para ingressar e cursar os anos finais da etapa fundamental de ensino na modalidade EJA, quanto para inscrição e realização dos exames de sua conclusão. Já para ingressar e cursar o Ensino Médio, ou para nele se inscrever e, por conseguinte, realizar os exames a fim de obter sua conclusão, é requerida a idade mínima de 18 anos completos (BRASIL, 2008, 2010a, 2010b).

Os Pareceres 39/2004 e 20/2005 e as Resoluções 1/2005 e 4/2005 orientam a organização e a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos de forma integrada, concomitante ou subsequente, voltada à necessidade local e regional. Os documentos ainda orientam que os cursos precisam estar contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar (BRASIL, 2004, 2005a, 2005b, 2005c). Também, o Decreto 5.840/2006 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2006)

No que se refere à Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 dedica o capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60, à Educação Especial. No artigo 58, expressa que a) a educação especial como uma modalidade de ensino, que abrange todo o processo de escolarização, ou seja,

desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a estender-se ao longo da vida; b) a definição de pessoas com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” como público desta modalidade de ensino; c) a oferta “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 24). No entanto, adverte que o atendimento educacional especializado “[...] será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 24).

O artigo 59 prevê, ao público alvo da Educação Especial, “[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 24). Para tanto, propõe: a terminalidade específica³⁶ da Educação Básica; a capacitação de professores para o atendimento a esses alunos, seja nas classes comuns ou no ensino especializado; a educação especial para o trabalho; bem como o acesso, em igualdade de condições com os demais alunos, aos programas sociais ofertados (BRASIL, 1996, p. 24).

Já o artigo 60 incumbe, aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, de definir os “[...] critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”. Mas resguarda, no parágrafo único do artigo, que “independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” a ampliação do atendimento educacional especializado se efetivará, “como alternativa preferencial”, na rede pública de ensino (BRASIL, 1996, p. 24).

Nessa perspectiva, para operacionalização da Educação Especial, já conclamada na Constituição Federal de 1988, e reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também há um conjunto de documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os documentos mais relevantes para nossa discussão, estão a lei 13.143/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; a resolução 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a resolução 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2001, 2009, 2015).

³⁶ Terminologia utilizada para se referir à certificação de conclusão da Educação Básica: a) dos alunos com deficiência que “[...] não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”; b) dos alunos superdotados que concluíram “[...] em menor tempo o programa escolar” (BRASIL, 1996, p. 24).

A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência n. 13.145/2015, também nominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência³⁷, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). O documento reitera que a pessoa com deficiência tem, sem restrições, igualdade de oportunidades em relação aos demais cidadãos, em todos os espaços sociais, inclusive na instituição escolar, bem como assegura que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (BRASIL, 2015, p. 3).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução 2/2001, reitera o exposto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e avança ao responsabilizar os sistemas de ensino “[...] a matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos” (BRASIL, 2001, p. 24). No que se refere à qualidade deste atendimento, as instituições escolares promoverão o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, “[...] em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 24).

Para que essas orientações sejam levadas a efeito, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica expressa, em seu artigo 8, que se considera: a) os professores capacitados nas classes comuns, e com especialização para o atendimento educacional especializado, respectivamente; b) as diferenças na constituição das classes comum, a fim de que se “[...] amplie positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de se educar para a diversidade”; c) o conjunto de adaptações previstos no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, os quais contemplem a mediação dos conteúdos escolares, a considerar os recursos e as estratégias metodológicas diferenciadas, bem como “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e

³⁷ O documento define pessoa com deficiência como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). E, ainda, orienta que avaliação diagnóstica deverá ser desenvolvida por uma equipe de multiprofissionais, na perspectiva interdisciplinar, levando em consideração as características biopsicossocial da pessoa. Mas, incumbe o poder executivo de criar “instrumentos para avaliação da deficiência” (BRASIL, 2015, p. 1).

instrumental dos conteúdos básicos[...] e processos de avaliações adequados aos conhecimentos dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001, p. 71-72).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na modalidade Educação Especial, instituída pela resolução 04/2009, orienta que o atendimento educacional às pessoas com deficiência é promovido em classes comuns do ensino regular, também, no atendimento educacional especializado, como função complementar, sendo “[...] ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, p. 2).

O Plano Nacional de Educação, previsto no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, foi aprovado para vigorar de 2014 a 2024, pela lei 13.005/2014. O documento possui vinte metas que, em consonância, objetivam consolidar um sistema capaz de garantir atendimento educacional a todos os cidadãos brasileiros na totalidade de suas especificidades, “[...] dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania”(BRASIL, 2014, p. 9).

As Metas 4, 9 e 20 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em consonância, constituem-se nas mais significativas, para consolidar o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização de jovens e adultos que possuem deficiência intelectual, bem como para garantir a progressão da aprendizagem e, por conseguinte, o seu pleno desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Meta 4 prevê a universalização da Educação Básica, para crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade com deficiência, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou privados” (BRASIL, 2015, p. 67). A Meta 9 prevê “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2015, p. 159). Já a Meta 20 quantifica a porcentagem mínima de 7% e 10% do produto interno bruto do país para serem investidos em educação pública, até o 5º e o 10º ano de vigência, respectivamente (BRASIL, 2015).

No que se refere à progressão da aprendizagem, no processo de escolarização de jovens e adultos que possuem deficiência intelectual, outro documento orientador é a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, a orientar as instituições de ensino quanto aos direitos de aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define os conteúdos mínimos a serem ministrados em cada etapa do processo de escolarização e prevê uma parte diversificada de conteúdos que tratem das especificidades locais e dos estudantes, independente da modalidade de ensino.

Como exposto, os principais dispositivos legais que tratam da organização do sistema educacional brasileiro avançam rumo à educação inclusiva. A esse respeito, é preciso reiterar que o Brasil, como signatário da ONU, comprometeu-se em promover políticas públicas que superem os paradigmas de institucionalização³⁸ e de serviço³⁹, rumo a uma sociedade verdadeiramente inclusiva, com instituições regulares de ensino, a (re)adequar-se⁴⁰ para atender a todos que têm direito, na totalidade de suas especificidade, a visar o pleno desenvolvimento. No entanto, os dados sobre a aplicabilidade dessas leis revelam que o sistema educacional brasileiro ainda não se constitui em um espaço inclusivo por excelência, assunto que trataremos a seguir.

2.1 PARA ALÉM DA LETRA DA LEI: DADOS DO ATENDIMENTO ESCOLAR ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010⁴¹), o Brasil possui cerca de 190,7 milhões de habitantes. Deste total, mais de 6,7% da população tem uma ou mais deficiências, o que corresponde aproximadamente 12,5 milhões de brasileiros, sendo 3,4% com deficiência visual; 2,3% com deficiência motora; 1,4 com deficiência intelectual; 1,1% com deficiência auditiva (IBGE, 2010).

³⁸ No Paradigma da Institucionalização, criam-se internatos para segregar as pessoas que possuem deficiência, “[...] a opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com a sua incômoda presença” (PESSOTTI, 1984, p.24).

³⁹ No Paradigma de Serviços, as pessoas com deficiência precisam se adequar ao convívio da sociedade e, portanto, à instituição escolar para que possam frequentá-la. Surge, então, o conceito de integração.

⁴⁰ Fundamentado no conceito de inclusão, o Paradigma de Suporte requer que instituição escolar se adeque para receber com qualidade o aluno que possui deficiência.

⁴¹ No Brasil, o **recenseamento demográfico é realizado a cada** decênio.

Tendo por base a legislação educacional brasileira já discutida, que assumiu o compromisso de promover educação de qualidade na perspectiva da educação inclusiva e, diante do número expressivo de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, questionamo-nos: As escolas regulares de ensino têm garantido o acesso, a progressão na escolarização e a progressão da aprendizagem das pessoas que possuem deficiência, sobretudo das pessoas que possuem deficiência intelectual?

Na tentativa de responder o questionamento levantado, recorreremos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) e ao Instituto Paulo Montenegro (2018), principais agências de pesquisas educacionais do país. Essas agências não mensuram separadamente os dados nacionais de acesso, de progressão da escolarização e de progressão da aprendizagem das pessoas que possuem deficiência intelectual. Assim, apresentamos e discutimos, nesta seção, os dados de todo público alvo da Educação Especial, descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996).

No que se refere ao acesso à Educação Básica, os dados do censo escolar de 2018 mostram que, na faixa etária entre 4 e 17 anos, temos 1.045.674 matrículas na modalidade Educação Especial, sendo que, deste total, 92,1% das matrículas se efetivaram em classes comuns da rede regular de ensino. Nesta perspectiva, ainda é preciso incluir, nas classes comuns da rede regular de ensino, 7,9% das crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência, num total aproximado de 82.608 alunos, certamente as pessoas que possuem deficiência intelectual constituem uma porcentagem significativa desses números (INEP, 2018).

Na contramão das leis inclusivas, que regem o sistema educacional brasileiro, a rede regular de ensino ainda não atende todos os alunos que lhe são de direito. Ao recorrermos à própria legislação para compreender esse movimento, chamamos atenção do leitor para a extensão que assume a especificação “preferencialmente”, nos dispositivos legais que resguardam o direito de acesso nas classes comuns da rede regular de ensino das pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Constatamos que a especificação “preferencialmente” atenua a responsabilidade de se promover, na rede regular de ensino, uma educação que contemple o “pleno desenvolvimento” da pessoa com deficiência, “[...] seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 1).

Isso porque, nesses documentos, apresenta-se a possibilidade de inclusão, mas não se nega a exclusão de alunos do sistema regular de ensino ao, na perspectiva do “preferencialmente”, possibilitar que o acesso à escolarização seja “[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e em documentos complementares (BRASIL, 1996, p. 1).

Quanto à progressão no processo de escolarização básica, ou seja, quanto ao direito de progredir de um ano/série para outro, até que se finalize o processo de escolarização, observamos que a instituição escolar não a tem garantido a todo público alvo da Educação Especial na idade prevista - dos 4 aos 17 anos de idade, a estender-se, dessa forma, à EJA.

A afirmativa se respalda nos dados do INEP de 2018, que quantificam 135.602 matrículas de alunos com deficiência, sendo 130.289 na EJA e 5.313 na educação profissional tecnológica, cursada de forma concomitante ou subsequente à Educação Básica (INEP, 2018).

Assim, seja pela permanência com sucessivas retenções, seja pela evasão escolar, nega-se, ao público alvo da Educação Especial o direito, previsto em lei, de progredir e de concluir a escolarização básica na idade prevista.

No que se refere à progressão da aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano do público alvo da Educação Especial, direito também previsto em lei, não há dados restritos a esse público. No entanto, diante da importância da discussão para a presente pesquisa, recorreremos ao estudo sobre Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro, o qual certamente engloba as pessoas que possuem deficiência, uma vez que mensura os níveis de alfabetismo⁴² da população brasileira de 15 a 64 anos.

⁴² Segundo o INAF, “[...] Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo

Segundo o INAF, cerca de 29% da população brasileira, com idade entre 15 e 64 anos, ou seja, 3 a cada 10 brasileiros, “[...] têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018, p. 8). A pesquisa de Shimazaki e Menegassi (2016) corrobora com o exposto ao identificar que, na contramão dos documentos oficiais sobre inclusão, verificam-se avanços no acesso e na permanência ao sistema educacional, mas ainda é preciso garantir a qualidade na oferta do ensino a essa parcela da população.

Diante desses índices de fracasso escolar, questionamo-nos mais uma vez: Na última década, quantas, quais e como as pesquisas discutem a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na modalidade EJA de ensino? Diante deste questionamento, recorreremos ao banco de teses e dissertações da CAPES⁴³, a fim de proceder a uma síntese das pesquisas que tratam do assunto.

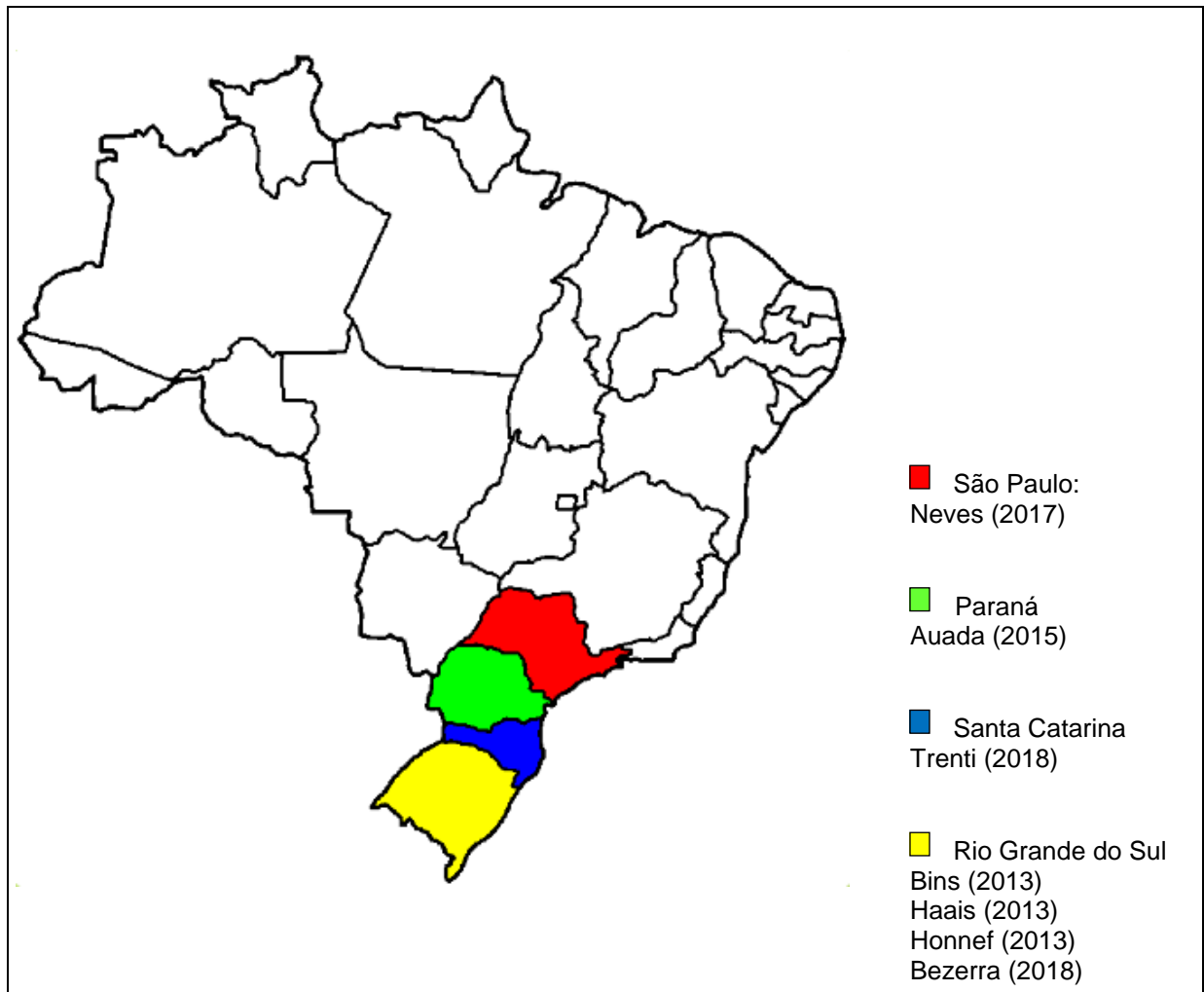
Para a realização da pesquisa, no banco de teses e dissertações da Capes, utilizamos como palavras-chave: “EJA” e “Deficiência Intelectual”, em seguida, filtramos a pesquisa nos seguintes itens: a) mestrado e doutorado; b) últimos 10 anos (de 2009 a 2018); c) educação, a obter um total de 3.414 pesquisas, sendo 2.538 dissertações de mestrado e 876 teses de doutoramento. Deste total, 1.229 pesquisas não estavam disponíveis para consulta, pois restringiam-se ao título e à autoria seguido da informação: “Anterior à Plataforma Sucupira”. Dessa forma, estavam disponíveis para leitura e análise somente 2.185 pesquisas.

A partir da leitura do título, resumo e das palavras-chave das 2.185 pesquisas, chegamos ao número de 7 pesquisas que tratam da escolarização da pessoa com deficiência intelectual na modalidade EJA de ensino, sendo 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. A seguir, apresentamos uma síntese dessas produções no Brasil.

Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento” (INAF, 2018, p. 4).

⁴³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Figura 3 – Distribuição das dissertações e teses nos estados brasileiros



Fonte: A autora.

Bins (2013, p. 7), em sua tese de doutorado, investigou “a realidade da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA”. A pesquisa foi levada a efeito em uma escola municipal de Porto Alegre que oferta a Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram coletados por meio de observações, documentos escolares e entrevistas semiestruturadas, analisados qualitativamente, a partir dos pressupostos de educação ao longo da vida, como um direito inalienável. Os resultados evidenciaram que, mesmo em tempos de inclusão em todos os segmentos sociais e, dentre eles, na instituição escolar, “o adulto com deficiência intelectual é infantilizado, seus sentimentos e desejos são ignorados, desrespeitados ou considerados patológicos” (BINS, 2013, p. 105-106).

Haas (2013, p7), na sua dissertação de mestrado, analisou “a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida”. A pesquisa se constituiu por meio da metodologia de história oral e foi desenvolvida com três adultos com deficiência intelectual, matriculados na EJA. Os dados foram coletados em entrevista aberta e analisados a partir das contribuições de Gregory Bateson e Humberto Maturana. As análises das narrativas que compuseram a trajetória de vida dos sujeitos evidenciaram: a) estigmas e preconceitos; b) desejo de estabelecer relacionamentos interpessoais significativos; c) indícios de tentativas de superar as limitações, bem como de terem suas conquistas reconhecidas e valorizadas no e pelo coletivo. Também, consta-se “a necessidade de potencializar o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos”, para que seja garantido a esses alunos o direito à escolarização na EJA (HAAS, 2013, p. 7).

Honnef (2013) analisou, em sua pesquisa de mestrado, “os limites e as possibilidades da educação especial articulada ao ensino médio e tecnológico”. O estudo foi realizado no Instituto Federal Farroupilha, com sete docentes que atendem um aluno com DI matriculado no Ensino Médio integrado ao ensino tecnológico. Os dados, coletados por meio de diário de campo da pesquisadora e de questionários foram analisados de forma qualitativa por meio da “Análise de Conteúdo”. Os resultados demonstraram a) a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, sobretudo daqueles atuantes em áreas técnicas, sobre a temática educação especial na perspectiva da educação inclusiva, “isso implica [...] uma construção muitas vezes conturbada do saber/fazer diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”; b) a consciência da importância dos diálogos estabelecidos entre professor do AEE e professor da classe comum “nas reflexões, nas ações e adaptações ao aluno com NEE”; c) reconhecem “o momento de planejamento articulados entre os docentes como importante, essencial diante da inclusão educacional escolar de alunos com NEE” (HONNEF, 2013, p. 121).

Auada (2015), em sua dissertação de mestrado, “analisou a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens e adultos identificados com deficiência intelectual”. Por meio de uma pesquisa-ação de base mista, o estudo foi desenvolvido em uma escola pública do Noroeste paranaense que oferta EJA e contou com a participação de quatro sujeitos que possuem deficiência intelectual. Os dados foram coletados em duas etapas: a) observações dos alunos em sala de aula

e no intervalo; b) atividades sistematizadas do gênero textual História em Quadrinhos, os quais foram analisados quantitativa e qualitativamente, a partir das contribuições de Vygotsky. Os resultados evidenciaram que os alunos com deficiência intelectual “[...] se apropriaram dos conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos, configurando-se, assim, em novas possibilidades de atuações sociais, ampliando seus níveis de letramentos” (AUADA, 2015, p. 7).

Neves (2017, p. 7), buscou, em seu mestrado, “[...] como ensinar os jovens e adultos [...], de forma a desenvolver, conjuntamente ao aprendizado dos conceitos da disciplina de História, os princípios para uma práxis pedagógica voltada à autonomia e à emancipação cidadã”. O estudo foi levado a efeito em uma escola estadual que oferta EJA localizada na região de Campinas-SP e contou com a participação de quatro sujeitos com deficiência intelectual que frequentam o Ensino Fundamental II. A pesquisa, de natureza participante, teve seus dados coletados a partir de documentos oficiais, entrevistas e atividades sistematizadas com ferramenta “*Widgit*” – Sistema de Comunicação Aumentativo e Alternativo – nas aulas de História. Os dados, analisados qualitativamente a partir da Educação Transformadora, de Freire e Shor (1986); da concepção de Direitos Humanos e na Justiça Social, de Nussbaum (2010, 2012); e por meio da corrente historiográfica Nova História, de Bittencourt, demonstraram que as atividades sistematizadas com a ferramenta “*Widgit*” foram profícuas no ensino de conceitos que compõem o currículo de História. Assim, destaca-se a relevância de tecnologias assistivas de comunicação, em formato aumentativo e alternativo, no ensino de História para alunos que possuem deficiência intelectual, quando consideradas “[...] a heterogeneidade e as singularidades que estes apresentam [...], uma vez que a escola é um local que deve possibilitar aos alunos jovens e adultos a valorização da sua história e a busca de melhorias para a vida” (NEVES, p. 101-102).

Trentin (2018, p. 6), em sua tese de doutorado, investigou “[...] o processo de escolarização dos jovens com deficiência intelectual na modalidade da EJA e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia”. Participaram da pesquisa três professores e dois alunos com deficiência intelectual, matriculados em uma turma de nivelamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Os dados foram coletados a partir de diário de campo, entrevista semiestruturada, experiência pedagógica colaborativa. Os dados foram analisados partir da

Microgenética e demonstraram que a instituição escolar pesquisada apresenta contradições na sua constituição enquanto ambiente inclusivo. No entanto, a experiência pedagógica colaborativa: a) desenvolveu nos professores o sentimento de partícipes no processo educativo e, portanto, “[...] responsáveis pela qualidade das ações planejadas e efetivadas em sala de aula”; b) constituiu-se para além do planejamento das aulas, uma vez que as professoras “[...] mediante reflexões, conduziram a colaboração para o contexto de sala de aula, demonstrando a compreensão de que a colaboração se torna uma estratégia de aprendizagem tanto para o professor como para o aluno”. c) oportunizou, aos alunos, “[...] o desenvolvimento da conduta coletiva, a negociação, o conflito de opiniões e a investigação colaborativa; d) promoveu o protagonismo dos alunos que possuem deficiência intelectual, quanto à apropriação dos conhecimentos escolares, “[...] sendo que a coletividade e a colaboração se apresentaram como fator de desenvolvimento não só para os sujeitos com deficiência, mas também para os demais alunos da turma” (TRENTIN, 2018, p. 179).

Bezerra (2018, p. 4) analisou, em seu mestrado, “[...] como profissionais docentes e técnico-administrativos em educação desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de um estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio”. A pesquisa foi levada a efeito a partir de um Estudo de Caso desenvolvido com profissionais da educação que atuam no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no câmpus de Caxias do Sul. Os dados, coletados partir de documentos oficiais da instituição e de entrevistas semiestruturadas, foram analisados qualitativamente, com respaldo nas contribuições de Vigotski. Os resultados da pesquisa mostraram que: a) a instituição pesquisada “[...] investe na constituição de documentos normativos orientadores da política de inclusão e que a proposta de inclusão perpassa todos os documentos norteadores da instituição”. No entanto, a análise das entrevistas evidenciaram uma política inclusiva “[...] fragilizada, muitas vezes por desconhecimento da própria política ou por falta de estrutura (material ou humana)”; b) a busca de diferentes estratégias para promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (BEZERRA, 2018, p. 125).

Como exposto, foram poucas as dissertações e teses produzidas na última década que se dedicaram a discutir o trabalho educativo junto às pessoas que possuem deficiência intelectual na EJA. Certamente, esse número escasso de produções corrobora para a manutenção dos índices estatísticos de fracasso

escolar, junto a esta parcela da população, uma vez que são as pesquisas que permitem investigar os fenômenos, com vistas a superá-los. Cumpre ressaltar que, respaldados pelos dados do INAF (2018), um dos fenômenos que precisam ser melhor investigados, junto às pessoas que possuem deficiência intelectual, é a mediação da cultura escrita. Assunto que trataremos na seção a seguir.

3 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Esta seção objetiva definir os conceitos de gênero, tipologia e suporte textuais, bem como discutir sua importância enquanto instrumento de interação, comunicação e organização social; conceituar o gênero textual notícia, apresentar a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como instrumento metodológico para ensino sistematizado do gênero textual Notícia e, ao final, a revisão e a reescrita também como instrumento de reensino do gênero proposto. No entanto, antes de adentrarmos às especificidades descritas, faz-se necessário discorrermos, mesmo que brevemente, sobre a concepção de língua que permeia a presente pesquisa.

3.1 A LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL

A concepção de língua adotada para o presente estudo respalda-se no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente na vertente da Análise Dialógica do Discurso, iniciada, no Brasil, por Brait (2012), a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, os quais a concebem como “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p.123 - destaque do autor). Para discutir a língua enquanto fenômeno social, os autores apresentam aos conceitos de “Palavra”, “Contrapalavra”, “Interlocutor”, “Responsividade” e “Gêneros do discurso”, os quais, em conjunto, respaldam a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995; BAKHTIN, 2011).

Para Círculo de Bakhtin, a língua se constitui “[...] enquanto signo variável e flexível” às situações concretas da vida cotidiana, e não a partir de “[...] um sistema de normas imutáveis e incontestáveis” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p.93). Segundo os autores, a afirmativa não descaracteriza a relevância das formas normativas, pois sem elas a comunicação seria impossível, mas, evidencia que as interações verbais, marcadas pelo contexto sócio, histórico e ideológico definidos, constituem a realidade fundamental língua, sendo o diálogo o evento mais

expressivo para a manifestação dessas interações, ou seja, das enunciações (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995).

À luz dessas considerações, o diálogo se estabelece não apenas nas comunicações “[...] em voz alta, de pessoas colocadas face a face”, mas em toda e qualquer forma interação verbal, inclusive nas comunicações materializadas em suportes impressos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p.123).

Neste cenário, as enunciações estabelecidas no evento dialógico requerem, necessariamente, a palavra e a contrapalavra. As palavras, enquanto resultados das interações entre pares socialmente estabelecidos, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1995, p. 41).

Esta palavra dirige-se a um Interlocutor, também denominado de “outro” pelo Círculo de Bakhtin, o qual pode ser real, virtual ou superior. Nas palavras do autor “[...] mesmo que não seja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1995, p.112).

Já a contrapalavra constitui-se na réplica da palavra outrora proferida, dando provas de que houve compreensão e, por conseguinte, apropriação da palavra alheia em palavra própria, em uma atitude responsiva ativa. Assim, “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1995, p.132, grifos no original).

Nesta perspectiva, a responsividade permite, ao falante, a manifestação da sua compreensão acerca da situação comunicativa, a qual pode ser ativa, retardada ou passiva. A responsividade ativa é emitida imediatamente após o término do discurso, em uma atitude responsiva imediata, o que evidencia que o falante se apropriou do discurso alheio e transformou-o em palavras próprias, dessa forma, não rompe o elo da cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2011).

A responsividade pode ainda se efetivar de forma retardada, isto significa que não emerge imediatamente após o término do discurso lido ou proferido, mas deslocada no tempo, dando também provas de compreensão e de internalização do discurso alheio em minha palavra. A atitude responsiva passiva requer tempo maior para que o discurso seja compreendido (BAKHTIN, 2011).

À luz dessas considerações, os autores ampliam a presente discussão ao considerarem os gêneros textuais como formas relativamente estáveis para

materialização das enunciações (BAKHTIN, 2011). Assunto que trataremos no tópico a seguir.

3.1.1 Conceituando gênero, tipologia e suporte textuais

Bakhtin e Volochínov (1995) e Bakhtin (2011) chamam-nos a atenção para as formas estáveis de enunciação, ou seja, de materialização verbal da atividade psíquica, as quais são social e historicamente definidas. Nesta perspectiva, o falante seleciona a priori um determinado gênero textual para concretizar a sua intenção comunicativa. Cumpre ressaltar que essa seleção não é aleatória, mas respaldada na necessidade de produção de enunciação ou enunciações inteligíveis aos seus interlocutores, nas palavras do autor, “nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos [...], a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p.283).

Entende-se por gênero textual “[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Nessa perspectiva, os gêneros textuais constituem uma listagem infinita “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”, os quais podem ser divididos em dois grandes grupos de enunciados concretos: os gêneros orais e os gêneros escritos (BAKHTIN, 2011, p. 262), que são os que nos interessam nesta Tese.

Os gêneros de tradição oral são constituídos por gêneros que circulam socialmente por meio da linguagem verbal oral, ou seja, se materializam por meio da oralidade. São alguns deles: cantigas de roda, cantigas de ninar, música, parlenda, piada, trava-língua, aula expositiva, conversação espontânea, debate, telefonema, entre outros. Esses gêneros também são conhecidos como gênero do discurso primários.

Os gêneros escritos se materializam e circulam socialmente por meio da linguagem verbal escrita. Dentre os gêneros escritos, temos: receita, carta pessoal, carta do leitor, verbete, notícia, reportagem, mapa, fábula, conto, história em

quadrinho, charge, tabela, anúncio publicitário, propaganda, entre outros. Também conhecidos por gêneros do discurso secundários.

A terminologia tipologia textual é utilizada para designar “[...] uma espécie de construção teórica, em geral uma sequência subjacente aos texto, definida pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). De acordo com Marcuschi (2008), são cinco tipologias, a saber: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, que constituem os gêneros textuais. O autor (2008) enfatiza que, embora haja o predomínio de uma dessas tipologia no gênero, não é a única que o constituiu. Ressalva que é por meio da tipologia textual predominante no gênero que se determina a sua referenciação enquanto texto: se narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo ou injuntivo.

Podemos definir, nesse sentido, suporte textual como o local físico onde os gêneros textuais se materializam para circular socialmente, ou seja, o livro, o jornal, a revista, o outdoor, entre outros são suportes para a circulação social dos gêneros. Assim, os gêneros textuais orientam e organizam a sociedade, além de se constituírem em modelos padrões de comunicação e atuação social, pois, faz-se necessário que a instituição escolar ensine sistematicamente os gêneros textuais que circulam socialmente. Assunto que trataremos no tópico seguinte.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Dentre as possibilidades para o ensino sistemático dos gêneros textuais, temos a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste no ensino do gênero a partir de algumas etapas que, ao final, possibilitam a visão total do gênero textual, objeto de ensino.

A primeira etapa desta proposta, intitulada de “Apresentação da Situação”, consiste na apresentação, ao aluno, do trabalho que será desenvolvido; é também o primeiro contato do aluno com o gênero em questão.

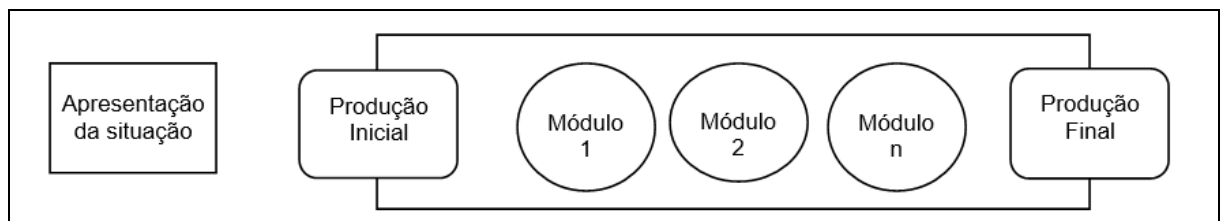
Na segunda etapa, intitulada de “Produção Inicial”, os alunos produzem o gênero a partir de seus conhecimentos espontâneos. De posse dessas produções, o

professor verifica as fragilidades conceituais dos alunos em relação ao gênero para posteriormente trabalhá-las.

Na etapa “Módulos”, o professor organiza um conjunto de atividades que permitam aos alunos superar as fragilidades conceituais apresentadas na produção inicial. Não há um número específico de módulos a serem elaborados e nem de atividade que comporão esses módulos, a depender, assim das fragilidades conceituais apresentadas na produção inicial e da subdivisão dessas fragilidades nos módulo e nas atividades.

A etapa “Produção Final” consiste na produção do gênero textual após o ato educativo, no intuito de verificar se as fragilidades conceituais para a produção do gênero, apresentadas na produção inicial, foram superadas com as atividades desenvolvidas no módulo. Nesta fase, busca-se verificar se o aluno se tornou um leitor e produtor do gênero por excelência. A seguir, apresentamos o resumo do percurso do trabalho com a sequência didática.

Figura 4 – Modelo de sequência didática



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

Dentre os gêneros textuais previstos no currículo da Educação Básica, temos a Notícia. A notícia é um gênero textual do cotidiano jornalístico, cuja finalidade é relatar ao leitor fatos verídicos e atuais, com simplicidade, concisão e precisão. Ela apresenta três partes principais: o título principal; o lide (do inglês *lead*); o texto da notícia. O título principal ou manchete, nos jornais impressos, aparece na página principal, com o objetivo de chamar a atenção do leitor. O lide, também nominado como título secundário, marca d'água ou primeiro parágrafo, constitui-se como uma espécie de resumo do fato narrado e apresenta seis informações de forma sucinta: com quem, onde, quando, o que, como e por que aconteceu o fato. Na sequência, o texto da notícia que esteticamente consiste do segundo parágrafo até o seu final e

aprofunda a explanação de todas as informações já apresentadas no lide (SARMENTO, 2006). Assim, este gênero textual seria trabalhado sistematicamente na instituição escolar, por meio da sequência didática, também a partir de atividades de revisão e reescrita, assunto que trataremos a seguir.

3.3 REVISÃO E REESCRITA

As contribuições de Hayes e Flower (1980), Fiad (1991, 2006), Garcez (1998), Serafini (1998), Ruiz (2001), Menegassi (1998, 2010, 2016), Possenti (2008), Moterani (2012) e Gasparotto (2014) demonstram que a revisão e a reescrita podem se constituir em um instrumento profícuo para o reensino dos gêneros textuais, uma vez que, a intervenção é a partir da própria produção textual dos alunos.

Segundo Menegassi (1998, p.11-12), a necessidade de se trabalhar com os processos de revisão e reescrita justifica-se, resguardada as exceções, na forma como tem-se constituído o trabalho com o texto em sala de aula, “[...] um produto inacabado, pois o que se considera redação é a primeira e, muitas vezes, a única versão de um texto produzido pelo aluno em condições normalmente dirigidas [...]”. A nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto”. Essa forma de trabalho negligencia ao aluno a oportunidade de elaborar o seu conhecimento sobre a produção de textos, “[...] sobre as fases de um processo cognitivo que permite um resultado mais profícuo e objetivo” (MENEGASSI, 1998, p. 13).

Em contrapartida, pesquisas recentes, ao considerar escrita enquanto instância de “trabalho” e, portanto, concebidos os processos de revisão e reescrita, inerentes à produção textual, permite a aprendizagem contínua e, por conseguinte, um trabalho consciente e deliberado por parte dos alunos, a resultar em uma escrita mais elaborada (MOTERANI, 2010; GASPAROTTO, 2014; MENEGASSI, 2016).

Nessa perspectiva, a escrita é considerada “[...] um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado por isso a denominação “trabalho” para essa concepção (MENEGASSI, 2010). Isso pressupõe que o texto se constitui por etapas de “[...] planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita”, as quais podem ocorrer de forma recursiva e concomitante (MENEGASSI, 2010, p.19). Neste processo, o aluno considera as condições de produção para escrever sobre o tema

proposto em sala. O professor exerce, na revisão, papel fundante, pois se coloca como co-produtor do texto do aluno, orientando-o sempre em favor das condições de produção, temática, estilo e estrutura composicional do gênero textual contemplado na produção do aluno, desses processos de revisão origina-se e “[...] nasce a reescrita, que leva a modificações no texto inicial, considerando-se os elementos já mencionados” (MENEGASSI, 2010, p.19).

Segundo Hayes e Flower (1980), há três formas de revisar o texto em sala de aula, a saber: revisão individual, revisão colaborativa e revisão orientada. A revisão individual requer do aluno a postura de revisor do próprio texto. Na revisão colaborativa, os textos são revisados pelos colegas ou pelo professor, a partir de interações orais. Na revisão orientada, o professor oferta, por meio da escrito, sugestões de revisão junto ao texto do aluno.

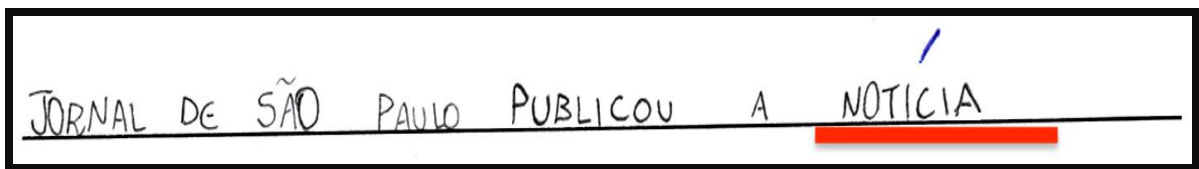
Ruiz (2001) salienta ainda que as estratégias de revisão devem ser consideradas na tríade: a) nível de conhecimento; b) ano escolar, e c) experiências anteriores de escrita, o que requer um trabalho progressivo em relação à revisão plena de textos.

Desse modo, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que os discentes compreendam o processo. Assim, gradativamente, passa-se por todas as etapas até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades para revisar o seu próprio texto, ainda com o auxílio do professor. Essa prática tem o objetivo de levar os alunos a olhar seu texto de maneira diferente (GASPAROTTO, 2014, p. 70).

Para Serafini (1998, 107), “[...] a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. [...] O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual”. A autora (1998) propõe três metodologias de correção textual orientada a serem utilizadas pelo professor, de acordo com seus objetivos. Elas podem ser combinadas e estão voltadas para problemas locais do texto, as quais permitem o aperfeiçoamento da escrita do aluno. São elas: resolutive; indicativa; classificatória. No decorrer desta seção, apresentamos exemplos para cada uma das correções, os quais foram extraídos do próprio ato educativo desenvolvido junto aos participantes da pesquisa. Posteriormente, são explicados nas análises correspondentes.

Segundo Serafini (1998), na correção textual resolutiva, o professor identifica os problemas na escrita do aluno e, na sequência, corrige-os. Por exemplo, “ao ler uma palavra que não esteja acentuada, o professor já a acentua corretamente [...]” (GASPAROTTO, 2014, p 71). O aluno restringe-se a tomar nota da correção, sem que reflita sobre seu erro. Serafini (1998, p.113) ainda acrescenta que “[...] neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor”. Embora seja pouco profícua à interação e ao desenvolvimento do aluno, tem se mostrado bastante presente nas correções ortográficas e lexicais. Apresentamos um exemplo de correção resolutiva.

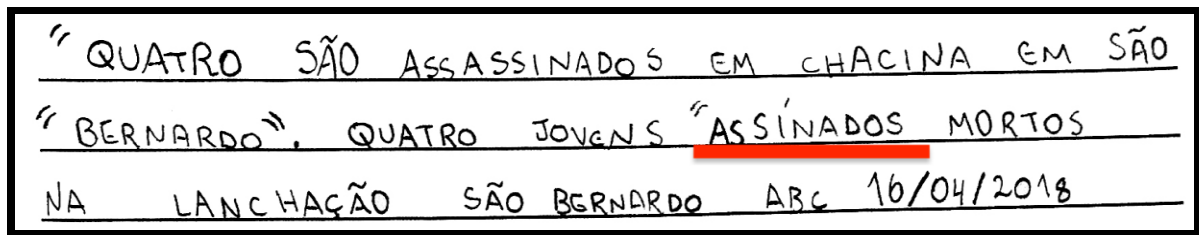
Quadro 1 – Correção textual resolutiva



Fonte: Acervo da autora.

Na correção textual indicativa, o professor, diante de um problema de escrita do aluno, marca seu texto com grifos, círculos, entre outros. Essa correção, geralmente, indica desvios estruturais da língua “[...] junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros”. (SERAFINI, 1998, p.113). Esta marcação restringe-se ao local do erro. O aluno, ao tomar nota das indicações do professor, tenta compreender e, por conseguinte, solucionar o erro (SERAFINI, 1998). Como apresentado a seguir.

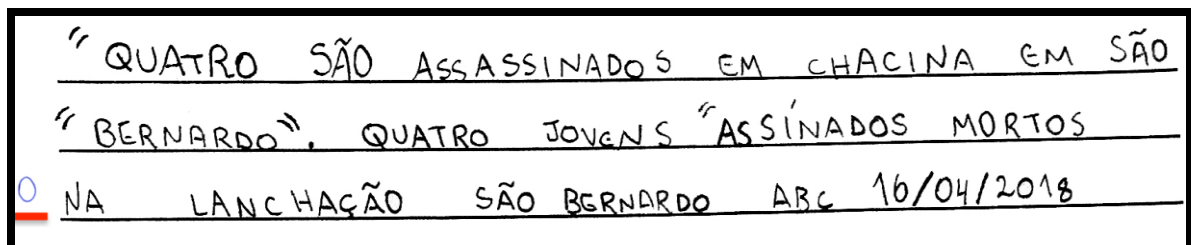
Quadro 2 – Correção textual indicativa



Fonte: Acervo da autora.

A correção textual classificatória “consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1998, p.114). Nela, catalogam-se os erros do aluno, criam-se siglas junto a essa catalogação para uso nas revisões. Este tipo de correção torna-se mais relevante à medida que o aluno passa a refletir sobre a natureza do seu erro, com orientações não ambíguas de revisão (SERAFINI, 1998). Apresentamos um exemplo deste tipo de correção.

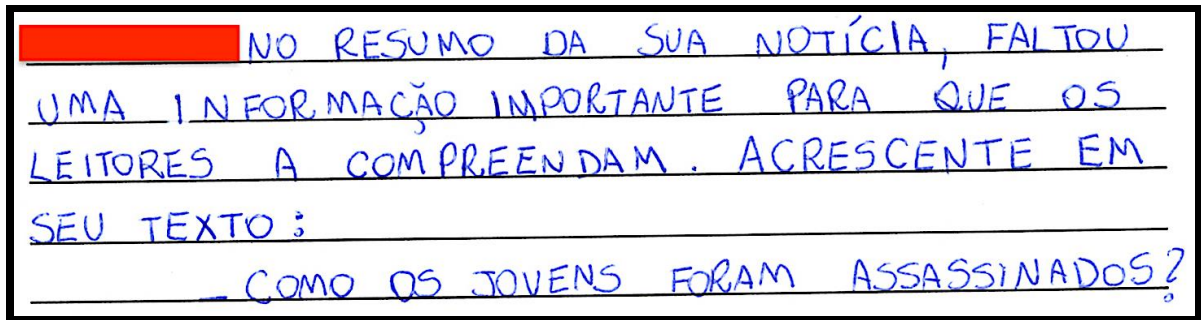
Quadro 3 – Correção textual classificatória



Fonte: Acervo da autora.

Ruiz (2001), embora reconheça a importância das correções resolutiva, indicativa e classificatória, propõe o acréscimo da revisão textual-iterativa, a partir do emprego de bilhete textual junto ao texto do aluno. Esta estratégia de revisão amplia as possibilidades de correção, pois permite orientações no texto do aluno não contempladas pelas abordagens anteriormente apresentadas. A proposta de bilhete textual é apontar para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto. Mas, podem tratar também de problemas estruturais. Apresentamos um exemplo de correção textual-iterativa.

Quadro 4 – Revisão textual-interativa



Fonte: Acervo da autora.

A autora adverte que a capacidade de o aluno em centrar a “[...] sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada. É, portanto, mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” (SERAFINI, 1998, p. 111).

Já a reescrita do aluno, para atender ao solicitado pela professor, pode se efetivar por meio de: adição; supressão; substituição; deslocamento (FIAD, 1991). A adição consiste em acrescentar informações ao texto para responder às solicitações orientadas pelo professor. A supressão consiste em suprimir expressões desnecessárias do texto. A substituição consiste em substituir palavras e pontuações, para corrigir desvios de grafia e de pontuação. O deslocamento consiste em deslocar as informações já contidas no texto, criando novos parágrafos (FIAD, 1991, 2006). Na próxima seção, descrevemos o método de coleta dos registros da pesquisa.

4 MÉTODO

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, sub linha Educação Especial, esta pesquisa delineou-se a partir dos grupos de pesquisa⁴⁴ “Educação, Linguagem e Letramento” e “Interação e Escrita” e de sua aprovação pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer nº 1.611.205. Constituída como um “ato educativo”, que conceituaremos de “Ação no Ato Educativo”, a pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre o processo de apropriação dos conceitos científicos a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual Notícia em jovens e adultos com deficiência intelectual. Como objetivos específicos: a) compreender as bases psicológicas da aprendizagem; b) discutir o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à deficiência intelectual; c) analisar a escrita, a revisão e a reescrita como instrumento metodológico para apropriação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual. Dessa forma, assume metodologicamente os pressupostos de Vigotski (2001, p. 77) de atuações conscientes e sistematizadas “[...] nos processos de crescimento natural do organismo”. Nesta prospectiva, “[...] só poderá ter carácter educativo, aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se concluem na pessoa são atos educativos (VIGOTSKI, 2001). Dessa forma, analisamos qualitativamente a escrita, a revisão e a reescrita como instrumento para elaboração dos conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual.

⁴⁴ Educação, Linguagem e Letramento, sob coordenação da Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki; Interação e Escrita, sob coordenação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas dependências da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em parceria com o Projeto de Extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”, em desenvolvimento desde 1995. O Projeto oferece atendimento às pessoas com deficiência intelectual da comunidade externa próxima ao Câmpus da UEM.

Por ser um projeto de extensão que se estrutura com a participação de estudantes de graduação das diferentes licenciaturas ofertadas pela UEM, os dias de atendimento variam de um ano letivo para o outro. Geralmente, são dois encontros semanais, com duração de três horas cada. Nele são ofertados ateliês⁴⁵ variados, todavia definidos com base na formação dos acadêmicos envolvidos, os quais são alinhados com as necessidades educacionais dos alunos atendidos. Esta consonância se efetiva sob orientação e supervisão da coordenação do projeto na discussão dos fundamentos da Educação Especial, no planejamento das atividades das oficinas e no acompanhamento de sua sistematização.

A escolha de participação na oficina é feita pelo aluno, de acordo com suas preferências. Excepcionalmente, nos anos letivos de 2017 e 2018, foi ofertada apenas uma oficina intitulada “Alfabetização e Letramento”, em que nela participaram dez jovens e adultos com deficiência intelectual. Foi neste contexto que desenvolvemos a presente pesquisa.

4.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a participação dos sujeitos na pesquisa, adotamos alguns critérios: a) ser jovem ou adulto com deficiência intelectual e que já tenha se apropriado do sistema de escrita alfabética; b) estar matriculado e/ou ter concluído o processo de escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); c) frequentar assiduamente o Projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”; d) aceitar participar da pesquisa, por meio da assinatura

⁴⁵ Os ateliês mais ofertadas pelo projeto até a presente data das coletas foram os ateliês de alfabetização, letramento, matemática e arte.

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (APÊNDICE A) pelos sujeitos de pesquisa⁴⁶.

As atividades foram desenvolvidas com todos os participantes do projeto de extensão, todavia, os sujeitos que não se enquadraram nos critérios selecionados foram excluídos da pesquisa.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram das atividades dez jovens e adultos com deficiência intelectual. No entanto, atenderam a todos os requisitos, para a presente pesquisa e sua discussão, apenas cinco dos participantes.

Figura 5 – Sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da autora.

⁴⁶ O Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 13.146, de julho de 2015, prevê, em seu art.12, que “O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica”. Dessa forma, optamos pela anuência dos sujeitos por meio de assinatura no documento. Somente para os sujeitos que possuem curador exigimos também a sua anuência, por meio de assinatura no documento.

O Sujeito “1” é do sexo feminino, tem 39 anos de idade, possui deficiência intelectual, com a etiologia da sua deficiência Síndrome de Down. Durante o processo de escolarização inicial, frequentou classes e escolas especiais. Atualmente, está matriculada no Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a receber atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional Tipo I, da mesma instituição de ensino.

O Sujeito “2” é do sexo feminino, tem 31 anos de idade, possui deficiência intelectual e neuro-motora sem causa definida. Durante o processo de escolarização inicial, também frequentou classes e escolas especiais. Concluiu a Educação Básica, em 2014, na modalidade EJA, ofertada por uma instituição pública do Noroeste paranaense.

O Sujeito “3” também é do sexo feminino, tem 28 anos de idade, possui deficiência intelectual, a etiologia da sua deficiência é Encefalopatia Crônica não evolutiva na infância. Durante o processo de escolarização inicial, frequentou as salas regulares de ensino. Atualmente, está matriculada nas séries finais do Ensino Fundamental I, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a receber atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional Tipo I.

O Sujeito “4” é do sexo masculino, tem 31 anos de idade, possui deficiência intelectual, com a etiologia Traumatismo Craneo-encefálico Severo. No processo de escolarização, frequentou salas especiais de uma escola pública e concluiu, em 2014, a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública do Noroeste paranaense.

O Sujeito “5” é do sexo masculino, tem 47 anos, possui deficiência intelectual, não tendo definida a sua etiologia. Atualmente, está matriculado em uma escola pública do Noroeste paranaense, no Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a receber atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional Tipo I da mesma instituição.

Os dados apresentados foram extraídos das fichas de matrícula na Educação de Jovens e Adultos, junto ao projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”, bem como das fichas de participação na pesquisa. A seguir, apresentamos, no Quadro 5, uma síntese para melhor visualização das características principais dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participantes	Data de nascimento	Idade	Sexo	Etiologia	Necessidades educacionais	Nível de escolarização
Sujeito "1"	1/9/1979	39	F	Síndrome de Down	Intelectual	Cursando o Ensino Médio
Sujeito "2"	4/5/1987	31	F	Causa não definida	Intelectual e Neuro-motora	Ensino Médio completo
Sujeito "3"	13/11/1990	28	F	Encefalopatia Crônica não evolutiva na infância	Intelectual e Neuro-motora	Cursando séries finais do Ensino Fundamental I
Sujeito "4"	21/5/1984	34	M	Traumatismo Crânio-encefálico severo	Intelectual	Ensino Médio completo
Sujeito "5"	5/3/1971	47	M	Causa não definida	Intelectual	Cursando o Ensino Fundamental II

Fonte: A autora.

4.5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolvermos o trabalho com o gênero textual Notícia, em atividades sistematizadas de escrita, revisão e reescrita, realizamos, de setembro de 2017 a junho de 2018, 43 encontros com duração de duas horas e quarenta e cinco minutos cada. Foram oferecidos duas vezes na semana, às segundas e quartas feiras, das 13h30min às 16h30min, com quinze minutos de intervalo, das 15h às 15h15min, a resultar em um total de 118 horas e 15 minutos de intervenção. Os encontros foram fotografados, filmados e, posteriormente, transcritos para as análises do processo de desenvolvimento da pesquisa e dos resultados, a totalizar 1.180 páginas de transcrição.

As atividades foram elaboradas a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e se configurou na sequência didática: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo I, Módulo II, Módulo III, Módulo IV, Módulo V e Produção

Final. A situação inicial permitiu o primeiro contato com o gênero textual Notícia. Com o trabalho sistematizado, os alunos puderam folhear jornais do dia e de diferentes localidades, bem como realizar a leitura das notícias, caso fosse interessante. Também levamos notícias em outros suportes, como rádio, televisão, internet.

Na produção inicial, solicitamos quatro atividades para verificarmos o conhecimento espontâneo dos sujeitos em relação ao assunto: a primeira foi a elaboração do resumo de uma notícia lida no jornal impresso; a segunda consistiu na identificação da notícia e de seu suporte; a terceira consistiu no recorte de uma notícia; a quarta e última atividade consistiu em um conjunto de perguntas sobre uma notícia. As perguntas utilizadas para aferir o nível de compreensão dos sujeitos estão no Quadro 6.

Quadro 6 – Resgate do conhecimento espontâneo

Módulo I:

- a) Qual é o suporte do texto lido?
- b) Qual é o nome do jornal?
- c) Qual é a data de publicação da notícia?
- d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula?
- e) Para quem a notícia foi escrita?
- f) Com qual finalidade a notícia foi produzida?

Módulo II:

- g) Qual é o tema da notícia?

Módulo III:

- h) Você conhece as partes da notícia?
- i) Quantas partes tem a notícia?
- j) Quais são as partes da notícia?
- k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês *lead*)?
- l) Você sabe quais são as partes que compõem a marca d'água?

Módulo IV:

- m) Com quem aconteceu a notícia?
- n) Quando aconteceu a notícia?
- o) Onde aconteceu a notícia?
- p) O que aconteceu na notícia?
- q) Como aconteceu a notícia?
- r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?

Módulo V:

- s) Agora, resuma a notícia, usando todas as informações anteriores.

Fonte: A autora.

No Módulo I, trabalhamos com as perguntas: a) Qual é o suporte do texto lido?; b) Qual é o nome do jornal?; c) Qual é a data de publicação da notícia?; d) Qual é a abrangência do jornal/Onde a notícia circula?; e) Para quem a notícia foi escrita?; f) Com qual finalidade a notícia foi produzida?. Elas constituíram a nossa primeira categoria de análise, a saber: compreensão e interpretação das condições de produção da notícia.

No Módulo II, trabalhamos com a pergunta: g) Qual é o tema da notícia?, a orientar a nossa segunda categoria de análise, tema da notícia.

Já as perguntas: h) Você conhece as partes da notícia?; i) Quantas partes tem a notícia?; j) Quais são as partes da notícia? respaldaram as atividades desenvolvidas no Módulo III. Nele, constituiu-se a terceira categoria de análise, a estrutura do gênero textual Notícia, título, lide e demais parágrafos constituintes da notícia, os quais explicam melhor o lide.

No Módulo IV, trabalhamos com as perguntas: k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês *lead*)?; l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?; m) Com quem aconteceu a notícia?; n) Quando aconteceu a notícia?; o) Onde aconteceu a notícia?; p) O que aconteceu na notícia?; q) Como aconteceu a notícia?; r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?. Elas, em consonância, permitiram estabelecer a quarta categoria de análise, a estrutura do lide, ou seja, as informações que devem ser contempladas no lide.

O Módulo V consistiu no trabalho com a escrita, revisão e reescrita do resumo da notícia, amparados pela proposta de revisão e reescrita de Ruiz (2001), Fiad (1991) e Serafini (1998). A pergunta que orientou esta etapa foi s) Agora, resuma a notícia, usando todas as informações anteriores. Dessa forma, constituímos a quinta categoria de análise, síntese escrita da notícia. Ainda é preciso ressaltar que os conceitos trabalhados nos Módulos IV e V se fundam e, assim, foram desenvolvidos de forma concomitante. No entanto, optamos por apresentá-los separadamente neste texto, apenas por uma questão de organização.

Também tivemos uma atividade denominada de atividade transversal, a perpassar todos os módulos e consistir no contato social dos alunos com o gênero e posterior socialização com o grupo. Ao término, realizamos a atividade final, onde os sujeitos de pesquisa produziram o resumo de uma notícia. Apresentamos, na seção a seguir, as intervenções realizadas e as análises.

5 PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino do gênero textual Notícia. A apresentação da situação consistiu no início do ato educativo, em que proporcionamos aos sujeitos o primeiro contato com o gênero em seus diferentes suportes e espaços de circulação, local, regional, estadual e nacional.

Entregamos aos alunos, para que manuseassem e lessem, caso houvesse interesse, jornais impressos de diferentes localidades, tais como: O Diário do Norte do Paraná, Folha de S.Paulo, Folha de Londrina e jornal Metro. Levamos as notícias nos suportes de revista Veja e Época, rádio CBN 95.5 e Maringá FM 97.1, quando sintonizamos as emissoras e ouvimos um pouco da programação, também levamos parte da programação dos jornais Paraná TV⁴⁷ e Jornal Nacional, ambos produzidos e transmitidos pela Rede Globo de Comunicação. Optamos por levar a notícia nesses vários suportes por serem de fácil acesso e por constituírem-se em possibilidades de os participantes encontrá-los nos espaços sociais que frequentam na sociedade atual.

Posteriormente, no intuito de verificarmos os conhecimentos que os sujeitos de pesquisa já possuíam sobre o assunto, solicitamos a primeira produção com a seguinte orientação: “Escolha e resuma umas das notícias que você leu no jornal impresso”. Os alunos atenderam prontamente a orientação e a desenvolveram sem nenhum auxílio da pesquisadora e de colegas. A seguir apresentamos o resultado da atividade inicial.

⁴⁷ Atualmente sob as nomenclatura de “Bom dia Paraná” e “Meio Dia Paraná”.

Quadro 7 – Atividade inicial 1: resumo da notícia do Sujeito “1”

A turma da ambulância veio
 salvar o paciente da maca que é uma
 cama que anda.
 Vai direto do hospital da cidade
 do Paraná,
 O funcionário recebeu uma
 caixa de Órgão separada dentro
 da caixa.
 O funcionário que leva na caixa de
 Órgãos
 Grupo de funcionário que pode
 dar vida para outra pessoa?

Fonte: Acervo da autora.

Ao analisarmos os aspectos linguísticos-discursivos na produção inicial do Sujeito “1”, verificamos que há a marcação das pessoas envolvidas no relato da notícia, ou seja, com quem aconteceu o fato, ao se referir aos funcionários e ao paciente. Há a tentativa de estabelecer o local onde aconteceu a notícia, ao escrever: “vai direto do hospital da cidade do Paraná”. Também tenta registrar o que aconteceu na notícia: “A turma da ambulância veio salvar o paciente da maca que é uma cama que anda”. No entanto, ainda faltam informações estruturantes para o resumo solicitado, como o nome do jornal, a data de sua publicação, bem como as informações: como, quando e por que aconteceu o fato narrado. Na escrita, encontramos, também, erros ortográficos de acentuação, de letra maiúscula, de pontuação e de concordância. Os exemplos desses desvios estão em destaques em vermelho na produção do aluno.

Quadro 8 – Atividade inicial 1: resumo da notícia do Sujeito “2”

OS PÚBLICO PARA FOTAR NO PREFEITO DE MARINGÁ, NÍVEL FEDERAL PARA ELE NÃO FOTAR O PREFEITO PARA A LOTAR PARA NÃO FOTAR NÃO SILVO BARRO PARA É PREFEITO DA CIDADE DE MARINGÁ,...

Fonte: Acervo da autora.

Na produção do Sujeito “2”, há a marcação do personagem envolvido na notícia, ou seja, com quem aconteceu o fato, ao se referir ao prefeito de Maringá e ao público. Também tenta narrar o que aconteceu ao afirmar “*Os público para fotar no prefeito de Maringá nível federal [...]*”. No resumo também faltam informações estruturantes para o resumo da notícia, como o nome do jornal, a data de sua publicação, bem como as informações: como, quando, onde e por que aconteceu o fato narrado. Apresenta também desvios linguísticos de concordância, grafia e de pontuação, que sublinhamos no texto do aluno.

Quadro 9 – Atividade inicial 1: resumo da notícia do Sujeito “3”

NESTA DOMINGO!

PASSEIO DE BICICLETA SEGRE TRADICIONAL DO PARANA!

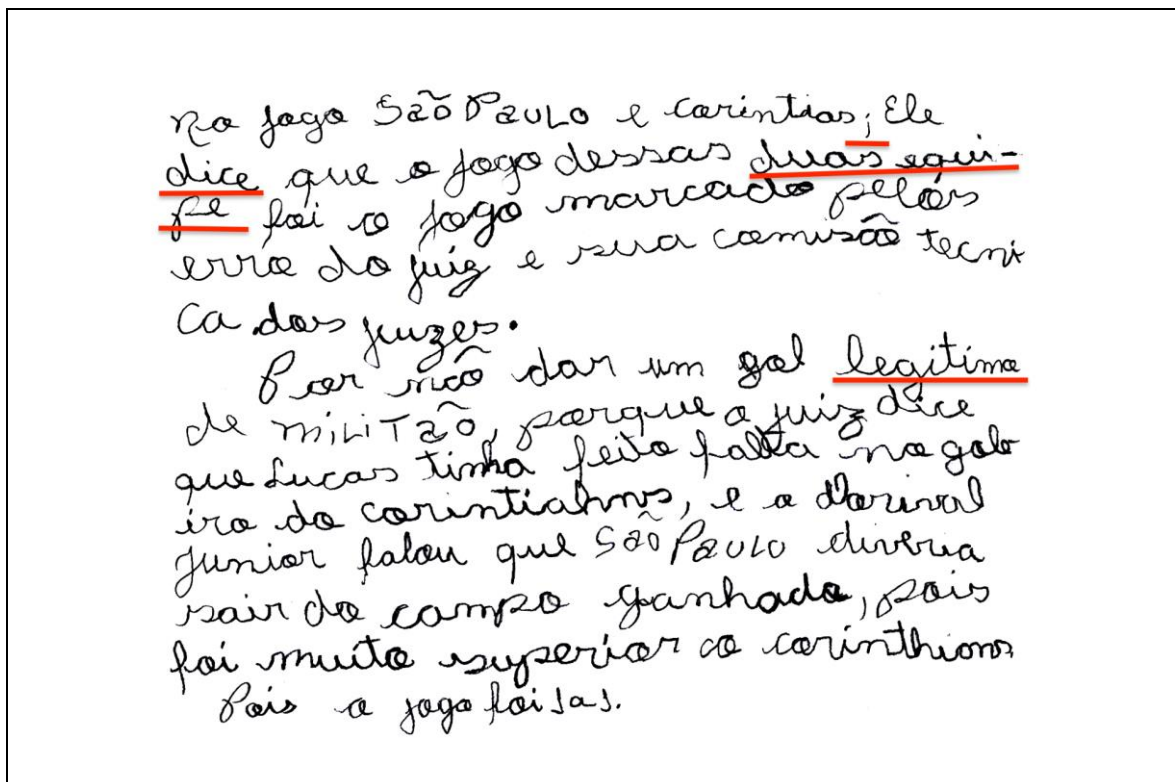
MARINGÁ FM MAIS; CANTO MICHEL TELÓ. LUCAS HIGOR LIMA. PH MICHEL HUGO HENRIQUE.

24 SETEMBRO

Fonte: Acervo da autora.

A produção inicial do Sujeito “3” contempla a marcação do fato gerador da notícia “*passeio de bicicleta*”, da data em que aconteceu, “*nesta domingo: [...] 24 de setembro*”. No entanto, no resumo também faltam informações estruturantes, tais como, o nome do jornal, a data de sua publicação, assim como as informações: com quem, como, onde e por que aconteceu o fato narrado. Comete os mesmos desvios linguísticos que o sujeito “2”. respectivamente destacados na produção do aluno.

Quadro 10 – Atividade inicial 1: resumo da notícia do Sujeito “4”

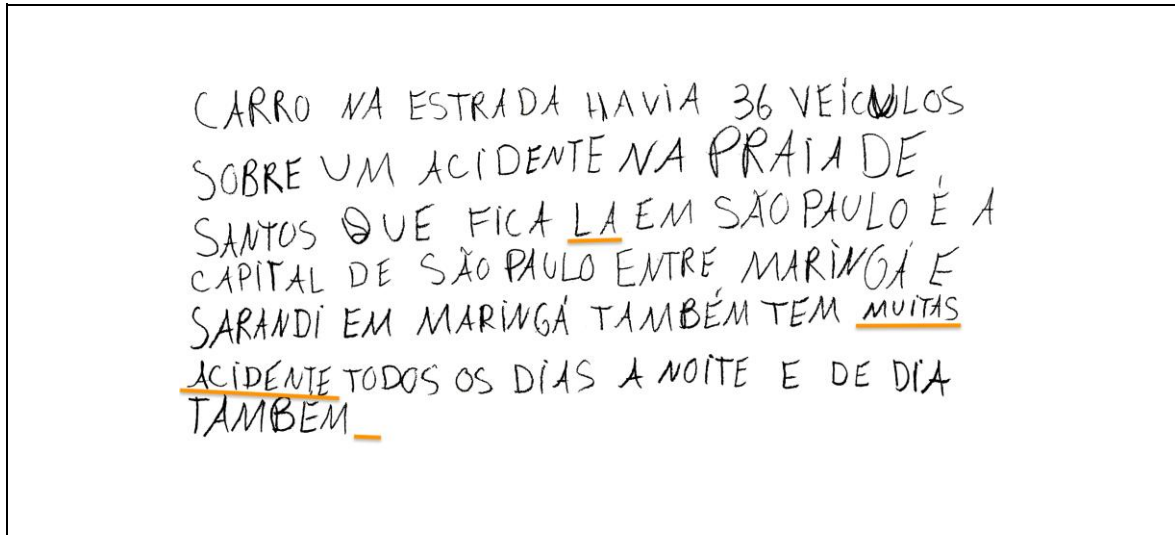


Fonte: Acervo da autora.

Na produção inicial do Sujeito “4”, verificamos uma tentativa de marcação da pessoa envolvida, ou seja, com quem aconteceu o fato narrado “*ele dice que o jogo dessas duas equipe [...]*”; a tentativa de registrar o local onde aconteceu o fato “*no jogo do São Paulo*”, embora não as apresentem de forma objetiva, como requerem as notícias e seus resumos. Também marca o que aconteceu na notícia: “*foi o jogo marcado pelos erro do juiz e sua comissão tecnica dos juizes*”, também porque aconteceu “*Por não dar um gol legítimo de Militão [...]*”. No entanto, ainda faltam informações estruturantes para o resumo, como o nome do jornal, a data de sua

publicação e quando aconteceu o fato narrado. Na escrita, apresenta desvios ortográficos, de pontuação, na grafia das palavras, de concordância e de acentuação. Os destaques na produção do aluno são exemplos desses desvios.

Quadro 11 – Atividade inicial 1: resumo da notícia do Sujeito “5”



Fonte: Acervo da autora.

Na produção inicial do Sujeito “5”, verificamos que há alguns conhecimentos a respeito sobre o resumo de notícia, pois há a tentativa de marcar onde aconteceu o fato, ainda que apresente dois locais: “na estrada [...] na praia de Santos que fica lá em São Paulo”. Tenta marcar com quem aconteceu o fato “*havia 36 veículos*” e o que aconteceu: “*um acidente*”. No entanto, ainda faltam informações estruturantes para o seu resumo, como o nome do jornal, a data da publicação, bem como as informações: como, quando, e por que aconteceu o fato narrado. Evidenciam-se, também, desvios linguísticos de acentuação, concordância e ausência de pontuação, respectivamente destacados no texto do aluno.

As produções iniciais demonstram que os participantes da pesquisa não dominam o resumo de notícia, embora seu ensino esteja previsto no currículo da Educação Básica, desde os anos iniciais, por se constituir um gênero textual presente no cotidiano dos participantes (BRASIL, 2017). Mostram também desvios ortográficos que já deviam ter sido superados ainda no início do processo de escolarização. Esses dados vão ao encontro da pesquisa feita por Shimazaki e Menegassi (2016), ao afirmar que a educação inclusiva avançou no acesso e na

permanência, mas ainda precisa garantir a qualidade na oferta de ensino a esta parcela da Educação Especial.

No entanto, ressaltamos que a produção inicial não nos permitiu identificar quais as especificidades dos conhecimentos requeridos à produção do resumo da notícia ainda demandavam seu (re)ensino e, na tentativa de realmente verificarmos os conhecimentos espontâneos dos sujeitos, fizemos mais três atividades, também intituladas como atividades iniciais, pois intentávamos saber os conhecimentos já consolidados e, por conseguinte, os conceitos que ainda demandavam seu (re)ensino.

Assim, na segunda atividade, apresentamos ao grupo as notícias em seus diferentes suportes, a tecer questionamentos a fim de verificar se os sujeitos reconheciam e selecionavam os suportes onde encontramos as notícias em nossa vida diária. A atividade se desenvolveu conforme a descrição a seguir.

De posse do rádio, sintonizamos nas emissoras CBN 95.5 e Maringá FM 97.1 para que os sujeitos ouvissem um pouco da programação e se manifestassem quando ouvissem uma notícia. Dessa forma, ao ouvirem a notícia, os alunos a reconheceram, a afirmar: Sujeitos “1”, “2”, “3”, “4” e “5”: *“É notícia!. É notícia!”* Neste momento os questionamos: *“Isso mesmo! O que vocês acabaram de ouvir se trata de uma notícia. Então, respondam para mim, têm notícias no rádio?”*. Os Sujeitos “1” e “5” balançaram a cabeça afirmativamente. Já os Sujeitos “2”, “3” e “4” responderam: *“Sim!”*. Momento em que o Sujeito “4” acrescenta: *“Eu escuto a CBN, mas só quando quero saber notícia de jogo”*.

Posteriormente, reprisamos partes da programação dos jornais Paraná TV e Jornal Nacional, da televisão, e, novamente, questionamos: *“O que é isso que vocês acabaram de assistir?”*. E, ao responderem que se tratavam de jornal e de notícia, questionamos: *“Há notícias na televisão?”*. Todos responderam: *“Sim!”*. Ao que replicamos: *“Em quais programações?”*. Novamente, todos os alunos responderam: *“Paraná TV, Jornal Nacional, Jornal da Band”*, bem como citaram os apresentadores de jornais locais como: *“Juliano Pinga, Salsicha”*.

Em seguida, de posse do computador, acessamos os sites da UOL (www.uol.com.br) e do Rigon (<https://angelorigon.com.br>), para que os alunos lessem e identificassem se os textos apresentados se tratavam de notícias e, quando a resposta era afirmativa, questionamos: *“Têm notícias no computador?”*. Novamente, todos os participantes responderam: *“Sim!”*. O Sujeito “4” disse: *“Eu*

vejo notícia no meu computador”. O Sujeito “2” acrescenta: *“Eu também*”. E o Sujeito “1” replica, a demonstrar certa indignação em sua fala: *“Meu irmão não deixa eu mexer no computador [...]”*.

Passamos, então, a verificar se também reconheciam as revistas como suporte para as notícias. Assim, de posse das revistas *Veja*, *Época* e *Saúde* *Maringá*, os alunos tentaram identificar as notícias e, ao lograrem êxito na atividade, questionamos: *“Então, respondam para mim, têm notícias nas revistas?”* Todos alunos responderam: *“Sim!”*.

No intuito de aferirmos se os alunos também reconheciam os jornais impressos como suporte para as notícias, de posse dos jornais *O Diário do Norte do Paraná*, *Metro*, *Gazeta do povo*, *Folha de S.Paulo*, *O Estadão*, *Jornal Globo*, pedimos que os sujeitos identificassem as notícias e, ao ter a resposta afirmativa, questionamos: *“Têm notícias nos jornais impressos?”.* Todos responderam: *“Sim!”*, com exceção dos Sujeitos “1” e “4”, que não souberam responder. Portanto, a partir do postulado por Vygotski (1991, 1997a), verificamos, nessas atividades, que, os Sujeitos “2”, “3” e “5” já operam com Pensamento Conceitual nos diferentes suportes do gênero textual *Notícia*, pois, abstraem e generalizam o conceito ao serem questionados *“[...] têm notícias nos rádios?”, “Há notícias na televisão?”, “Têm notícias no computador?”, “[...] têm notícias nas revistas?”, “Têm notícias nos jornais impressos?”*.

Os Sujeitos “1” e “4” operaram com o pensamento a partir dos Conceitos Potencias, pois ainda há uma distância entre as habilidades de uso do conceito suporte, em situações concretas, e a capacidade de transferi-lo a situações novas e diferentes, uma vez que não souberam responder a pergunta *“Têm notícias nos jornais impressos?”*. Dessa forma, elaboramos atividades para o desenvolvimento da abstração e da generalização e, por conseguinte, o Pensamento Conceitual.

Também verificamos que nem todos os textos resumidos pelos alunos, na produção inicial, eram realmente notícias. Dessa forma, elaboramos e desenvolvemos mais uma atividade, a terceira, na tentativa de realmente aferirmos os conhecimentos que já possuíam sobre o gênero textual. A atividade se constituiu na seguinte orientação: *“Recortem dos jornais impressos uma notícia. Caso queiram, podem recortar a mesma notícia que respaldou o resumo de vocês na atividade inicial.”*. A seguir, apresentamos o resultado desta atividade.

Quadro 12 – Atividade inicial 3: recorte da notícia

<p style="text-align: center;">Sujeito “1”</p> 	<p style="text-align: center;">Sujeito “2”</p> 
<p style="text-align: center;">Sujeito “3”</p> 	<p style="text-align: center;">Sujeito “4”</p> 
<p style="text-align: center;">Sujeito “5”</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="247 1568 523 1792">  <p>Q3 1.4 TFSI 2016 Único dono, placa A, tirado OKM (Eurobike), revisão feita mês 08/2017 aos 28.700 km, manual do proprietário e chave cópia, air bag, abs, bancos em couro, controle de som no volante, sensor de estacionamento, faróis de led e xenon, sem detalhes. F: (44) 3225-7000, www.granviaveiculos.com.br</p> </div> <div data-bbox="545 1568 821 1792">  <p>320i SPORT 2016 Único dono, placa A, tirado OKM (Barigui), última revisão feitas mês 01/2017 aos 36.000 km, garantia de fábrica até 02/2018, air bag, bas, couro, faróis de led e xenon, sem detalhes. F: (44) 3225-7000, www.granviaveiculos.com.br</p> </div> </div>	

A escolha do Sujeito “1” não se trata de uma notícia, mas de uma publicidade do governo do estado do Paraná sobre os investimentos na área da Saúde, mais especificamente, no transporte aéreo e nos transplantes de órgãos. Dessa forma, fica evidente que o Sujeito “1” também não tem discernimento do que de fato seja uma notícia. Vale ressaltar que foi esta publicidade⁴⁸ a que foi resumida como notícia na atividade inicial.

O Sujeito “2” também escolheu a mesma notícia que utilizou para realizar a atividade inicial. No entanto, ao recortá-la, despreza todo o registro escrito, a considerar apenas a imagem da notícia. Assim, fica evidente que o Sujeito “2”, embora reconheça os suportes onde se materializam as notícias, bem como as notícias, ainda não tem clareza de que, nos suportes impressos, as notícias são constituídas pela escrita, acrescidas ou não de imagens. Possivelmente ocorre, como descrito por Vygotski (1991), porque a imagem ainda se constitui como o recurso mais atrativo à interpretação e a escrita não alcançou ainda sua relevância nesse processo.

Na produção do Sujeito “3”, constatamos que a produção não se tratava de uma notícia, mas de um convite ao passeio ciclístico da primavera promovido pela emissora de rádio Maringá FM 97.1. Dessa forma, também verifica que este sujeito, embora reconheça os suportes onde se materializam as notícias, não tem noção, ainda, do que de fato seja uma notícia. Vale ressaltar que foi o convite resumido como notícia na atividade inicial.

O Sujeito “4” faz o recorte correto da notícia que tratou da avaliação do técnico Dorival sobre o desempenho do time de futebol São Paulo, na 25ª rodada do campeonato brasileiro. Ele também recorre à mesma notícia utilizada na atividade inicial.

O Sujeito “5”, por sua vez, manifesta a preferência pelo recorte de uma nova notícia. No entanto, seleciona um conjunto de classificados e os intitula como notícias, a demonstrar, também, não ter definição do que é uma notícia.

Os resultados desta atividade demonstram que os Sujeitos “1”, “2”, “3” e “5” ainda não apresentam o conceito de notícia definido ou, ao menos, em que se evidencia. Segundo Vygotski (1991), esse conceito está na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, a demandar seu reensino. A palavra

⁴⁸ O gênero textual Publicidade tem a finalidade de conscientização acerca de uma ideia e conceito de domínio público, por um órgão, normalmente, governamental.

reensino, nesta Tese, assume os pressupostos vigotskianos, uma vez que os conceitos estão previstos para serem consolidados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo menos são pressupostos como realizados, mas, como expresso nas atividades, mesmo os participantes, a ter perpassado por esta etapa da escolarização, ainda não foram consolidados até o momento da pesquisa, a demandar, então, seu reensino.

No entanto, ainda é preciso ressaltar que, nesta etapa da pesquisa, não sabíamos se as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a seleção das notícias, bem como na produção dos resumos, eram referentes às condições de produção, à temática da notícia ou, ainda, à estrutura composicional do gênero. Assim, na tentativa de aprofundar a identificação dos conhecimentos espontâneos, bem como as dificuldades conceituais dos sujeitos em relação às condições de produção, à temática e à estrutura composicional do gênero Notícia, bem como de registro escrito do resumo, solicitamos aos alunos que escolhessem uma nova notícia do jornal impresso e que respondessem aos questionamentos na modalidade escrita da língua portuguesa, a constituir-se, assim, a quarta e a última atividade desenvolvida para levantar os conhecimentos e apresentar as dificuldades dos participantes sobre o tema.

Quadro 13 – Atividade inicial 4: perguntas de compreensão e interpretação do gênero textual Notícia

- a) Qual é o suporte do texto lido?
- b) Qual é o nome do jornal?
- c) Qual é a data de publicação da notícia?
- d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula?
- e) Para quem a notícia foi escrita?
- f) Com qual finalidade a notícia foi produzida?

- g) Qual é o tema da notícia?

- h) Você conhece as partes da notícia?
- i) Quantas partes tem a notícia?
- j) Quais são as partes da notícia?
- k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês *lead*)?

- l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?
- m) Com quem aconteceu a notícia?
- n) Quando aconteceu a notícia?
- o) Onde aconteceu a notícia?
- p) O que aconteceu na notícia?
- q) Como aconteceu a notícia?
- r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?

- s) Agora, resuma a notícia, usando todas as informações anteriores.

Fonte: Acervo da autora.

Os sujeitos participantes iniciaram a atividade com o recorte, a colagem e a leitura da nova notícia. Em seguida, receberam as questões impressas em folha de sulfite A4, momento em que lemos todos os questionamentos que deveriam ser respondidos. Posteriormente, cada um desenvolveu a atividade individualmente, sem recorrer a qualquer ajuda do pesquisador e dos colegas participantes da pesquisa.

O percurso nos permitiu delimitar o que trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos participantes, a constituir-se, como expresso por Vygotski (1991), no “espaço de ação” do pesquisador no processo de “crescimento natural” dos participantes, pois, as respostas a esses questionamentos, bem como todas as atividades desenvolvidas para levantar os conhecimentos espontâneos dos sujeitos de pesquisa até o momento, nos permitiram reconhecer tanto o conhecimento adquirido, nominado por Vygotski (1991) de Nível de Desenvolvimento Real, quanto os conhecimentos que ainda demandavam seu ensino, o qual serviu de respaldo para todo o trabalho desenvolvido nos Módulos I a

V, nomeada pelo autor de Nível de Desenvolvimento Potencial. Apresentados a seguir⁴⁹.

Quadro 14 – Síntese dos conceitos requeridos na produção do resumo da notícia

Conceitos requeridos para produção consciente do resumo das notícias.	Sujeito “1”	Sujeito “2”	Sujeito “3”	Sujeito “4”	Sujeito “5”
Módulo I: compreensão e interpretação das condições de produção da notícia					
Reconhece os diferentes suportes em que encontramos a notícia.	(*)	(***)	(***)	(*)	(***)
Identifica a notícia no suporte jornal impresso.	(*)	(*)	(*)	(***)	(*)
Localiza do nome do jornal impresso.	(*)	(*)	(*)	(***)	(*)
Localiza data de publicação da notícia.	(*)	(*)	(*)	(***)	(***)
Reconhece meios de circulação das notícias.	(*)	(**)	(**)	(**)	(**)
Sabe a quem se destina a notícia.	(*)	(***)	(***)	(***)	(*)
Identifica a finalidade da notícia.	(*)	(**)	(*)	(**)	(**)
Módulo II: tema da notícia					
Identifica o tema da notícia.	(***)	(***)	(***)	(***)	(*)
Módulo III: nomenclatura das partes da notícia					
Conceitua título, marca d’água ou lide (inglês <i>lead</i>) e corpo da notícia.	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Módulo IV: informações que compõem o lide					
Com quem aconteceu a notícia.	(*)	(***)	(*)	(**)	(*)
Quando aconteceu a notícia.	(*)	(***)	(*)	(*)	(*)
Onde aconteceu na notícia.	(*)	(*)	(*)	(**)	(*)
O que aconteceu na notícia.	(*)	(***)	(*)	(**)	(*)

⁴⁹ Por opção estética para o presente texto, optamos por apenas nominar, no quadro síntese, os conhecimentos requeridos para escritura do resumo da notícias já consolidadas, bem como as fragilidades conceituais, para melhor situar o leitor. Apresentamos, discutimos e analisamos sistematicamente no início de cada um dos módulos, momento em que também apresentamos, discutimos e analisamos todas as atividades desenvolvidas, com vistas à superação das dificuldades conceituais apresentadas pelos participantes.

Como aconteceu a notícia.	(*)	(*)	(*)	(**)	(*)
Por que aconteceu o fato narrado na notícia.	(*)	(***)	(*)	(*)	(*)
Módulo V: habilidade de registro escrito do resumo da notícia					
Habilidade de registro escrito das informações constantes no lide - resumo da notícia.	(*)	(**)	(*)	(**)	(*)

Legenda: (***) Conceito consolidado; (**) Conceito em processo de consolidação; (*) Conceito não consolidado. Fonte: A autora.

Respalhada na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalhamos as dificuldades conceituais apresentadas de forma sistemática em cinco módulos.

No Módulo I, trabalhamos com atividades de compreensão e de interpretação das condições de produção da notícia, expressas nas perguntas a) a f).

No Módulo II, ofertamos atividades para instrumentalizar o conceito de tema, que foi respaldado pela pergunta g).

No Módulo III, priorizamos os conceitos estruturantes do gênero textual notícia: título, lide e demais parágrafos constituintes do texto, os quais explicam melhor o lide. As perguntas h), i) e j) respaldaram as atividades desenvolvidas neste módulo.

No Módulo IV, trabalhamos especificamente com os conceitos que estruturam o lide. As perguntas k) a r) respaldaram as atividades ofertadas neste módulo.

O Módulo V consistiu no trabalho com escrita, revisão e reescrita do resumo da notícia. A pergunta que respaldou esta etapa foi a de letra s).

Também, desenvolvemos uma atividade que intitulamos como atividade transversal, pois estaria presente em todos os módulos. Para a atividade transversal, solicitamos aos alunos que assistissem aos jornais televisivos, ouvissem o noticiário nos rádios, acessassem sites jornalísticos pelo computador e, caso tivessem contato, lessem o jornal impresso em casa. Assim, todos os dias, faríamos, no início das aulas, uma roda de conversa, e cada um exporia a notícia que mais lhe chamou atenção, a concebe-la, na perspectiva da escrita como trabalho, como ponto de partida para a escrita dos resumos das notícias (FIAD, 1991, 2006; MENEGASSI, 2010, 2016), foco de nossa investigação. Esta atividade também objetivou se constituir em um instrumento a mais de experiência e, por conseguinte,

apropriação e consolidação dos conceitos trabalhados em sala, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual possuem dificuldades em abstrair e generalizar conceitos, a demar, muitas vezes, maior número de experiencições e tempo para elaboração conceitual (VYGOTSKI, 1991, 1997e).

5.1 MÓDULO I: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Apresentamos e analisamos, a partir do Módulo I, o resultado da atividade inicial 4, sobre a verificação dos conhecimentos espontâneos, bem como as dificuldades conceituais dos alunos acerca da compreensão e da interpretação das condições de produção da notícia.

Quadro 15 – Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “1”

INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA

Montadoras preveem alta

Cleide Silva
Agência Estado

Depois de um mês com bons resultados de vendas, exportações, produção e até de geração de empregos, a indústria automobilística brasileira reviu suas projeções e apostou em resultado melhor do que o inicialmente previsto para este ano.

Inflação controlada, queda dos juros, melhora da confiança dos consumidores e demanda externa levaram as montadoras a apostarem em crescimento de 25,2% na produção, para 2,7 milhões de veículos.

Se confirmado, será o melhor desempenho do setor desde 2014, quando foram produzidos 3,1 milhões de automóveis, comerciais leves, caminhões e ônibus.

Antes, a previsão para 2017 era de crescimento de 21,5%. De

janeiro até agosto a alta acumulada é de 25,5% em relação ao mesmo período do ano passado, com 1,74 milhão de unidades produzidas. Esse desempenho deve ser mantido até o fim do ano. Só em agosto saíram das fábricas 260,3 mil veículos, o melhor resultado mensal desde novembro de 2014.

Com o aumento da produção, as indústrias contrataram 1.107 funcionários no mês passado e suspenderam programas de redução de jornada de 6.084 trabalhadores. Ainda assim, há 6.320 pessoas com jornadas e salários reduzidos ou em lay-off (contratos suspensos), quase metade do que havia em julho.

“Esses números nos enchem de felicidade”, disse o presidente da Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores (Anfavea), Antonio Megale. As montadoras empregam hoje 126,3 mil trabalha-

dores, número próximo ao de um ano atrás. Desde agosto de 2014, quando a crise econômica começou a se intensificar, as empresas cortaram 22,6 mil postos de trabalho.

As exportações atingiram 506 mil unidades, 56% mais que em 2016 e a previsão para o ano também foi revista, de alta de 35,6% para 43,3%. “Devemos chegar a 745 mil veículos, um recorde histórico”, disse Megale.

Do total vendido no exterior, 113,2 mil são de automóveis da Volkswagen, cujas vendas externas aumentaram 62% em relação ao ano passado. O Gol foi o modelo mais exportado pela marca, com 55.527 unidades.

As vendas externas totais do setor, tendo como principal cliente a Argentina, devem gerar faturamento de US\$ 15,1 bilhões, 41,8% a mais que no ano passado. A previsão anterior era de alta de 30,7%.



MODERNO. Modelo, que chama a atenção em Frankfurt, é elétrico e conectado. —FOTO: DIVULGA

a) Qual é o suporte do texto lido? <u>indústria automobilista</u>	e) Para quem a notícia foi escrita? <u>Moda de carro</u>
b) Qual é o nome do jornal? <u>Montadoras preveem alta</u>	f) Com qual finalidade a notícia foi produzida? <u>Foi em nova York</u>
c) Qual é a data de publicação da notícia? <u>O diário de norte do Paraná</u> <u>domingo, 24 setembro de 2017</u>	<u>da apresentação de carros</u> <u>novadores de carros</u> <u>antigos</u> <u>no País no mundo</u>
d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula? <u>No Japão na Grécia e no</u> <u>Mundo a fora do País</u>	

Fonte: Acervo da autora.


As respostas do Sujeito “1” revelam que reconhece o nome do jornal e a data de sua publicação, embora tenha grafado a resposta da pergunta b) no espaço destinado à resposta para a pergunta de letra c).

Para a realização desta atividade, o Sujeito “1” seleciona adequadamente uma notícia, mas, recorre somente à sua imagem para responder aos questionamentos. Certamente porque a imagem também se constituiu como recurso mais atrativo à interpretação (VYGOTSKI, 1991).

Na atividade anterior, seleciona e resume uma propaganda, ao afirmar que se trata de uma notícia. Estes fatos permitem-nos inferir que o Sujeito “1” ainda não consolidou o conceito de notícia (VIGOTSKI, 2000).

Assim como as atividades anteriores já haviam demonstrado, o Sujeito “1” não tem o conceito de suporte jornal impresso para as notícias, pois não consegue responder à pergunta a). Também demonstrou não saber: a) o meio de circulação da notícia selecionada; b) para quem a notícia foi escrita; c) sua finalidade.

Quadro 16 – Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “2”

 <p>O carro de uma das vítimas fatais ficou prensado entre os dois caminhões DIVULGAÇÃO/CORPO DE BOMBEIROS</p>	
<p>a) Qual é o suporte do texto lido? <u>O JORNAL</u></p> <p>b) Qual é o nome do jornal? <u>PARANÁ</u></p> <p>c) Qual é a data de publicação da notícia? <u>SETEMBRO</u></p>	<p>d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula? <u>MARINGÁ</u></p> <p>e) Para quem a notícia foi escrita? <u>O GENTE</u></p> <p>f) Com qual finalidade a notícia foi produzida? <u>SÃO NO CARRO PARA NÃO PARDER NO DOZE DE CAMINHÕES</u></p>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas do Sujeito “2” demonstraram que já elaborou: a) o conceito dos diferentes suportes para o gênero textual Notícia, ao responder corretamente ao questionamento a), assim como nas atividades anteriores já haviam demonstrado; b) o nome do jornal, embora grafie apenas parte dele: “Paraná”, ao invés de “O Diário do Norte do Paraná”; c) para quem o jornal foi escrito, ao responder “o gente”.

O Sujeito “2” também apresenta processo de elaboração conceitual quanto ao meio de circulação do jornal, pois reconhece parte de sua abrangência ao grafar “Maringá”, embora, o próprio nome do jornal “O Diário do Norte de Paraná” marque a totalidade de sua abrangência.

Ao responder sobre a finalidade da notícia, também apresenta estar em fase de elaboração conceitual, pois, ao grafar “*são no carro para não parder no doze de caminhões*”, registra a finalidade e não a reincidência do fato, mas, ainda, não generaliza a finalidade de informar, comum às notícias.

Apresenta também dificuldade conceitual: a) recorta apenas as imagens, a desprezar o título e o texto da notícia, possivelmente porque a escrita requer habilidades que o Sujeito “2” ainda não consolidou; b) grafa apenas o mês de publicação do jornal, a desconsiderar sua tiragem diária.

Quadro 17 – Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “3”

<p>a) Qual é o suporte do texto lido?</p> <p><u>JORNAL</u></p>	<p>d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula?</p> <p><u>MARINGÁ</u></p>
<p>b) Qual é o nome do jornal?</p> <p><u>DIARIO</u></p>	<p>e) Para quem a notícia foi escrita?</p> <p><u>AS PESSOAS</u></p>
<p>c) Qual é a data de publicação da notícia?</p> <p><u>24 DE SETEMBRO</u></p>	<p>f) Com qual finalidade a notícia foi produzida?</p> <p><u>PORQUE ERA PARA COUIDAR DA CRIANÇAS</u></p>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas produzidas pelo Sujeito “3” mostram que também reconhece: a) o suporte jornal impresso para as notícias; b) a quem a notícia se destina; c) a data

de sua publicação; d) localiza corretamente o nome do jornal, embora grafete apenas parte dele: “Diário”.

Apresenta processo de elaboração conceitual quanto ao meio de circulação do jornal, pois reconhece parte de sua abrangência, ao grafar “Maringá”, embora, o nome do jornal “O Diário do Norte de Paraná” marque a totalidade de sua abrangência.

Apresenta dificuldade quanto ao conceito de notícia e, por conseguinte, sua finalidade, uma vez que seleciona um anúncio publicitário para a realização da tarefa. Esta dificuldade conceitual já havia sido expressa nas atividades anteriores, ao considerar um convite como sendo notícia.

Quadro 18 – Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “4”

<p>a) Qual é o suporte do texto lido?</p> <p><i>A notícia que li, fala sobre o Norte e São Paulo.</i></p> <p>b) Qual é o nome do jornal?</p> <p><i>O jornal que li é o Diário</i></p> <p>c) Qual é a data de publicação da notícia?</p> <p><i>A data da publicação é do dia 09/09/2017.</i></p> <p>d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula?</p> <p><i>A abrangência do jornal é o Diário sobre a classificação de pontos e São Paulo.</i></p>	<p>e) Para quem a notícia foi escrita?</p> <p><i>A notícia foi escrita para os leitores da esporte, para os estados do Brasil e do Paraná.</i></p> <p>f) Com qual finalidade a notícia foi produzida?</p> <p><i>A finalidade da notícia é de qual time irá ficar na frente da tabela, que o time do pontos irá enfrentar São Paulo, na frente da tabela.</i></p>

Fonte: Acervo da autora.

Nas respostas das atividades iniciais do Sujeito “4”, verificamos que reconhece: a) o nome do jornal, embora tenha grafado, assim como os demais alunos, apenas parte dele “o jornal que li é o Diário”; b) localiza corretamente a data de sua publicação; c) também já domina o conceito a quem se destinam as notícias ao registrar: “A notícia foi escrita para os leitores do esporte [...]”.

Quanto à finalidade da notícia, demonstrou: a) estar em processo de elaboração conceitual, pois registra: “A finalidade da notícia é de qual time irá ficar na frente da tabela [...]”, mas não explicita que a finalidade é informar, aos leitores do jornal, sobre o fato; b) o meio de circulação das notícias também está em processo de elaboração conceitual, pois, embora, não tenha respondido corretamente ao questionamento d), numa nítida demonstração de ausência conceitual, deixa evidente na resposta seguinte que a notícia foi escrita: “[...] para os leitores do esporte, para as pessoas do Brasil e do Paraná”, o que nos permite aferir seu pensamento sobre abrangência do jornal O Diário do Norte do Paraná.

Em relação às dificuldades conceituais, assim como as atividades anteriores já haviam demonstrado, o Sujeito “4” não tem o conceito de suporte de jornal impresso para as notícias, pois não consegue responder a pergunta a).

Quadro 19 – Atividade inicial do Módulo I: Sujeito “5”

	
<p>MINI COOPER S 2016 Exclusive 2.0, único dono, 5.400 km, placa A, tirado OKM (Barigui), manual do proprietário e chave cópia, air bag, abs, bancos em couro, kit multimídia, gps, sensor de estacionamento, sem detalhes. F: (44) 3225-7000, www.granviaveiculos.com.br</p>	<p>HILUX SW4 2017 Na cor branca, motor 2.7 flex, automática, com 7 lugares, placa A, com 22.000km, multimídia, câmara de ré, piloto automático, com vários acessórios, sem retoque, igual a nova. Troca ou Financia 3267-6800, 99993-6865 www.vipauto.com.br</p>

a) Qual é o suporte do texto lido? <i>NO JORNAL</i>	d) Qual é a abrangência do jornal? Onde a notícia circula? <i>NO PARANÁ</i>
b) Qual é o nome do jornal? <i>CLASSIFICADOS</i>	e) Para quem a notícia foi escrita? <i>PARA OS AUTÓRISMOS</i>
c) Qual é a data de publicação da notícia? <i>DOMINGO 24 DE SETEMBRO DE 2017</i>	f) Com qual finalidade a notícia foi produzida? <i>PARA FICAR MAIS ATENTO NAS NOTÍCIAS</i>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas do Sujeito “5” demonstram que já elaborou os conceitos de: a) jornal impresso para suporte das notícias; b) a data de sua publicação.

É possível afirmar que se encontra em processo de elaboração conceitual sobre: a) o meio de circulação do jornal, pois também reconhece a abrangência do jornal ao grafar “*No Paraná*”, mesmo que a amplie para todo o Estado; b) a finalidade da notícia, mesmo não selecionando corretamente a notícia para o trabalho, grafa “*Para ficar mais atento nas notícias*”, o que nos permite inferir indícios de generalização da finalidade das notícias, não sendo mais necessário recorrer a uma notícia específica para responder ao questionamento.

Não elaborou ainda o conceito de: a) notícia, uma vez que seleciona dois classificados como sendo o gênero, a reafirmar a dificuldade já salientada anteriormente; b) não tem o conceito de nome do jornal, utiliza-se do título da seção “Classificados” para responder ao questionamento b); c) não possui o conceito de a quem se destinam as notícias, já que não conseguiu responder a pergunta e).

De posse do resultado dessas atividades, organizamos um conjunto de ações para o ato educativo, os quais objetivaram o ensino, no Módulo I, dos conceitos sobre as condições de produção do gênero, mais especificamente, dos conceitos de: a) suporte da notícia impressa; b) nome do jornal; c) data de sua publicação; e) meio de circulação; f) para quem a notícia foi escrita; g) sua finalidade; h) a constituição das notícias impressas nos jornais: título + texto + imagem, sendo a imagem um atributo opcional para as notícias impressas. Este último foi um desconhecimento constatado no desenvolvimento das atividades de resgate dos conhecimentos espontâneos dos sujeitos participantes.

Nesta etapa, conversamos com os alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido a partir de notícias impressas nos jornais. Iniciamos com as notícias presentes no

jornal impresso “Folha de S.Paulo”. Questionamos onde localizamos o nome dos jornais impressos e sua data de publicação. Neste momento, verificamos que os Sujeitos “1”, “2”, “3” também não sabiam localizar o nome dos jornais, só o fizeram correta e parcialmente na atividade inicial porque se tratava de um jornal do cotidiano dos alunos, assim, mesmo ao não acessá-lo para a leitura, identificam o seu nome a partir do *slogan* constante na página inicial, o que pressupõe certo nível de conhecimento sobre o assunto, embora não seja o nível de conhecimento esperado para o grupo, a considerar que o trabalho sistematizado com o jornal está previsto no currículo da Educação Básica, desde os anos assim como suas idades e tempo de escolarização (BRASIL, 2017).

Para no certificarmos desta afirmação, retiramos a primeira página dos exemplares do jornal “*O Diário do norte do Paraná*”. Distribuímos um exemplar para cada aluno participante e, em seguida, solicitamos que os sujeitos circulassem com o lápis o nome do jornal e sua data de publicação, sob a seguinte orientação: “*Procurem nos jornais e circulem o nome do jornal e a sua data de publicação*”. Nenhum dos alunos conseguiu realizar a atividade sem a nossa ajuda.

A esse respeito, os estudos de Vigotski (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI 1997e; VYGOTSKY, 1987) reconhecem que, embora sejam regidas pelas mesmas leis gerais de desenvolvimento do homem ontogenético, as pessoas que possuem deficiência intelectual têm limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo. No entanto, adverte que a instituição escolar não deve negligenciar os conceitos previstos no currículo e orienta para que o ato educativo, junto às pessoas que possuem deficiência, vislumbre, na própria deficiência, as orientações opostas para a sua superação e, dessa forma, respaldado na força motriz da compensação, promova a sua supercompensação. Uma vez que a força motriz para o desenvolvimento do processos compensatórios não é apenas interior, é, sobretudo, social (VYGOTSKI, 1997e).

Diante do exposto, a primeira atividade de intervenção pedagógica do Módulo I consistiu na apresentação e na discussão dos suportes em que encontramos as notícias em nossa vida cotidiana. Dessa forma, ouvimos o rádio, assistimos parte de jornais televisivos, acessamos sites jornalísticos, folheamos, identificamos e lemos as notícias em diferentes revistas e jornais impressos.

Nesta fase, também trabalhamos com o conceito de notícia, para que os participantes pudessem distingui-lo da propaganda, do anúncio publicitário e dos classificados, conforme confundido pelos Sujeitos “1”, “3” e “5”, respectivamente. Dessa forma, expusemos no quadro de giz o conceito de notícia, em seguida, passamos a experienciá-lo.

O ato educativo desenvolveu-se da seguinte forma: a cada parte lida do jornal questionávamos: “*Trata-se de uma notícia?*”. Os Sujeitos “2” e “4” responderam rapidamente: “*Sim!*”, os sujeitos “1”, “3” e “5” acompanhavam as repostas dos colegas. Vale ressaltar que o conhecimento ainda não estava consolidado, e, para que seus discursos fossem aceitos perante o grupo, foi comum aceitar o posicionamento do outro. Então, mudamos a estratégia. Cada um dos participantes deveria escolher uma notícia, lê-la aos colegas e, por fim, justificar por que se tratava de uma notícia, momento em que deveriam generalizar o conceito de notícia trabalhado no quadro anteriormente.

O Sujeito “5” selecionou a notícia corretamente, a leu a seus colegas, ao ser questionado, justificou ser uma notícia “*Porque tá contando o acidente que aconteceu ontem*”. Já os Sujeitos “1” e “3” demandaram nova explicação para que conseguissem realizar a atividade, primeiro com auxílio, depois, ao longo das demais atividades, com desenvoltura.

Evidenciamos, já nessa primeira atividade, a necessidade de oferecer diferentes estratégias metodológicas, para atuar na ZDP do aluno com interações significativas às características dos participantes, sejam elas mediadas por signos ou instrumentos, para que se apropriem dos conhecimentos trabalhados e, por conseguinte, abstraí-los e os generalizá-los nas atividades em que forem requeridos (VYGOTSKI, 1991).

Posteriormente, para concluirmos o trabalho com o conceito de suporte das notícias, entregamos jornais, revistas, panfletos, livros, gibis e solicitamos que selecionassem apenas os suportes das notícias. Em seguida, solicitamos que, sem auxílio, “*Selecione e diga para mim e para os colegas quais suportes selecionaram?*”. Todos os sujeitos escolheram os suportes corretamente. Dessa forma, excluíram os livros, os panfletos e os gibis, selecionando apenas as revistas, jornais. Também pegaram o rádio e mostraram a televisão como um dos suporte. Os Sujeitos “1” e “4”, que haviam demonstrado dificuldade na classificação do jornal

como suporte para as notícias, demonstraram, como os demais participantes, terem se apropriado do conceito (VYGOTSKI, 1991, 1997a).

Na sequência, para que o Sujeito “2” superasse a dificuldade apresentada desde a atividade inicial, de que as notícias impressas não são compostas só por imagens, trabalhamos, no quadro de escrever, o conceito de que a imagem é apenas um dos recursos, a aparecer ou não, mas junto a ela há necessariamente um título e um texto. Também enfatizamos que, para identificarmos se as escritas, os títulos e as imagens fazem parte ou não da notícia, teríamos que lê-las. Assim, mostramos que, em alguns casos, haveriam linhas a separar uma notícia da outra. Depois da explicação no quadro, seguida de exemplos extraídos dos jornais, desenvolvemos outra atividade,

Cada aluno identificou o nome do jornal, a data de publicação e fez a leitura da notícia escolhida, também apresentou ao grupo o recorte da sua notícia. O grupo validou ou não a escolha do colega, ao não a validar deveriam expor se o erro se tratava do nome do jornal, da data de sua publicação, da seleção da notícia ou do seu recorte. A atividade se desenvolveu de forma dinâmica, mesmo com os Sujeitos “1”, “2” e “3” não apresentando a fluência esperada para leitura⁵⁰, os participantes se auxiliavam na leitura e, até mesmo, na compreensão das informações trazidas no texto, dessa forma, conscientemente puderam dizer se a escolha realmente se tratava de uma notícia e se o recorte havia sido feito de forma correta.

Um exemplo de ajuda mútua ocorria quando o aluno lia uma palavra de forma equivocada, os demais o auxiliavam, a ler a palavra de forma correta, em coro. Da mesma forma, ao ser solicitado que justificasse oralmente se o que acabara de ler tratava-se mesmo de uma notícia e, diante da dúvida, os demais colegas o auxiliavam, a trazer informações do texto que pudessem evidenciá-la como notícia. Como expresso na fala do Sujeito “5” ao Sujeito “3”: *“Olha que tá falando de uma coisa que aconteceu ontem”*. Ou ainda, na fala do Sujeito “4” ao Sujeito “2”: *“Faltou essa parte aqui da sua notícia”* e aponta para uma parte da notícia que o sujeito não havia recortado.

A atividade proposta permitiu a interação entre os pares e, nela, os participantes mais experientes atuaram na ZDP do colega menos experiente, a

⁵⁰ A fluência na leitura é uma habilidade a ser desenvolvida ainda no Ensino Fundamental I. Assim, a considerar o percurso de escolarização já realizado pelos participantes, esta é uma habilidade que já deveria ter sido consolidada.

auxiliá-lo a operar com conceitos que estão, em potencial, próximos de serem consolidados (VYGOTSKI, 1991), a caracterizar-se, também, como situação discursiva efetiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, BAKHTIN, 2011).

Na aula seguinte, durante a leitura da manchete da notícia, na primeira página do jornal, o Sujeito “1” questionou: “*O que é isso?*” e apontou para A3, a marca que identifica a página em que está a notícia na íntegra. Diante desse questionamento, perguntamos aos demais alunos se alguém sabia o que significava aquilo. Nenhum dos participantes soube responder ao questionamento. Embora não soubessem o significado, questionar um elemento escrito presente na manchete das notícias pressupõem um comportamento diferenciado em relação ao texto escrito, em evidência ao menos nos Sujeitos “1” e “2” que interpretaram a notícia, a utilizar-se somente da imagem; também recortou a imagem da notícia, a desconsiderar seu texto escrito nas atividades iniciais, respectivamente. A demonstrar que a escrita está alcançando sua relevância no processo de compreensão e interpretação das notícias e, dessa forma, a alterar significativamente a ZDP desses alunos (VYGOTSKI, 1991).

Então, explicamos o significado e passamos a experienciá-lo. Lemos todas as manchetes constantes na primeira página do jornal, localizamos as páginas onde as notícias estavam na íntegra e as lemos também. A satisfação na realização desta atividade esteve explícita no comportamento dos participantes durante todo o seu desenvolvimento. Os Sujeitos “1” e “2” riam ao encontrar a página em que se apresentava a notícia na íntegra. O Sujeito “3”, ao alterar o tom de voz para grito, verbalizava: “*Eu achei!*”. Já os Sujeitos “4” e “5” diziam: “*Eu também achei!*”. Esses comportamentos caracterizam a satisfação em participar ativamente do evento discursivo, (re)afirmando-se enquanto seres sociais capazes de se colocar perante o outro e definir seu espaço social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, BAKHTIN, 2011).

É preciso ressaltar que tomar nota das manchetes das notícias e localizá-las nas páginas do jornal se tornou a atividade mais esperada pelo grupo. A afirmação pode ser constatada no comportamento dos sujeitos, que, todos os dias, mesmo antes do início das aulas, já questionavam a pesquisadora se havia trazido o jornal do dia. Ao receberem resposta afirmativa, falavam e gritavam: “*Obaaa!*”. Diante do exposto, mesmo já previsto em nosso trabalho, passamos então a ofertar jornais do dia em todos os dias da nossa ação pedagógica. Também manifestaram interesse em levá-los para casa para que pudessem ler e mostrar para os pais, o que mostra a

elaboração do conceito científico a iniciar-se por definições verbais, seguidas de experiências não-espontâneas, mas precisa descender às experiências cotidianas, para consolidar o conceito e, por conseguinte, ampliar seu Nível de Desenvolvimento Real (VIGOTSKI, 2000, 2001; VYGOTSKI, 1997b). Possivelmente, tomar nota das manchetes das notícias também tenha se tornado uma atividade esperada pelo grupo, por seu carácter instrumentalizador, ou seja, permitiu aos participantes ter o que dizer, em suas interações sociais, uma vez que, corriqueiramente, as manchetes das notícias estavam presentes até nos intervalos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, BAKHTIN, 2011).

Na aula seguinte, sem auxílio, os alunos recortaram e colaram o nome do jornal, a data em que foi publicado e uma notícia. Caso a notícia estivesse na primeira página do jornal e houvesse a marca de indicação de que estava na íntegra em outras páginas do jornal, os alunos deveriam procurá-la e recortá-la. Os Sujeitos “4” e “5” faltaram ao encontro. Os resultados da atividade são explanados.

Quadro 20 – Recorte e colagem do gênero textual notícia: ênfase na disposição da notícia nos jornais impressos



<p style="text-align: center;">Sujeito "2"</p>	<p style="text-align: center;">Continuação da atividade do Sujeito "1"</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p>	This cell is empty in the original image

Fonte: Acervo da autora.

Nas aulas seguintes, os alunos também realizaram atividades que contemplaram os mesmos conceitos, a mudar apenas a estratégia, por exemplo: por vezes identificavam as informações solicitadas; em outros momentos, circulavam, recortavam e colavam ou circulavam e pintavam as informações requeridas. As diferentes estratégias permitiram aos participantes experienciar os conceitos trabalhados em situações novas e nelas operar também com abstração, a ampliar, assim, o Nível de Conhecimento Real (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997b).

Assim, cada aluno recebeu, com bastante entusiasmo, um exemplar do jornal. Vale ressaltar que, neste momento, houve a necessidade de destinar um tempo considerável para que pudessem folhear e lê-lo, prática que passamos a adotar no início dos encontros. Este comportamento demonstra novamente a satisfação dos sujeitos em participar das atividades propostas durante o ato educativo. Certamente porque a notícia alcançou status de instrumento de interação ao grupo, formas

estáveis de enunciação, ou seja, de materialização verbal da atividade psíquica, as quais são social e historicamente definidas (BAKHTIN, 2011).

Posteriormente, demos início à atividade que fora sistematizada para o encontro. Em grupo, identificamos que um dos suportes impresso para a notícia era um jornal. Em seguida, lemos, circulamos e recortamos as informações: nome do jornal, a data em que ele foi publicado e retomamos o conceito de notícia, para que os participantes pudessem selecionar e recortar um exemplar. Ainda orientamos que, caso a notícia estivesse na primeira página e houvesse a marca de indicação de que estava na íntegra em outras páginas do jornal, deveriam também circulá-la e recortá-la. Após a explicação, perguntamos: *“Alguém precisa de ajuda?”*. Todos os participantes responderam: *“Não!”*. Dessa forma, os alunos desenvolveram a atividade sem auxílio. Posteriormente, o grupo validava ou não a escolha do colega, a justificá-la, a evidenciar que esses conceitos estão no Nível de Desenvolvimento Real dos alunos (VYGOTSKI, 1991).

Apresentamos um excerto de diálogo que demonstra como a atividade se desenvolveu:

Sujeito “1” diz ao grupo: *“O Sujeito “2” fez certo!”*

Pesquisadora: *“Por que você acha que o Sujeito “2” fez certo?”*

Sujeito “1” aponta para o recorte e colagem do Sujeito “2” e responde: *“Porque tem a notícia, o dia, o jornal, ela recortou tudo e fez certo.”*

Os resultados da atividade são apresentados.

Quadro 21 – Novo recorte e colagem do gênero textual notícia: ênfase na disposição da notícia nos jornais impressos

<p style="text-align: center;">Sujeito "1"</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "2"</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "4"</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "5"</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "6"</p>

Fonte: Acervo da autora.

Os resultados das atividades desenvolvidas no ato educativo mostram que todos os participantes conseguiram se apropriar dos conceitos relativos às

condições de produção do gênero, mais especificamente os conceitos de suporte da notícia impressa, nome do jornal, data de sua publicação, meio de circulação, para quem a notícia foi escrita, qual sua finalidade e, também, a constituição das notícias impressas nos jornais – título, texto e imagem, sendo a imagem um atributo opcional para as notícias impressas. Esses resultados ratificam que as pessoas que possuem deficiência intelectual também podem se apropriar dos conceitos científicos desde que lhes sejam ofertadas atividades que criem e consolidem a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKI, 1991).

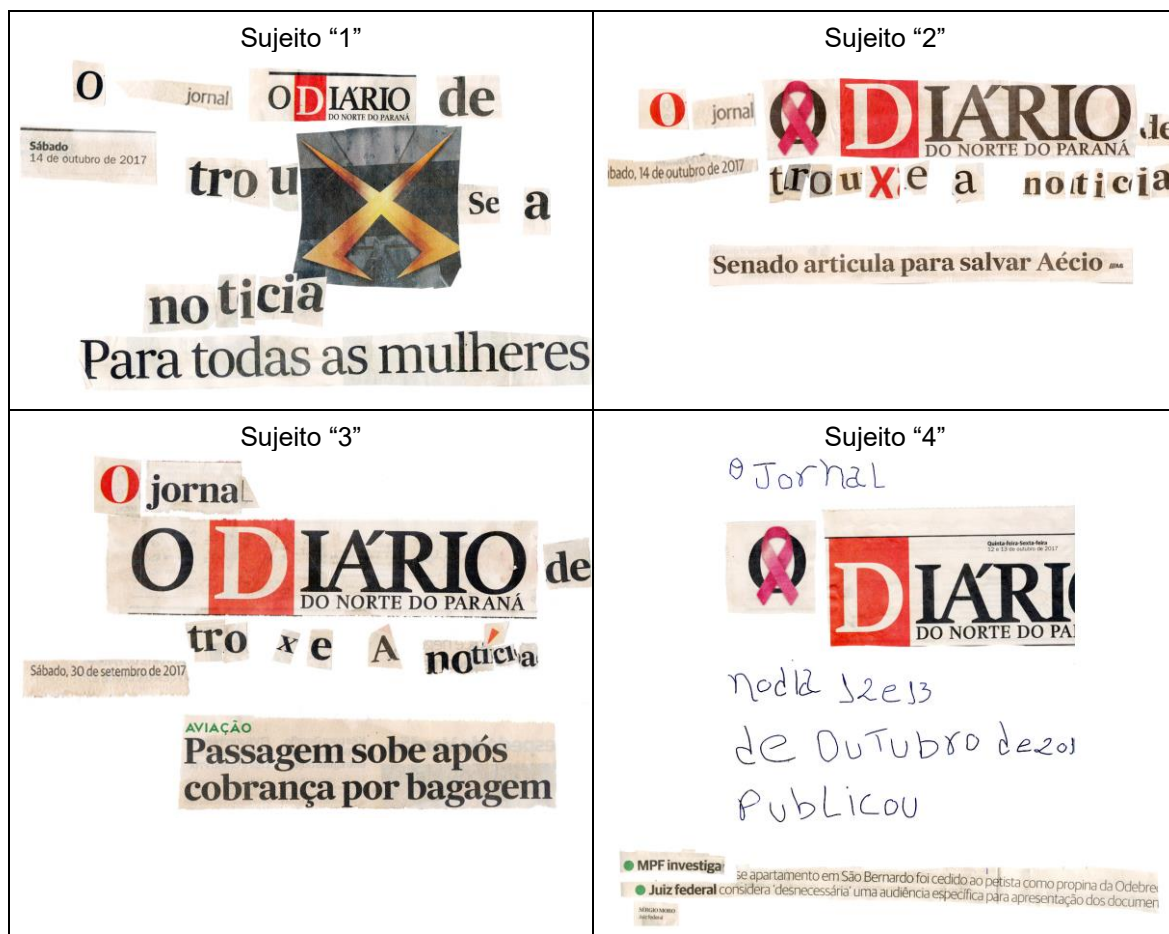
Posteriormente, os sujeitos escolheram uma nova notícia para que pudéssemos discutir e trabalhar como se organizam em frases as informações extraídas das atividades anteriores (nome do jornal + data de sua publicação + título da notícia). Nessa perspectiva, registramos no quadro: *“O jornal de circulação nacional ‘Folha de S.Paulo’, publicado em 28 de setembro de 2017, publicou a notícia ‘Acidente fatal’”*.

O exemplo serviria de respaldo para a atividade: *“Organize, por meio da modalidade escrita da língua, as informações: nome do jornal, data de sua publicação e título da notícia escolhida”*. No entanto, diante da dificuldade apresentada pelo grupo no desenvolvimento da atividade, expressa pela afirmativa do Sujeito “3”: *“Eu não sei fazer.”* e dos Sujeitos “1”, “2”, “5”: *“Eu também não”*, após termos explicado a atividade por mais duas vezes, mudamos a estratégia.

Então, como auxílio, também recortamos e fixamos no quadro as informações solicitadas e, novamente, aos sujeitos participantes, solicitamos que recortassem o nome do jornal e a data de sua publicação. Posteriormente, instruímos os participantes a selecionar uma notícia, o grupo a validou enquanto notícia. Só então recortaram o título de sua própria notícia.

Ao término da atividade, instruímos os alunos a circularem com lápis e recortarem dos jornais todas as palavras necessárias para montar a frase que compõe a parte inicial dos resumos, a ter como modelo de referência a frase escrita no quadro de giz desde o início da aula: *“O jornal ‘Folha de S.Paulo’, publicado em 28 de setembro de 2017, publicou a notícia de ‘Acidente fatal’”*. O Sujeito “5” faltou à aula e não realizou a atividade. Apresentamos o resultado da atividade a seguir.

Quadro 22 – Organização da frase inicial do resumo da notícia a partir do recorte e colagem



Fonte: Acervo da autora.

Na sequência, os alunos (re)organizaram, por meio de uma frase síntese, as informações contidas na atividade anterior. Neste caso, a transposição das mesmas informações contidas no recorte e na colagem para a modalidade escrita se configurou em uma possibilidade de experiência da atividade que os alunos não conseguiram realizar em um primeiro momento. O Sujeito "5" faltou e não desenvolveu a atividade.

Quadro 23 – Frase síntese da atividade anterior

<p style="text-align: center;">Sujeito "1"</p> <p><i>O Jornal o diário do Norte do Paraná de Sábado 14 a Outubro de 2017 trouxe a notícia ("Para todas as Mulheres")</i></p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "2"</p> <p>O JORNAL O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ DE SÁBADO, 14 DE OUTUBRO DE TROUXE A NOTÍCIA "SENADO ARTICULA PARA SALVAR AÉCIO"</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p> <p>O JORNAL O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ DE SÁBADO, 30 DE SETEMBRO DE 2017 TROUXE A NOTÍCIA</p> <p>AVIAÇÃO PASSAGEM SOBRE APÓS COBRANSA POR BAGAGEM</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "4"</p> <p><i>Jornal Quinta Feira de 2 a 38 Outubro 2017</i></p> <p><i>O Diário</i></p> <p><i>20 dia 22 e 23 de Outubro publicou</i></p> <p><i>"MPF investiga se apartamento em São Bernado foi cedido ao petista como prêmio da Deliblicht"</i></p> <p><i>Juiz Federal considera desnecessária uma audiência específica para apresentação dos documentos</i></p>

Fonte: Acervo da autora.

O resultado desta atividade mostra-nos que a primeira estratégia utilizada para trabalhar com a escrita não criou, nem consolidou a Zona de Desenvolvimento Proximal nos participantes. Como exposto por Vigotski (2001, p. 77-78), "[...] nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos". No entanto, sem que houvesse a redução de conteúdos e conceitos escolares, mudamos a estratégia metodológica, o que permitiu aos alunos o seu desenvolvimento. Isto evidencia que o processo foi capaz de criar e consolidar uma nova Zona de Desenvolvimento Proximal nos participantes, uma vez que surgiram novas (re)ações, as quais orientaram no desenvolvimento das atividades.

Dessa forma, a atividade proposta tornou-se profícuca à organização discursiva dos participantes, como podemos verificar na atividade seguinte: “Escolha uma nova notícia. Em seguida, elabore uma frase com as informações: nome do jornal, data de sua publicação e com o título da notícia. Por fim, cole a notícia selecionada”. O Sujeito “5” faltou à aula e não realizou a atividade.

Quadro 24 – Junção da frase síntese com a notícia

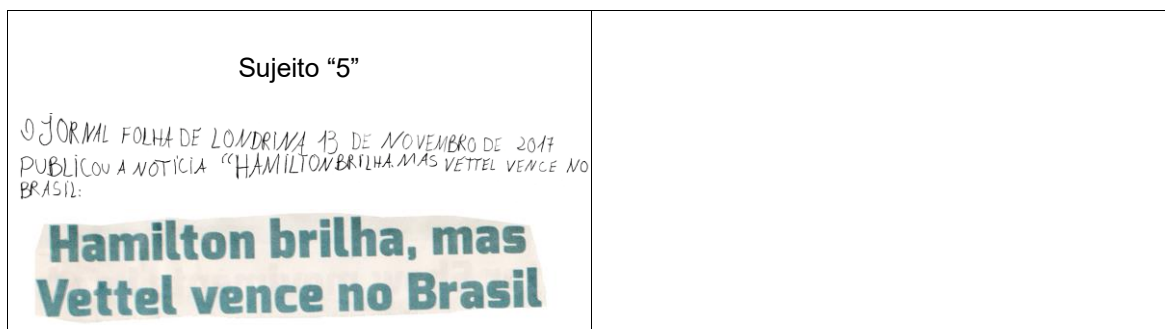
<p style="text-align: center;">Sujeito “1”</p> <p><i>O Jornal "O Diário do Norte do Paraná" no dia Domingo 29 de Outubro de 2017 publicou a notícia (banas, com tempestades)</i></p> 	<p style="text-align: center;">Sujeito “2”</p> <p><i>O JORNAL O DIARIO NO NORTE PARANÁ DE DOMINGO-SEGUNDA-DIA 29 E 30 DE OUTUBRO DE 2017 RUBICOU A NOTICIA «CULTURA»</i></p> 
<p style="text-align: center;">Sujeito “3”</p> <p><i>O JORNAL O DIARIO DO NORTE DO PARANÁ DOMINGO 29 DE OUTUBRO DE 2017. MARINGÁ. NOTICIA COXA VISITA O SPORT EM JOGO DE EQUIPA SOB AMEAÇA</i></p> 	<p style="text-align: center;">Sujeito “4”</p> <p><i>O Jornal O Diário Norte do Paraná do dia 29 de Outubro 2017 Domingo 29, 11, 11, 11</i></p> <p><i>O Prefeito de Maringá, ele desmembrou em duas partes primeira e fechar com o melhoramento da norte do Paraná</i></p> 

Fonte: Acervo da autora.

Na atividade final do Módulo I, solicitamos que os alunos escolhessem e recortassem uma nova notícia, em seguida, elaborassem um parágrafo com as informações: nome do jornal, data de sua publicação e título da notícia. Assim, colassem a notícia selecionada, sem o mesmo auxílio ou do colega. A seguir, apresentamos o resultado da atividade.

Quadro 25 – Atividade final do Módulo I: condições de produção

<p style="text-align: center;">Sujeito "1"</p> <p><i>A Folha de Londrina e Jornal do Paraná de Publicou a notícia "Novembro azul saiba mais sobre a próstata"</i></p>  <p>NOVEMBRO AZUL Saiba mais sobre a próstata</p> <p>O que é? A próstata é uma glândula localizada na parte baixa do abdômen, entre a bexiga e a pênis do homem. Ela tem a função de produzir líquidos que ajudam e nutrem os espermatozoides na hora da fecundação.</p> <p>Quais doenças podem acometê-la? Além do aumento do tamanho da próstata (hiperplasia prostática benigna), que acomete a maioria dos homens ao longo dos anos, tem o câncer de próstata (CaP).</p> <p>Quais são os sintomas? No CaP não há sintomas na fase inicial. No estágio avançado, pode haver vontade de urinar com frequência, dor, sangue no sêmen ou na urina e dor óssea.</p> <p>Como diagnosticar? Os principais exames são PSA e de toque.</p> <p>Como tratar? No CaP, a cirurgia para remoção total da próstata é indicada para pacientes em estágio inicial. Em pacientes metastáticos, o tratamento é hormonal para bloqueio da testosterona e, em alguns casos, sessões de quimioterapia e radioterapia.</p> <p>Fontes: Sociedade Brasileira de Urologia e Fernando Terzotti, urologista do HCL. Folha A11</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "2"</p> <p><i>O JORNAL FOLHA DE LONDRINA DE 78 DE OUTUBRO DE 2017 PUBLICOU A NOTÍCIA "INFÂNCIA DE HOJE"</i></p>  <p>Infância de hoje</p> <p>Às vésperas do Dia das Crianças, caderno aborda diferentes aspectos da forma como a primeira fase da vida é encarada atualmente. Curso de desenho digital (foto) propõe desafios e busca de soluções para o público infantil</p> <p>FOLHA MAIS</p> <p><i>A notícia "INFÂNCIA DE HOJE" FLEU DO DIA DAS CRIANÇAS O CURSO DE DESENHO DIGITAL DE FOTO NO COMPUTADOR NO INFANTIL.</i></p>												
<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p> <p><i>O JORNAL FOLHA DE LONDRINA DE 79 DE OUTUBRO DE 2017. PUBLICOU A NOTÍCIA "UEL DIVULGA CONCORRÊNCIA PARA VESTIBULAR 2018"</i></p>  <p>UEL divulga concorrência para Vestibular 2018</p> <p>MAIS CONCORRIDOS Cursos com maior relação candidato/vaga no vestibular 2018 da UEL</p> <table border="1"> <tr> <td>Medicina (integrar)</td> <td>32</td> <td>Psicologia (integrar)</td> <td>28</td> <td>Medicina veterinária (integrar)</td> <td>24,55</td> </tr> <tr> <td>Biotecnologia (integrar)</td> <td>25,73</td> <td>Design gráfico (matutino)</td> <td>144</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Fontes: Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL. Folha A11</p> <p><i>Os últimos não concorrem às vagas disponíveis da universidade. Estes últimos não concorrem às vagas disponíveis da universidade. Estes últimos não concorrem às vagas disponíveis da universidade.</i></p>	Medicina (integrar)	32	Psicologia (integrar)	28	Medicina veterinária (integrar)	24,55	Biotecnologia (integrar)	25,73	Design gráfico (matutino)	144			<p style="text-align: center;">Sujeito "4"</p> <p><i>O JORNAL FOLHA DE LONDRINA PUBLICOU NO DIA 07 DE OUTUBRO A NOTÍCIA DE "O CHEF DAS ESTRELAS" COM AYRTON SENNA E LUCIA NO PARAZOTTI COMO INGREDIENTES SIMPLÉS.</i></p>  <p>O chef das estrelas</p> <p>Descendente de italianos que já se tornou personalidade ilustre como Ayrton Senna e o tenor Luciano Parazotti, hoje ensina receitas saborosas com ingredientes simples</p> <p>Realidade Aumentada na FOLHA</p>
Medicina (integrar)	32	Psicologia (integrar)	28	Medicina veterinária (integrar)	24,55								
Biotecnologia (integrar)	25,73	Design gráfico (matutino)	144										



Fonte: Acervo da autora.

Ao final do Módulo, constatamos que também houve um avanço conceitual de todos os participantes na escrita de suas frases, porque conseguiram contemplar o nome do jornal impresso, a data de sua publicação, bem como o título da notícia escolhida. Apenas o Sujeito "1" não contemplou a data de publicação do jornal em sua escrita. Ao ratificar o exposto por Vigotski (VYGOTSKI, 1997c; VYGOTSKY, 1987), isso revela que o processo de elaboração e, por conseguinte, de abstração e de generalização conceitual não se processa da mesma forma e nem ao mesmo tempo em todas as pessoas, o que impõem, ao ato educativo, recursos e estratégias diferenciadas para que todos os alunos se beneficiem do ato educativo e desenvolvam as Funções Psicológicas Superiores.

5.2 MÓDULO II: TEMÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

No Módulo II, trabalhamos com o conceito de tema das notícias. A seguir apresentamos a atividade desenvolvida para resgatar os conhecimentos espontâneos dos participantes sobre o tema:

Quadro 26 – Atividade inicial do Módulo II: tema das notícias

<p style="text-align: center;">Sujeito "1"</p>  <p style="text-align: center;">g) Qual é o tema da notícia?</p> <p style="text-align: center;"><u>Montadoras preveem alta</u></p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "2"</p>  <p style="text-align: center;">g) Qual é o tema da notícia?</p> <p style="text-align: center;"><u>SINTE DO CARRO</u></p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p>  <p style="text-align: center;">g) Qual é o tema da notícia?</p> <p style="text-align: center;"><u>CÂMERAS</u></p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "4"</p>  <p style="text-align: center;">g) Qual é o tema da notícia?</p> <p style="text-align: center;"><u>O tema da notícia é que São Paulo troca Pratto por um gol de prata.</u></p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "5"</p>  <p style="text-align: center;">g) Qual é o tema da notícia?</p> <p style="text-align: center;"><u>Não respondeu</u></p>	

A resposta do Sujeito “1”, em relação à temática, mostra que consegue extrair o tema da notícia ao grafar “*Montadoras preveem alta*”. O Sujeito “2” consegue extrair o tema com desenvoltura, ao grafar “*Sinte de carro*”, para se referir ao acidente de carro. Na resposta do Sujeito “3”, verificamos que se trata de um anúncio publicitário, em que também extrai o tema com desenvoltura ao grafar “*Câmeras*”, pois é o tema anúncio escolhido para a atividade, o que demonstra, assim, já ter elaborado o conceito. Verificamos que o Sujeito “4” extrai a temática, ao utilizar-se da habilidade de inferência no texto, ao se referir à dependência do time São Paulo em relação a um de seus jogadores “[...] *é que “São Paulo irria deperdo do faro de gol de pratto*”. O Sujeito “5” não respondeu ao questionamento. Fato que nos permite inferir: a) dificuldade de extrair o tema da notícia, porque trabalhou com um classificado de jornal e não com uma notícia; b) inabilidade em operar com o conceito de tema da notícia por ainda não tê-la desenvolvido.

A maior parte dos sujeitos realizou a atividade corretamente, a demonstrar já o terem consolidado, exceto o Sujeito “5”. Realizamos as atividades sobre a temática com todos os participantes, a considerar as contribuições de Vygotski (1991) de que as trocas entre pares mais e menos experientes seriam profícuas naquele momento.

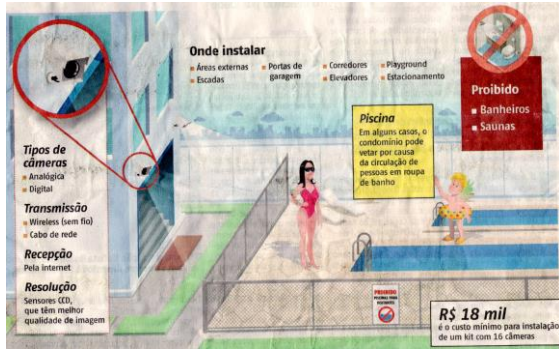
Assim, de posse dos jornais, exploramos, com todos os sujeitos, as seções, se seriam de esporte, entretenimento, policial, com o intuito de trabalharmos sobre a organização e a disposição das notícias por temas. Posteriormente, em grupo, os alunos selecionaram várias notícias, delas extraíram o tema que as constituem.

A atividade assim se desenvolveu: os alunos leram aos colegas a notícia escolhida, em seguida, diziam o tema nela contemplado. Os colegas validavam e complementavam a resposta. O Sujeito “5”, que não havia respondido ao questionamento sobre o tema em sua atividade inicial, demonstrou ter elaborado e estar em processo final de elaboração conceitual, uma vez que recorria aos títulos das notícias, a buscar indícios do tema.

Diante do exposto, como atividade final do Módulo II, de posse de uma nova notícia, solicitamos aos participantes que extraíssem dela o seu tema, posteriormente, socializaram⁵¹ os resultados com o grupo na modalidade oral da

⁵¹ Optamos por não contemplar o diálogo que se estabeleceu nesta atividade, pois, como já mencionado no Método, todos os participantes do projeto desenvolveram as atividades, no entanto, somente cinco deles atenderam aos critérios da pesquisa e foram contemplados nesta discussão. Assim, alguns diálogos que evidenciam o processo não puderam ser contemplados no texto, por

Sujeito "3"



h) Você conhece as partes da notícia?

Não respondeu

i) Quantas partes tem a notícia?

PISCINA

j) Quais são as partes da notícia?

PISCINA

Sujeito "4"



h) Você conhece as partes da notícia?

Não respondeu

i) Quantas partes tem a notícia?

Não respondeu

j) Quais são as partes da notícia?

As partes da notícia são dos times São Paulo e Santos.

Sujeito "5"



h) Você conhece as partes da notícia?

Não respondeu

i) Quantas partes tem a notícia?

Não respondeu

j) Quais são as partes da notícia?

AUTOMOVÉS

As respostas emitidas pelo Sujeito “1” permitem-nos afirmar que não possui a nomenclatura das partes estruturantes da notícia, pois não respondeu às perguntas h) e i), mesmo tentado responder à pergunta j), não o faz de forma correta.

As respostas emitidas pelo Sujeito “2”, em relação à nomenclatura das partes estruturantes da notícia, mostram que também não tem o conceito ainda apropriado, pois não respondeu à pergunta h), mesmo na tentativa de responder as perguntas i) e j), não grafa as respostas de forma correta, a evidenciar a sua dificuldade conceitual.

O Sujeito “3” também demonstrou não conhecer as nomenclaturas para se referir às partes que compõem as notícias, já que não respondeu à pergunta h), mesmo tentado responder às perguntas i) e j), não grafou as respostas de forma correta. Ressaltamos que a mesma resposta “*piscina*”, para as perguntas i) e j), evidencia que o sujeito reconhece a necessidade de preencher os espaços destinados às respostas, mas, ao mesmo tempo, explicita, ainda mais a sua dificuldade conceitual ao grafar a mesma resposta para perguntas diferentes. Ao preencher os espaços destinados às respostas, tenta dar conta do comportamento social a ele imposto nesta situação, o de uma atitude responsiva ativa, mas o faz a partir de uma compressão responsiva passiva, “[...] reprodução irrefletida das ideias do enunciado de origem” (SOUZA, 2010, p. 72).

As respostas do Sujeito “4” revelaram que também não possui as nomenclatura das partes estruturantes da notícia, ao não responder às perguntas h) e i). Já para a pergunta j), não a grafa corretamente, pois utiliza-se do assunto da notícia para tentar responder ao questionamento.

O Sujeito “5” também demonstrou não conhecer a nomenclatura das partes que compõem a notícia, pois não respondeu as mesmas perguntas dos anteriores, embora tenha respondido a pergunta j), não grafou a resposta de forma correta.

A análise das respostas emitidas na atividade inicial do Módulo revela que os participantes não conhecem as nomenclaturas utilizadas para se referir às partes estruturais que compõem a notícia, ao mesmo tempo em que evidencia quais conceitos demandam um trabalho sistemático, uma vez que o conhecimento dessas especificidades amplia significativamente e positivamente seu NDR, tanto na habilidade de compreensão requerida na leitura da notícia, quanto na produção de seu resumo, na modalidade oral ou escrita da língua (VYGOTSKI, 1991).

Trabalhamos no quadro de giz as nomenclaturas das três partes estruturantes da notícia: o título, o lide e o corpo da notícia, que vai do segundo parágrafo até o final do texto da notícia.

Para que os sujeitos pudessem experienciar estes conceitos, recortamos e embaralhamos sobre as mesas papéis com o título, o lide, o corpo da notícia e a imagem, e solicitamos aos alunos que os organizassem, com o auxílio, se necessário, a que intitulamos a atividade de “Notícia fatiada”. Depois, colaram e nomearam cada uma de suas partes. A seguir apresentamos um exemplo da atividade realizada.

Quadro 28 – Notícia fatiada



Fonte: Acervo da autora.

Fotocopiamos, posteriormente, a notícia e solicitamos que circulassem com o lápis, com auxílio se necessário, o título, a marca d'água, o primeiro parágrafo e o restante do corpo da notícia. Nenhum dos participantes aceitou ou pediu auxílio. A seguir, apresentamos a notícia selecionada para o trabalho, bem como o seu resultado.

Quadro 29 – Partes estruturantes da notícia

Sujeito "1"	Sujeito "2"
<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>	<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>
<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>	<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>
<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>	<p style="text-align: center;">Jovem morre em acidente</p> <p>Vanda Munhoz vanda@odiario.com</p>  <p>O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.</p> <p>Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsui Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.</p> <p>A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23 metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabrício e Letícia, e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.</p> <p>O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.</p> <p>COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsui Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. -- ANDRÉ ALMEINARA</p>

Ao analisarmos os resultados da atividade, verificamos que nem todos os participantes realizaram a tarefa com facilidade, embora tenham recusado a ajuda ofertada. O Sujeito “1” circula e enumera todos os parágrafos da notícia. Os Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5”, embora circulem e enumerem corretamente as partes estruturantes da notícia, ainda circulam outras informações. Este fato pode ser analisado a partir do resultado das pesquisas empíricas de Greef (*apud* VYGOTSKI, 1997e) ao demonstrar que a criança com deficiência intelectual tende a não perceber sua insuficiência, situação que dificulta e até mesmo anula o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à sua limitação, sendo a consciência dela a origem da força motriz para compensação da limitação (VYGOTSKI, 1997e).

Dessa forma, repetimos a explicação, bem como a atividade: circule e pinte cada uma das partes da notícia, momento em que os participantes solicitaram ajuda para o desenvolvimento da atividade. Por opção dos participantes, a ajuda consistiu apenas na validação se haviam mesmo circulado as partes da notícia de forma correta ou se haviam errado. Posteriormente, desenvolvemos novamente a mesma atividade, momento em que a realizaram com desenvoltura. Podemos afirmar que os participantes, ao reconhecerem sua insuficiência e, por conseguinte, solicitarem ajuda, são orientados pela vontade de superar as dificuldades impostas durante o curso de seu desenvolvimento. Momento em que surgem os processos compensatórios, oriundos da necessidade de operar com caminhos alternativos, os quais não estavam disponíveis, em um primeiro momento (VYGOTSKI, 1997e).

Para nos certificarmos de que os participantes haviam compreendido as partes que compõem a notícia, também pedimos que respondessem às perguntas: “a) *Você conhece as partes da notícia?*; b) *Quantas parte tem a notícia?*; c) *Quais são as partes da notícia?*”. A atividade foi levada a efeito da seguinte forma: o grupo lia e respondia a pergunta em voz alta, em seguida, individualmente, cada um grafava a sua resposta. O Sujeito “4” faltou à aula e não desenvolveu a atividade. Apresentamos as respostas a esses questionamentos a seguir.

Quadro 30 – Registro escrito das partes estruturantes das notícias

<p>a) Você conhece as partes da notícia? Sujeito "1" <i>Sim eu conheço as partes da notícia.</i></p> <p>Sujeito "2" <i>SIM EU CONHEÇO A PARTIS DA NOTÍCIA.</i></p> <p>Sujeito "3" <i>SIM CONESO AS PARTES DA NOTICIA?</i></p> <p>Sujeito "5" <i>SIM E U CONHEÇO AS PARTES DA NOTICIA?</i></p>	<p>b) Quantas partes tem a notícia? Sujeito "1" <i>A Notícia tem três partes</i></p> <p>Sujeito "2" <i>A NOTÍCIA TEM 3 PARTIS.</i></p> <p>Sujeito "3" <i>NOTICIA TEM 3 PARTES</i></p> <p>Sujeito "5" <i>A NOTÍCIA TEM TRÊS PARTES</i></p>
<p>c) Quais são as partes da notícia? Sujeito "1" <i>Titulo, lied, corpo da Notícia</i></p> <p>Sujeito "2" <i>TITULO, LIND, CORPO DA NOTÍCIA.</i></p> <p>Sujeito "3" <i>TITULO NOTICIA LIED CORPO DA NOTÍCIA.</i></p> <p>Sujeito "5" <i>TÍTULO LIEDICORPO DA NOTÍCIA</i></p>	

Fonte: Acervo da autora.

As respostas mostraram que os participantes compreenderam que as notícias se dividem em partes, conseguiram quantificá-las e, ainda por cima, nominá-las, a demonstrar coerência entre todas as respostas.

Ao término do Módulo, para verificar se os sujeitos haviam se apropriado dos conceitos trabalhados no Módulo III, fizemos a atividade final, a partir da mesma orientação, mas sem qualquer auxílio do professor e do colega, justamente para verificar as sínteses cognitivo-discursivas. O Sujeito "4" não desenvolveu a atividade, pois faltou à aula. A seguir, apresentamos o resultado desta etapa.

Quadro 31 – Atividade final Módulo III: partes estruturantes da notícia

<p>Sujeito "1"</p> <p><i>titulo</i> → Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari</p> <p><i>lido</i> → Ana Paula Camargos anapaula@odiario.com</p> <p><i>corpo da Notícia</i> →</p> <p>A Polícia Ambiental do Paraná – Força Verde, atendeu denúncia formulada via e-mail, nesta terça-feira, e deslocou equipe até o município de Mandaguari onde encontrou uma ilícita prisão de aves.</p> <p>Foram encontradas aproximadamente 350 espécies em cativeiros, ação que é proibida por lei.</p> <p>No local, os agentes encontraram canário espanhol, vovque, mosaico, padovan, e frizado priense, entre outros animais.</p> <p>De acordo com a Polícia Ambiental, essas aves não podem ser mantidas em cativeiro sem a licença do órgão competente que é o Ibama.</p> <p>Além das espécies citadas, também estavam no local um sabiá laranjeira, um melro,</p> <p>uma coleirinha papa capim e dois pintassilgos. O proprietário não apresentou (por não ter) nenhuma documentação.</p> <p>O morador detido, que mantinha as aves em seu poder, não teve o nome informado. Ele foi encaminhado para o Pelotão da Polícia Militar de Mandaguari, e poderá pagar multa de até R\$ 500 por cada unidade.</p> <p>Não há informações sobre eventuais passagens do acusado pela prática do mesmo crime.</p> <p>Legislação</p> <p>De acordo com a lei Federal número 9.605, de 1988, praticar abusos, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, é crime. A pena vai de três meses a um ano de prisão, além de multa.</p> <p>A reclusão será aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer morte do animal.</p>	<p>Sujeito "2"</p> <p><i>TITULO</i> → Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari</p> <p><i>LID</i> → Ana Paula Camargos anapaula@odiario.com</p> <p><i>3</i> → A Polícia Ambiental do Paraná – Força Verde, atendeu denúncia formulada via e-mail, nesta terça-feira, e deslocou equipe até o município de Mandaguari onde encontrou uma ilícita prisão de aves.</p> <p><i>2</i> → Foram encontradas aproximadamente 350 espécies em cativeiros, ação que é proibida por lei.</p> <p><i>1</i> → No local, os agentes encontraram canário espanhol, vovque, mosaico, padovan, e frizado priense, entre outros animais.</p> <p><i>2</i> → De acordo com a Polícia Ambiental, essas aves não podem ser mantidas em cativeiro sem a licença do órgão competente que é o Ibama.</p> <p><i>3</i> → Além das espécies citadas, também estavam no local um sabiá laranjeira, um melro,</p> <p>uma coleirinha papa capim e dois pintassilgos. O proprietário não apresentou (por não ter) nenhuma documentação.</p> <p>O cabo Ryserson Borges Monteiro, auxiliar de Comunicação da 3ª Cia da Polícia Ambiental informou que para manter esses pássaros são necessárias providências dentro de determinações do Ibama, como a colocação de anilhas para serem de convívio doméstico, que é uma identidade do pássaro, e é vendida em criadores autorizados pelo Ibama. Um anel colocado no corpo da ave quando ela nasce com aproximadamente três dias de vida. Só então elas podem ser vendidas como aves exóticas em pet shops, por exemplo.</p> <p>De acordo com Monteiro, as aves foram encaminhadas para o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), onde ficarão à disposição das autoridades competentes.</p> <p>O morador detido, que mantinha as aves em seu poder, não teve o nome informado. Ele foi encaminhado para o Pelotão da Polícia Militar de Mandaguari, e poderá pagar multa de até R\$ 500 por cada unidade.</p> <p>Não há informações sobre eventuais passagens do acusado pela prática do mesmo crime.</p> <p>Legislação</p> <p>De acordo com a lei Federal número 9.605, de 1988, praticar abusos, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, é crime. A pena vai de três meses a um ano de prisão, além de multa.</p> <p>A reclusão será aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer morte do animal.</p> <p>CORPO DA NOTÍCIA</p>
<p>Sujeito "3"</p> <p><i>TITULO</i> → Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari</p> <p><i>LIED</i> → Ana Paula Camargos anapaula@odiario.com</p> <p><i>1</i> → A Polícia Ambiental do Paraná – Força Verde, atendeu denúncia formulada via e-mail, nesta terça-feira, e deslocou equipe até o município de Mandaguari onde encontrou uma ilícita prisão de aves.</p> <p><i>2</i> → Foram encontradas aproximadamente 350 espécies em cativeiros, ação que é proibida por lei.</p> <p><i>3</i> → No local, os agentes encontraram canário espanhol, vovque, mosaico, padovan, e frizado priense, entre outros animais.</p> <p><i>4</i> → De acordo com a Polícia Ambiental, essas aves não podem ser mantidas em cativeiro sem a licença do órgão competente que é o Ibama.</p> <p><i>5</i> → Além das espécies citadas, também estavam no local um sabiá laranjeira, um melro,</p> <p>uma coleirinha papa capim e dois pintassilgos. O proprietário não apresentou (por não ter) nenhuma documentação.</p> <p>O cabo Ryserson Borges Monteiro, auxiliar de Comunicação da 3ª Cia da Polícia Ambiental informou que para manter esses pássaros são necessárias providências dentro de determinações do Ibama, como a colocação de anilhas para serem de convívio doméstico, que é uma identidade do pássaro, e é vendida em criadores autorizados pelo Ibama. Um anel colocado no corpo da ave quando ela nasce com aproximadamente três dias de vida. Só então elas podem ser vendidas como aves exóticas em pet shops, por exemplo.</p> <p>De acordo com Monteiro, as aves foram encaminhadas para o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), onde ficarão à disposição das autoridades competentes.</p> <p>O morador detido, que mantinha as aves em seu poder, não teve o nome informado. Ele foi encaminhado para o Pelotão da Polícia Militar de Mandaguari, e poderá pagar multa de até R\$ 500 por cada unidade.</p> <p>Não há informações sobre eventuais passagens do acusado pela prática do mesmo crime.</p> <p>Legislação</p> <p>De acordo com a lei Federal número 9.605, de 1988, praticar abusos, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, é crime. A pena vai de três meses a um ano de prisão, além de multa.</p> <p>A reclusão será aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer morte do animal.</p> <p>CORPO DA NOTÍCIA</p>	<p>Sujeito "5"</p> <p><i>TITULO X</i> → Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari</p> <p><i>LIED</i> → Ana Paula Camargos anapaula@odiario.com</p> <p><i>1</i> → A Polícia Ambiental do Paraná – Força Verde, atendeu denúncia formulada via e-mail, nesta terça-feira, e deslocou equipe até o município de Mandaguari onde encontrou uma ilícita prisão de aves.</p> <p><i>2</i> → Foram encontradas aproximadamente 350 espécies em cativeiros, ação que é proibida por lei.</p> <p><i>3</i> → No local, os agentes encontraram canário espanhol, vovque, mosaico, padovan, e frizado priense, entre outros animais.</p> <p><i>4</i> → De acordo com a Polícia Ambiental, essas aves não podem ser mantidas em cativeiro sem a licença do órgão competente que é o Ibama.</p> <p><i>5</i> → Além das espécies citadas, também estavam no local um sabiá laranjeira, um melro,</p> <p>uma coleirinha papa capim e dois pintassilgos. O proprietário não apresentou (por não ter) nenhuma documentação.</p> <p>O cabo Ryserson Borges Monteiro, auxiliar de Comunicação da 3ª Cia da Polícia Ambiental informou que para manter esses pássaros são necessárias providências dentro de determinações do Ibama, como a colocação de anilhas para serem de convívio doméstico, que é uma identidade do pássaro, e é vendida em criadores autorizados pelo Ibama. Um anel colocado no corpo da ave quando ela nasce com aproximadamente três dias de vida. Só então elas podem ser vendidas como aves exóticas em pet shops, por exemplo.</p> <p>De acordo com Monteiro, as aves foram encaminhadas para o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), onde ficarão à disposição das autoridades competentes.</p> <p>O morador detido, que mantinha as aves em seu poder, não teve o nome informado. Ele foi encaminhado para o Pelotão da Polícia Militar de Mandaguari, e poderá pagar multa de até R\$ 500 por cada unidade.</p> <p>Não há informações sobre eventuais passagens do acusado pela prática do mesmo crime.</p> <p>Legislação</p> <p>De acordo com a lei Federal número 9.605, de 1988, praticar abusos, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, é crime. A pena vai de três meses a um ano de prisão, além de multa.</p> <p>A reclusão será aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer morte do animal.</p> <p>CORPO DA NOTÍCIA</p>

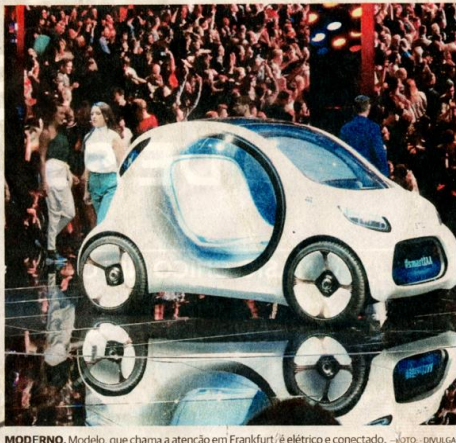
Fonte: Acervo da autora.

Os resultados da atividade final do Módulo III mostraram que as atividades propostas criaram, desenvolveram e consolidaram Zonas de Desenvolvimento Proximal dos conceitos relativos às nomenclaturas das partes que compõem as notícias, a serem acrescidas de imagem ou não, a depender das preferências do jornal. Isso corrobora, como expresso por Vygotski (1997e), que pessoas com deficiência intelectual podem elaborar conceitos ao se criar, desenvolver e consolidar Zonas de Desenvolvimento Proximal em um movimento de super compensação de suas limitações.

5.4 MÓDULO IV: O LIDE E AS INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

No Módulo IV, trabalhamos com o conceito de lide e suas informações estruturais. A seguir, apresentamos as atividades de resgate inicial sobre o assunto, junto aos sujeitos.

Quadro 32 – Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide - Sujeito “1”

<p>INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA</p> <h2>Montadoras preveem alta</h2> <p>Cleide Silva Agência Estado</p> <p>Depois de um mês com bons resultados de vendas, exportações, produção e até de geração de empregos, a indústria automobilística brasileira reviu suas projeções e apostou em resultado melhor do que o inicialmente previsto para este ano.</p> <p>Inflação controlada, queda dos juros, melhora da confiança dos consumidores e demanda externa levaram as montadoras a apostarem em crescimento de 25,2% na produção, para 2,7 milhões de veículos.</p> <p>Se confirmado, será o melhor desempenho do setor desde 2014, quando foram produzidos 3,1 milhões de automóveis, comerciais leves, caminhões e ônibus.</p> <p>Antes, a previsão para 2017 era de crescimento de 21,5%. De janeiro até agosto a alta acumulada é de 25,5% em relação ao mesmo período do ano passado, com 1,74 milhão de unidades produzidas. Esse desempenho deve ser mantido até o fim do ano. Só em agosto saíram das fábricas 260,3 mil veículos, o melhor resultado mensal desde novembro de 2014.</p> <p>Com o aumento da produção, as indústrias contrataram 1107 funcionários no mês passado e suspenderam programas de redução de jornada de 6.084 trabalhadores. Ainda assim, há 6.320 pessoas com jornadas e salários reduzidos ou em lay-off (contratos suspensos), quase metade do que havia em julho.</p> <p>“Esses números nos enchem de felicidade”, disse o presidente da Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores (Anfavea), Antonio Megale. As montadoras empregam hoje 126,3 mil trabalha-</p> <p>dores, número próximo ao de um ano atrás. Desde agosto de 2014, quando a crise econômica começou a se intensificar, as empresas cortaram 22,6 mil postos de trabalho.</p> <p>As exportações atingiram 506 mil unidades, 56% mais que em 2016 e a previsão para o ano também foi revista, de alta de 35,6% para 43,3%. “Devemos chegar a 745 mil veículos, um recorde histórico”, disse Megale.</p> <p>Do total vendido no exterior, 113,2 mil são de automóveis da Volkswagen, cujas vendas externas aumentaram 62% em relação ao ano passado. O Gol foi o modelo mais exportado pela marca, com 55,527 unidades.</p> <p>As vendas externas totais do setor, tendo como principal cliente a Argentina, devem gerar faturamento de US\$ 15,1 bilhões, 41,8% a mais que no ano passado. A previsão anterior era de alta de 30,7%.</p>	
 <p>MODERNO. Modelo, que chama a atenção em Frankfurt, é elétrico e conectado. — FOTO: DIVULGA</p>	
<p>k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês lead)?</p> <p><i>Não</i></p>	<p>o) Onde aconteceu a notícia?</p> <p><i>alto esporte</i></p>
<p>l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?</p> <p><i>uma fita métrica para medir a água</i></p>	<p>p) O que aconteceu na notícia?</p> <p><i>Faz um leilão de modelos de carros e mais caro pelo mundo na fora do país</i></p>
<p>m) Com quem aconteceu a notícia?</p> <p><i>Na programação da globo da tv o apareceu 3 dos tipos de modelo de carro bem diferente de outros carros</i></p>	<p>q) Como aconteceu a notícia?</p> <p><i>Do desfile de modelos de carros do paucodigns de carros</i></p>
<p>n) Quando aconteceu a notícia?</p> <p><i>Domingo 09 de Julho de 2017</i></p>	<p>r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?</p> <p><i>vendas de carros indústria automobilística Brasileira levou suas projeções sul foi crescimento de 25,2% na produção para 2,7 milhões de veículos</i></p>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas do Sujeito “1” mostram que, possivelmente, não tem o conceito de lide como parte estruturante da notícia, porque não respondeu à pergunta k), fato também verificado no Módulo III. Também não conhece o conjunto de informações que compõem o lide, pois não respondeu corretamente a pergunta l). Assim como não conseguiu extrair da notícia as informações que compõem o lide: com quem, onde, o quê, como e por que aconteceu o fato narrado, expressos nas perguntas de letras m) a r). Até mesmo a pergunta o), quando aconteceu a notícia, embora tenha grafado “Domingo, 09 de julho de 2017”, demonstra incoerência em sua resposta, pois, na pergunta c), ao ser questionada sobre a data de publicação do jornal, responde “O diário do Norte do Paraná domingo 24 de setembro”.

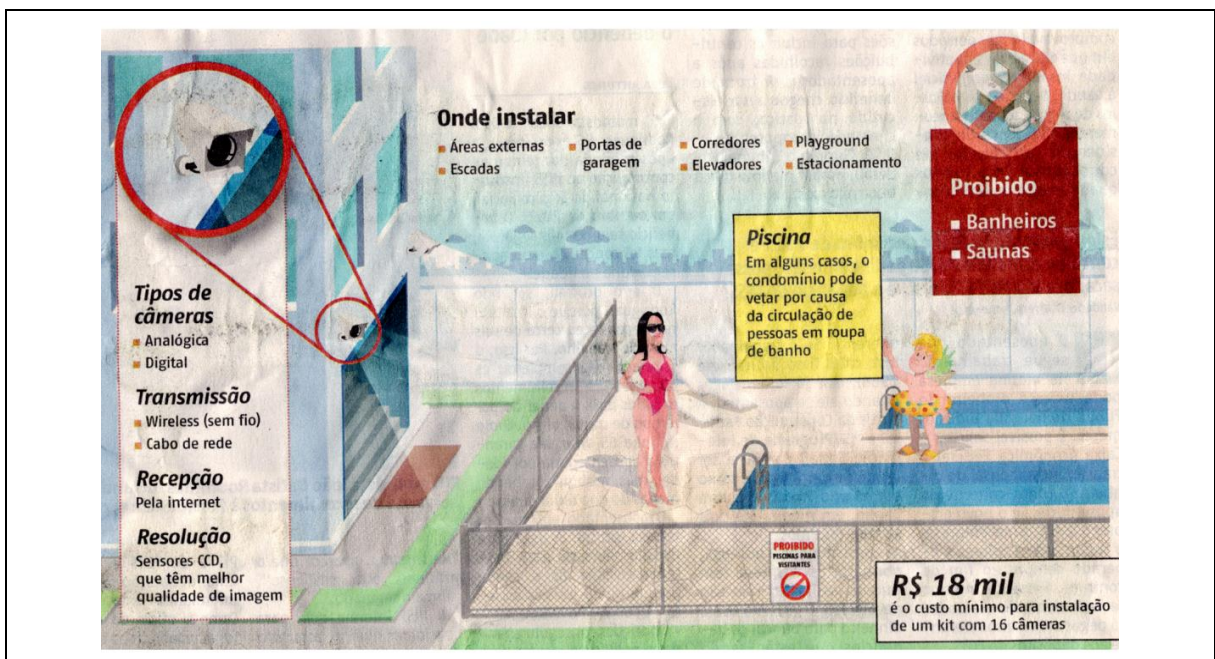
Quadro 33 – Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “2”

 <p>O carro de uma das vítimas fatais ficou prensado entre os dois caminhões DIVULGAÇÃO/COORPO DE BOMBEIROS</p>	
<p>k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês lead)?</p> <p><u>NÃO</u></p> <p>l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?</p> <p>Não respondeu</p> <p>m) Com quem aconteceu a notícia?</p> <p><u>CIDENTE DO CARRO</u></p> <p>n) Quando aconteceu a notícia?</p> <p><u>MARINGÁ</u></p>	<p>o) Onde aconteceu a notícia?</p> <p><u>DOMINGO</u></p> <p>p) O que aconteceu na notícia?</p> <p><u>UMA VITIMAS DO CARRO</u></p> <p>q) Como aconteceu a notícia?</p> <p><u>QUE O BAMBERIO NÃO BECOU O HOMEM DO CARRO</u></p> <p>r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?</p> <p><u>PORQUE O CARRO FOI MUITO RABIDO NÃO COBER PARA CIDENTE.</u></p>

O Sujeito “2” não tem o conceito de lide como parte estruturante da notícia, pois não respondeu à pergunta k), fato já verificado no Módulo III. Também não respondeu à pergunta l), a demonstrar não conhecer o conjunto de informações que compõem o lide.

O Sujeito “2” extrai as informações que compõem o lide: a) Com quem aconteceu a notícia? *“uma vitimas do carro”*, embora grafete a resposta no local destinado à resposta da pergunta p); b) Quando aconteceu o fato narrado? *“domingo”*, embora grafete a parcialmente a resposta no local destinado à resposta da pergunta o); c) O que aconteceu na notícia? *“citente do carro”*, embora grafete a resposta no local destinado à resposta da pergunta m); d) Por que aconteceu o fato narrado na notícia? *“Por que o carro foi muito rápido não corer para cidente”*. O sujeito demonstra dificuldade em extrair as informações solicitadas: a) Como aconteceu a notícia?; b) Onde aconteceu a notícia?. O Sujeito “2” não recorreu ao texto da notícia para responder aos questionamento, pois selecionou apenas a sua imagem. Este fato dificultou a extração das informações.

Quadro 34 – Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “3”



k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês <i>lead</i>)? <u>NÃO</u>	o) Onde aconteceu a notícia? <u>DIARIO</u>
l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água? <u>ÁGUA</u>	p) O que aconteceu na notícia? <u>PISCINA</u>
m) Com quem aconteceu a notícia? <u>MENINO</u>	q) Como aconteceu a notícia? <u>TA NA NOTICIA</u>
n) Quando aconteceu a notícia? <u>SABADO</u>	r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia? <u>PORQUE O MENINO ESTÁ PISCINA A MÃE CHAMOU A ATENÇÃO DO MENINO PORQUE PROIBIDO ENRANDA NA PISCINA CENA-TOCA</u>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas do Sujeito “3” mostram que, possivelmente, não tem o conceito de lide, pois também não respondeu à pergunta k), fato já verificado no Módulo III. Não conhece o conjunto de informações que compõem o lide, pois não respondeu corretamente a pergunta l). Acreditamos que a dificuldade em realizar a atividade teria sido intensificada pela escolha de um anúncio publicitário ao invés de uma notícia. Dessa forma, embora tenha preenchido o espaço destinado às respostas de m) a r), o faz a partir da interpretação da imagem do anúncio, não logrando êxito.

Quadro 35 – Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “4”

BRASILEIRÃO

San-São da diferença na Vila Belmiro

Santos busca vitória e quer encostar na ponta de cima da tabela. Já o São Paulo aposta no faro de gols de seu atacante Pratto (foto) para vencer e assim afastar o fantasma da zona de rebaixamento. Jogo está marcado para as 19 horas deste domingo. // **A14**

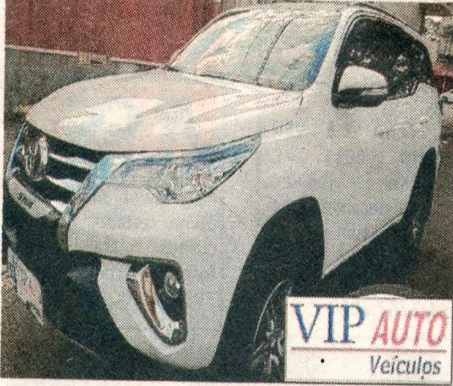
k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês <i>lead</i>)?	o) Onde aconteceu a notícia?
<u>marca d'água é o nome da notícia</u>	<u>A notícia foi no Murumbi.</u>
l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?	p) O que aconteceu na notícia?
<u>começo meio e fim.</u>	<u>Aconteceu que o São Paulo venceu o Corinthians.</u>
m) Com quem aconteceu a notícia?	q) Como aconteceu a notícia?
<u>A notícia, foi do São Paulo e Corinthians.</u>	<u>A notícia aconteceu porque o São Paulo venceu o lide, perdeu para São Paulo.</u>
n) Quando aconteceu a notícia?	r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?
<u>A notícia aconteceu no Brasil.</u>	<u>Porque Santos queria a vitória</u>

Fonte: Acervo da autora.

As respostas do Sujeito "4", mostram que não tem o conceito de lide como parte estruturante da notícia, fato já verificado no Módulo III. Também não conhece o conjunto de informações que compõem o lide, pois não respondeu corretamente as perguntas k) e l).

Ainda apresenta dificuldade nas respostas às perguntas: a) Com quem aconteceu a notícia?, ao grafar "A notícia foi do São Paulo e Corinthians"; b) Onde aconteceu a notícia?, "A notícia foi no Murumbi"; c) O que aconteceu na notícia; d) Como aconteceu a notícia, pois, embora constatamos pertinências entre perguntas e respostas, o Sujeito "4" utiliza-se de outra notícia, na qual tratou do jogo São Paulo versus Corinthians, bem como de seu resultado para responder às questões. Também não consegue responder às perguntas: a) Quando aconteceu a notícia; b) Por que aconteceu o fato narrado?

Quadro 36 – Atividade inicial do Módulo IV: conhecimentos espontâneos sobre lide – Sujeito “5”

 <p>MINI COOPER S 2016 Exclusive 2.0, único dono, 5.400 km, placa A, tirado OKM (Barigui), manual do proprietário e chave cópia, air bag, abs, bancos em couro, kit multimídia, gps, sensor de estacionamento, sem detalhes. F: (44) 3225-7000, www.granviaveiculos.com.br</p>	 <p>HILUX SW4 2017 Na cor branca, motor 2.7 flex, automática, com 7 lugares, placa A, com 22.000km, multimídia, câmara de ré, piloto automático, com vários acessórios, sem retoque, igual a nova. Troca ou Financia 3267-6800, 99993-6865 www.vi</p>
<p>k) Você sabe o que é marca d'água ou lide (inglês <i>lead</i>)</p> <p><u>SAFIRA</u></p> <p>l) Você sabe quais as partes que compõem a marca d'água?</p> <p>Não respondeu</p> <p>m) Com quem aconteceu a notícia?</p> <p><u>ACONTECEU UM ACITENDE</u></p> <p>n) Quando aconteceu a notícia?</p> <p>Não respondeu</p>	<p>o) Onde aconteceu a notícia?</p> <p>Não respondeu</p> <p>p) O que aconteceu na notícia?</p> <p>Não respondeu</p> <p>q) Como aconteceu a notícia?</p> <p>Não respondeu</p> <p>r) Por que aconteceu o fato narrado na notícia?</p> <p>Não respondeu</p>

Fonte: Acervo da autora.

O Sujeito “5” revela, em suas respostas, que não tem o conceito de lide como parte estruturante da notícia, pois não respondeu à pergunta k), fato já verificado no Módulo III. Na tentativa de responder ao questionamento, ele grafou “Safira”, a marca de uma água mineral, a recorrer, então, às suas experiências cotidianas.

O Sujeito “5” também não responde às perguntas que compõem o lide. Acreditamos que a inabilidade foi intensificada pela escolha do gênero textual



classificado. Essa afirmação pode ser constatada na pergunta m), pois a responde com coerência, mas, a partir de outras experiências, não a partir do classificado selecionado.




Nos módulos anteriores, a cada notícia lida já enfocávamos as partes que compõem o lide, mas sem nominá-las, a objetivar apenas sua interpretação. A opção por essas estratégias metodológicas se respaldam nas especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa que demandam mais atividades e maior tempo para consolidação do conceito (VYGOTSKI, 1997e).

Dessa forma, no quadro de escrever, trabalhamos sistematicamente as partes que compõem o lide. As perguntas trabalhadas foram: a) O que aconteceu na notícia?; b) Com quem aconteceu a notícia?; c) Quando aconteceu a notícia?; d) Onde aconteceu a notícia?; e) Como aconteceu o fato narrado?; f) Por que aconteceu o fato narrado? O jornal trouxe essa informação?.

Na sequência, lemos a notícia no coletivo e cada sujeito circulou e pintou com cores diferentes cada uma das partes estruturantes do lide. A seleção das cores a serem utilizadas na realização desta atividade ficou a critério dos participantes. A seguir apresentamos o resultado da atividade.

Quadro 37 – Pintura das partes que compõem o lide

Sujeito "1"	Sujeito "2"
<p style="text-align: center;">18/04/2018</p> <h2 style="text-align: center;">Quatro são assassinados em chacina em São Bernardo</h2> <p>Quatro jovens foram mortos no fim da noite de anteontem em frente a uma lanchonete, em São Bernardo do Campo (ABC). Quatro suspeitos, em duas motos, teriam realizado a chacina. Ainda não foram identificados pela polícia. Uma câmera de vigilância, pertencente a um supermercado, não registrou o crime.</p> <p>Segundo o boletim de ocorrência, três das vítimas foram mortas com tiros na cabeça, dados de cima para baixo, indicando uma provável execução. A outra vítima levou um disparo na face.</p> <p>Morreram na chacina o atendente Diego da Silva, de 22 anos, que comemorava seu aniversário, o copeiro Rafael Andrade Borges, 25 anos, o estudante Cássio de Almeida Santos, de 23. Os três não tinham passagem pela polícia. Já Edival Alves de Lima Júnior, de 23 anos, já havia sido preso por roubo de veículo e tráfico de drogas, segundo a polícia. (A1)</p>  <p>Carros da polícia fazem escolta no local da chacina, em São Bernardo do Campo; quatro jovens mortos</p>	<p style="text-align: center;">18/04/2018</p> <h2 style="text-align: center;">Quatro são assassinados em chacina em São Bernardo</h2> <p>Quatro jovens foram mortos no fim da noite de anteontem em frente a uma lanchonete, em São Bernardo do Campo (ABC). Quatro suspeitos, em duas motos, teriam realizado a chacina. Ainda não foram identificados pela polícia. Uma câmera de vigilância, pertencente a um supermercado, não registrou o crime.</p> <p>Segundo o boletim de ocorrência, três das vítimas foram mortas com tiros na cabeça, dados de cima para baixo, indicando uma provável execução. A outra vítima levou um disparo na face.</p> <p>Morreram na chacina o atendente Diego da Silva, de 22 anos, que comemorava seu aniversário, o copeiro Rafael Andrade Borges, 25 anos, e o estudante Cássio de Almeida Santos, de 23. Os três não tinham passagem pela polícia. Já Edival Alves de Lima Júnior, de 23 anos, já havia sido preso por roubo de veículo e tráfico de drogas, segundo a polícia. (A1)</p>  <p>Carros da polícia fazem escolta no local da chacina, em São Bernardo do Campo; quatro jovens mortos</p>

<p style="text-align: center;">Sujeito "3"</p> <p style="text-align: center; color: blue;">28/04/2018</p> <h2 style="text-align: center;">Quatro são assassinados em chacina em São Bernardo</h2> <p>Quatro jovens foram mortos no fim da noite de anteontem em frente a uma lanchonete, em São Bernardo do Campo (ABC). Quatro suspeitos, em duas motos, teriam realizado a chacina. Ainda não foram identificados pela polícia. Uma câmera de vigilância, pertencente a um supermercado, não registrou o crime.</p> <p>Segundo o boletim de ocorrência, três das vítimas foram mortas com tiros na cabeça, dados de cima para baixo, indicando uma provável execução. A outra vítima levou um disparo na face.</p> <p>Morreram na chacina o atendente Diego da Silva, de 22 anos, que comemorava seu aniversário, o copeiro Rafael Andrade Borges, 25</p>  <p style="text-align: center;">Carros da polícia fazem escolta no local da chacina, em São Bernardo do Campo; quatro jovens mortos</p> <p>anos, e o estudante Cássio de Almeida Santos, de 23. Os três não tinham passagem pela polícia. Já Edival Alves</p> <p style="text-align: right;">de Lima Júnior, de 23 anos, já havia sido preso por roubo de veículo e tráfico de drogas, segundo a polícia. (A1)</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Foto: Matheus Teixeira</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito "4"</p> <p style="text-align: center; color: purple;">28/04/2018</p> <h2 style="text-align: center;">Quatro são assassinados em chacina em São Bernardo</h2> <p>Quatro jovens foram mortos no fim da noite de anteontem em frente a uma lanchonete, em São Bernardo do Campo (ABC). Quatro suspeitos, em duas motos, teriam realizado a chacina. Ainda não foram identificados pela polícia. Uma câmera de vigilância, pertencente a um supermercado, não registrou o crime.</p> <p>Segundo o boletim de ocorrência, três das vítimas foram mortas com tiros na cabeça, dados de cima para baixo, indicando uma provável execução. A outra vítima levou um disparo na face.</p> <p>Morreram na chacina o atendente Diego da Silva, de 22 anos, que comemorava seu aniversário, o copeiro Rafael Andrade Borges, 25</p>  <p style="text-align: center;">Carros da polícia fazem escolta no local da chacina, em São Bernardo do Campo; quatro jovens mortos</p> <p>anos, o estudante Cássio de Almeida Santos, de 23. Os três não tinham passagem pela polícia. Já Edival Alves</p> <p style="text-align: right;">de Lima Júnior, de 23 anos, já havia sido preso por roubo de veículo e tráfico de drogas, segundo a polícia. (A1)</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Foto: Matheus Teixeira</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito "5"</p> <p style="text-align: center; color: orange;">18/04/2018</p> <h2 style="text-align: center;">Quatro são assassinados em chacina em São Bernardo</h2> <p>Quatro jovens foram mortos no fim da noite de anteontem em frente a uma lanchonete, em São Bernardo do Campo (ABC). Quatro suspeitos, em duas motos, teriam realizado a chacina. Ainda não foram identificados pela polícia. Uma câmera de vigilância, pertencente a um supermercado, não registrou o crime.</p> <p>Segundo o boletim de ocorrência, três das vítimas foram mortas com tiros na cabeça, dados de cima para baixo, indicando uma provável execução. A outra vítima levou um disparo na face.</p> <p>Morreram na chacina o atendente Diego da Silva, de 22 anos, que comemorava seu aniversário, o copeiro Rafael Andrade Borges, 25</p>  <p style="text-align: center;">Carros da polícia fazem escolta no local da chacina, em São Bernardo do Campo; quatro jovens mortos</p> <p>anos, e o estudante Cássio de Almeida Santos, de 23. Os três não tinham passagem pela polícia. Já Edival Alves</p> <p style="text-align: right;">de Lima Júnior, de 23 anos, já havia sido preso por roubo de veículo e tráfico de drogas, segundo a polícia. (A1)</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Foto: Matheus Teixeira</p>	This column is empty in the original image

Fonte: Acervo da autora.

Em seguida, solicitamos que os alunos transcrevessem cada uma das partes do lide que haviam pintado. Neste momento, retomamos à pergunta no coletivo e, ao responderem oralmente, solicitamos que a resposta fosse grafada. A seguir, apresentamos o resultado da atividade.

Quadro 38 – Transcrição das partes que compõem o lide

<p>a) O que aconteceu na notícia?</p> <p>Sujeito "1"</p> <p><u>C. morte do quatro jovens</u></p>	<p>b) Com quem aconteceu a notícia?</p> <p>Sujeito "1"</p> <p><u>quatro jovens</u></p>
<p>Sujeito "2"</p> <p><u>MORREU QUATRO JOVENS</u></p>	<p>Sujeito "2"</p> <p><u>QUATRO JOVENS</u></p>
<p>Sujeito "3"</p> <p><u>JOVENS MORTOS</u></p>	<p>Sujeito "3"</p> <p><u>QUATRO JOVENS</u></p>
<p>Sujeito "4"</p> <p><u>A notícia publicou que quatro jovens foram mortos por quatro rapazes, eles estavam de moto e assassinaram os quatro com uma arma de fogo de curso para cima.</u></p> <p>Sujeito "5"</p> <p><u>QUATRO JOVENS FORAM MORTOS</u></p>	<p>Sujeito "4"</p> <p><u>Aconteceu com quatro jovens numa lanchonete</u></p> <p>Sujeito "5"</p> <p><u>ACONTECEU COM OS QUATRO JOVENS</u></p>
<p>c) Quando aconteceu a notícia?</p> <p>Sujeito "1"</p> <p><u>18/04/2018</u></p> <p>Sujeito "2"</p> <p><u>A NOTICIA ACONTECEU 18/04/2018</u></p> <p>Sujeito "3"</p> <p><u>18/04/2018</u></p> <p>Sujeito "4"</p> <p><u>Essa notícia foi noticiada no dia 18/04/2018</u></p> <p>Sujeito "5"</p> <p><u>NOTICIA ACONTECEU NO DIA 18 DE ABRIL</u></p>	<p>d) Onde aconteceu a notícia?</p> <p>Sujeito "1"</p> <p><u>em frente São Bernardo</u></p> <p>Sujeito "2"</p> <p><u>RENTE A UMA LANCHONETE</u></p> <p>Sujeito "3"</p> <p><u>SÃO BERNARDO</u></p> <p>Sujeito "4"</p> <p><u>Aconteceu em frente uma lanchonete na ABC em São Bernardo da Campes</u></p> <p>Sujeito "5"</p> <p><u>EM FRENTE DO LANCHONETE DOS RAPAZES</u></p>

<p>e) Como aconteceu o fato narrado?</p> <p>Sujeito "1"</p> <p><u>quatro supelitos em duas motos</u> <u>teria realizado a chacina.</u> <u>tres das vítimas foram mortas com</u> <u>tiro na cabeça a outra vítima leu</u> <u>ou um disparo.</u></p> <p>Sujeito "2"</p> <p><u>QUATRO SUSPEITOS EM DUAS MOTOS TERIAM</u> <u>REALIZADO A CHACINA.</u></p> <p>Sujeito "3"</p> <p><u>QUATRO SUSPEITOS EM DUAS MOTOS, TERIAM REALIZADO -</u> <u>A CHACINA</u></p> <p>Sujeito "4"</p> <p><u>A noticia publicou que quatro</u> <u>rapas foram mortas em frente uma</u> <u>lancheonete em São Bernado de</u> <u>Campo.</u></p> <p>Sujeito "5"</p> <p><u>QUATRO SUSPEITOS EM DUAS MOTOS TERIAM</u> <u>REALIZADO A CHACINA</u></p>	
--	--

Fonte: Acervo da autora.

As repostas dos sujeitos participantes à pergunta mostram que todos extraíram o que aconteceu na notícia, uma vez que grafaram “*morte*” como resposta, a fazer evidente referência à chacina dos jovens, relatada no texto.

As respostas emitidas pelos participantes à pergunta b), com quem aconteceu a notícia, mostram que todos os sujeitos conseguiram depreendê-la, pois grafaram que o fato aconteceu com “*quatro jovens*”.

As respostas à pergunta c), quando aconteceu a notícia, evidenciam que todos os participantes localizaram e grafaram a data de publicação do jornal, a não se atentar que o lide marcava ter sido “[...] *no fim da noite de anteontem*”, portanto, no dia 16/4/2018.

Para a pergunta d), onde aconteceu a notícia, somente o Sujeito “4” consegue grafá-la em sua totalidade “[...] *em frente a uma lancheonete [...] em São Bernardo do Campo*”. Os Sujeitos “1”, “2”, “3” e “5” a grafam parcialmente, a referir-se à lancheonete e à cidade de São Bernardo.

Já na pergunta e), como aconteceu o fato narrado, verificamos que os participantes “1”, “2”, “3” e “5” conseguiram grafá-la corretamente, pois todos marcaram “*quatro suspeitos em duas motos teriam realizado a chacina*”. Somente o

Sujeito “4” não conseguiu localizar a informação no lide, mesmo a tendo pintado de amarelo, na atividade anterior.

Nenhum dos sujeitos respondeu à pergunta e), *“Por que aconteceu o fato narrado? O jornal trouxe essa informação?”*, embora já tivéssemos trabalhado que o jornal não havia trazido a informação. Para respondê-la, o sujeito deveria ir além das informações explícitas no texto, uma vez que requeria a habilidade de inferência, isto é, a produção de sentidos a partir de informações implícitas no texto o que as pessoas com deficiência intelectual apresentam mais dificuldade para o desenvolvimento. Ressaltamos que a inferência não é uma habilidade investigada neste pesquisa.

Para que os participantes pudessem experienciar os conceitos apresentados, sobretudo neste módulo, também registramos, no quadro, a seguinte orientação: *“Agora, sem recorrer às suas anotações ou à notícia, produza o resumo da notícia. Não se esqueça de todas as informações anteriores (Nome do jornal + data + título da notícia + lide).”*. A seguir, apresentamos o resultado da atividade, que se constituiu na última atividade do Módulo IV.

Quadro 39 – Atividade final do Módulo IV: partes que compõem lide

<p style="text-align: center;">Sujeito “2”</p> <p>O JORNAL DO SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA "QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM BERNADO" QUATRO JOVENS FOI ASSASSINADO NA FENTE DO LANCHONETE NO SÃO BERNADO NO DIA 18/04/2018.</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito “3”</p> <p>JORNAL DE SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA</p> <p>" QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM SÃO BERNADO". QUATRO JOVENS ASSINADOS MORTOS NA LANCHACÃO SÃO BERNADO ABC 18/04/2018</p>
<p style="text-align: center;">Sujeito “4”</p> <p>Quatro jovens são assassinados em frente uma lanchonete em São Bernado do Campo (ABC). Os rapazes foram atingidos por armas de fogo, três com tiro de baixo para cima e um na face mediana 18/04/2018</p>	<p style="text-align: center;">Sujeito “5”</p> <p>ACONTECEU UM ASSASSINADO COM OS QUATRO JOVENS NA FRENTE DA LANCHONETE DOS RAPAZES QUE TRABALHA VA EM SÃO PAULO. A POLÍCIA FOI ATRÁS DOS QUATRO RAPAZES QUE ESTAVA COM A MOTO.</p>

Fonte: Acervo da autora.

Ao final desta atividade, constatamos que todos os alunos compreenderam as informações que compõem o lide e, na tentativa de reorientar as possíveis

dificuldades ainda presentes, iniciamos o Módulo V, momento em que trabalhamos sistematicamente com atividades de escrita, revisão e reescrita do resumo das notícias, foco principal de investigação da pesquisa.

5.5 MÓDULO V: RESUMO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Apresentamos a atividade inicial que resgatou os conhecimentos espontâneos dos sujeitos participantes sobre o resumo da Notícia.

Quadro 40 – Atividade inicial do Módulo V: resumo da notícia do Sujeito “1”

INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA	Montadoras preveem alta	
<p>Cleide Silva Agência Estado</p>	<p>janeiro até agosto a alta acumulada é de 25,5% em relação ao mesmo período do ano passado, com 1,74 milhões de unidades produzidas. Esse desempenho deve ser mantido até o fim do ano. Só em agosto saíram das fábricas 260,3 mil veículos, o melhor resultado mensal desde novembro de 2014.</p> <p>Com o aumento da produção, as indústrias contrataram 1107 funcionários no mês passado e suspenderam programas de redução de jornada de 6.084 trabalhadores. Ainda assim, há 6.320 pessoas com jornadas e salários reduzidos ou em lay-off (contratos suspensos), quase metade do que havia em julho.</p> <p>“Esses números nos encham de felicidade”, disse o presidente da Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores (Anfavea), Antonio Megale. As montadoras empregam hoje 126,3 mil trabalha-</p>	<p>dores, número próximo ao de um ano atrás. Desde agosto de 2014, quando a crise econômica começou a se intensificar, as empresas cortaram 22,6 mil postos de trabalho.</p> <p>As exportações atingiram 506 mil unidades, 56% mais que em 2016 e a previsão para o ano também foi revista, de alta de 35,6% para 43,3%. “Devemos chegar a 745 mil veículos, um recorde histórico”, disse Megale.</p> <p>Do total vendido no exterior, 113,2 mil são de automóveis da Volkswagen, cujas vendas externas aumentaram 62% em relação ao ano passado. O Gol foi o modelo mais exportado pela marca, com 55.527 unidades.</p> <p>As vendas externas totais do setor, tendo como principal cliente a Argentina, devem gerar faturamento de US\$ 15,1 bilhões, 41,8% a mais que no ano passado. A previsão anterior era de alta de 30,7%.</p>
s) Agora, resuma a notícia usando todas as informações anteriores.		
<p>Foi no País do Nova York que foi desfilado de carro de diferentes tipos de carros do pouco de modelos da montagem dos carros anti- go do passado da histó- ria de carros da Marca dos carros diferente Dois carros de Japão tem estrutura das folhas de Japão É mais caro das folhas dionária do Mercado de Trabalho nacional de carros da Marca de carros de Japão É diferente de modelos de outros tipos de carros de Japão É diferente de carros de Brasil</p>		

Fonte: Acervo da autora.

O resumo da notícia do Sujeito "1" mostra que não contempla o nome do jornal, a data de sua publicação e nenhuma informação constante no lide: a) O que aconteceu; b) Com quem aconteceu; c) Quando aconteceu; d) Onde aconteceu; e) Como aconteceu; f) Por que aconteceu o fato narrado na notícia. O Sujeito "1" respalda-se na imagem e em outras experiências para produzir o seu resumo, a desconsiderar o texto escrito, mesmo a tê-lo lido.

Quadro 41 – Atividade inicial do Módulo V: resumo da notícia do Sujeito "2"



s) Agora, resuma a notícia usando todas as informações anteriores.

SINTENDE DE CARRO CAUSA DE
CINTENDE DO CAMINHÕES DA VITIMAS
DE SÃO PAULO.

Fonte: Acervo da autora.

No resumo da notícia do Sujeito “2”, revela-se a dificuldade conceitual ao não contemplar: a) nome do jornal; b) data de sua publicação; c) quando aconteceu a notícia; d) como aconteceu o fato narrado.

Também verificamos que grafa: a) O que aconteceu: “*sitende de carro*”; b) Com quem aconteceu: “*da vítimas*”; c) Onde aconteceu: “*de São Paulo*”; d) Por que aconteceu o fato narrado: “*causa de cintende do caminhões*”, a demonstrar, por um lado, estar em fase de elaboração conceitual dessas informações no resumo de sua notícia, de outro a necessidade da intervenção de revisão e reescrita, para melhorar a qualidade do registro dessas informações nos resumos das suas notícias (FIAD, 2006; MENEGASSI, 2016; RUIZ, 2001; SERAFINI, 2014).

Quadro 42 – Atividade inicial do Módulo V: resumo da notícia do Sujeito “3”

Onde instalar

- Áreas externas
- Portas de garagem
- Corredores
- Playground
- Escadas
- Elevadores
- Estacionamento

Tipos de câmeras

- Analógica
- Digital

Transmissão

- Wireless (sem fio)
- Cabo de rede

Recepção
Pela internet

Resolução
Sensores CCD, que têm melhor qualidade de imagem

Piscina
Em alguns casos, o condomínio pode vetar por causa da circulação de pessoas em roupa de banho

Proibido

- Banheiros
- Saunas

R\$ 18 mil
é o custo mínimo para instalação de um kit com 16 câmeras

s) Agora, resume a notícia usando todas as informações anteriores.

PISCINA

MENINO ESTÁ COM A BOIA E MÃE ESTA BRAVA.
E A PISCINA ?

O Sujeito “3” também não contempla em seu resumo: a) o nome do jornal; b) a data de sua publicação e nenhuma informação estruturante do lide: a) o que aconteceu; b) com quem aconteceu; c) quando aconteceu; d) onde aconteceu; e) como aconteceu; f) por que aconteceu o fato narrado. Vale ressaltar que a própria escolha de um anúncio publicitário constituiu-se em um obstáculo para a execução da atividade proposta.

Quadro 43 – Atividade inicial do Módulo V: resumo da notícia do Sujeito “4”

BRASILEIRÃO



San-São da diferença na Vila Belmiro

Santos busca vitória e quer encostar na ponta de cima da tabela. Já o São Paulo aposta no faro de gols de seu atacante Pratto (foto) para vencer e assim afastar o fantasma da zona de rebaixamento. Jogo está marcado para as 19 horas deste domingo. //A14

s) Agora, resuma a notícia usando todas as informações anteriores.

A notícia fala de São Paulo e Santos, dizendo que o São Paulo tem que depender do faro de gol de Pratto, o atacante do São Paulo.

O resumo da notícia do Sujeito “4” mostra que não contempla: a) nome do jornal; b) a data de sua publicação, nem as informações do lide; c) quando aconteceu; d) onde aconteceu; e) como aconteceu; f) por que aconteceu o fato narrado, a demonstrar não ter os conceitos e as habilidades de grafá-los.

Também verificamos que grafa: a) Com quem aconteceu: “São Paulo e Santos”; b) O que aconteceu: “Dizendo que o São Paulo tem que depender do farro de gol de prato, o atacante do São Paulo”, a demonstrar estar em fase de elaboração conceitual (VIGOTSKI, 2000, 2001; VYGOTSKI, 1997b,).

Quadro 44 – Atividade inicial do Módulo V: resumo da notícia do Sujeito “5”

	
<p>MINI COOPER S 2016 Exclusive 2.0, único dono, 5.400 km, placa A, tirado OKM (Barigui), manual do proprietário e chave cópia, air bag, abs, bancos em couro, kit multimídia, gps, sensor de estacionamento, sem detalhes. F: (44) 3225-7000, www.granviaveiculos.com.br</p>	<p>HILUX SW4 2017 Na cor branca, motor 2.7 flex, automática, com 7 lugares, placa A, com 22.000km, multimídia, câmara de ré, piloto automático, com vários acessórios, sem retoque, igual a nova. Troca ou Financia 3267-6800, 99993-6865 www.vi</p>
<p>s) Agora, resuma a notícia usando todas as informações anteriores.</p>	
<p><u>AUTOMORISMO E AUTOMOVÉS</u></p>	

Fonte: Acervo da autora.

O resumo da notícia do Sujeito “5” também revela que não contempla nome do jornal, data de sua publicação e nenhuma informação estruturante do lide: a) o que aconteceu; b) com quem aconteceu; c) quando aconteceu; d) onde aconteceu; e) como aconteceu; f) por que aconteceu o fato narrado. Como mencionado

anteriormente, a própria escolha de um classificado constituiu-se em um obstáculo para a execução da atividade proposta.





De posse dos resumos iniciais apresentados, os quais demonstraram inúmeras dificuldades conceituais, uma vez já tendo mediado, nos módulos anteriores, todos os conceitos que estruturam as notícias, os quais comporiam seus resumos, passamos a revisá-los e a reescrevê-los no Módulo V, para que a habilidade de registro escrito fosse melhor desenvolvida pelos participantes.

Vale ressaltar que, no Módulo V, também desenvolvemos atividades do Módulo IV, pois a cada nova notícia para o trabalho de resumo no Módulo V, também líamos e destacávamos o lide, conceito desenvolvido sistematicamente no Módulo IV.

Para dar continuidade à pesquisa, no quadro de escrever, convencionamos que a cada nova produção do resumo das notícias, os alunos a revisariam sozinhos, depois entre pares e, por fim, faríamos a revisão orientada, a qual contemplaria dificuldades ortográficas e discursivas dos elementos estruturantes da narrativa. Para além de apontar incongruências na produção escrita dos alunos, a revisão dessas dificuldades objetivou a troca de ideias e, por conseguinte, uma melhoria na forma de registro e na progressão temática dos textos (MENEGASSI, 2010, 2016; MOTERANI, 2012).

Dessa forma, para a revisão classificatória, convencionamos com os alunos uma legenda para referenciar os problemas encontrados no texto, os quais deveriam ser corrigidos, como grafia, acentuação, separação silábica e aspas na referência do título da notícia (SERAFINI, 1998). A opção pelo trabalho com esses desvios respaldou-se no fato de serem desvios que os participantes da pesquisa já não deveriam cometer mais, pois são conteúdos previstos no currículo escolar já estudado, para serem trabalhados e consolidados, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Os símbolos foram convencionados junto com os participantes. O primeiro participante delimitou o grupo semântico, figuras geométricas. Os demais participantes selecionaram as figuras geométricas para cada um dos desvios, sempre com a anuência do coletivo. A seguir, apresentamos os símbolos e as legendas convencionados.


Quadro 45 – Símbolos convencionados para a revisão classificatória

	Erro de acentuação das palavras
	Erro de Grafia das palavras
	Erro ou falta de aspas no título da notícia
	Erro de separação de sílabas no final da linha

Fonte: A autora.

Na revisão orientada, entregamos o texto marcado à caneta de cor azul⁵², lemos e conversamos com todos os alunos para nos certificarmos de que haviam entendido as orientações para revisão, somente depois, em suas carteiras, cada um realizava a reescrita de seu texto. A seguir apresentamos um exemplo dessas revisões orientadas.

Quadro 46 – Exemplo de revisão orientada

Escrita do sujeito "5"	Revisão e reescrita do sujeito "5"
<p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU UMA NOTÍCIA BEM RUIM POR QUE CORRIA DE MAIS ESTAVA COM MUITA PRESSA PARA CHEGAR LA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. COMO ACONTECEU NA ESTRADA DA RODO VIA DEPOIS UM MOTORISTA BATEU UM CARRO.</p>	<p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU UMA NOTÍCIA RUIM POR QUE CORRIA DE MAIS ESTAVA COM MUITA PRESSA PARA CHEGAR LA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. COMO ACONTECEU NA ESTRADA DA RODO VIA DEPOIS UM MOTORISTA BATEU UM CARRO NUMA ÁRVORE E DEPOIS O MOTORISTA MORREU NU LUGAR RUIM NO DIA 18 DE MAIO.</p> <p> no resumo de sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores compreendam: Você não colocou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando ocorreu esse acidente? - O motorista bateu o carro em quê? Explique melhor o fato. - O que aconteceu com o motorista que

Fonte: Acervo da autora.

⁵² Em grupo, convencionamos a cor que usaríamos na revisão dos textos. Foi unânime a opção pela caneta de tinta na cor azul.

Dessa forma, após a revisão individual e entre pares, a qual não foi profícua, pois nenhum dos alunos identificou erros na sua produção durante a revisão individual, bem como também não identificaram erros na produção de seus colegas. Esse fato ocorre, possivelmente, porque os participantes da pesquisa não vivenciaram experiências anteriores de escrita como trabalho em sala de aula “[...] e o aluno espera sempre a revisão do professor” (MOTERANI, 2012, p. 49).

Na sequência, propusemos a revisão orientada que contemplou questões ortográficas e discursivas, mais especificamente, dos elementos estruturantes da narrativa. A atividade apresentada a seguir contempla o resultado deste processo.

Quadro 47 – Escrita, revisão e reescrita dos sujeitos da pesquisa

<p style="text-align: center;">Escrita sujeito “2”</p> <p>O JORNAL DO SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA “QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM BERNADO” QUATRO JOVENS FOI ASSASSINADO NA FENTE DO LANCHONETE NO SÃO BERNADO NO DIA 18/04/2018.</p>	<p style="text-align: center;">Escrita sujeito “3”</p> <p>JORNAL DE SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA</p> <p>“QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM SÃO BERNADO”, QUATRO JOVENS “ASSINADOS MORTOS NA LANCHONETE SÃO BERNADO ARC 16/04/2018</p>
<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito “2”</p> <p>Sujeito “2”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Como os jovens foram assassinados? – Por que os jovens foram assassinados? 	<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito “3”</p> <p>Sujeito “3”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Como os jovens foram assassinados? – Por que os jovens foram assassinados?
<p style="text-align: center;">Rescrita sujeito “2”</p> <p>O JORNAL DO SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA “QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM BERNADO” QUATRO JOVENS FOI ASSASSINADO NA FENTE DO LANCHONETE NO SÃO BERNADO NO DIA 18/04/2018 QUATRO JOVENS EM ASSASSINADOS QUATRO MORTOS EM TIRO NA CABEÇA.</p>	<p style="text-align: center;">Rescrita sujeito “3”</p> <p>JORNAL DE SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA</p> <p>“QUATRO SÃO ASSASSINADOS EM CHACINA EM SÃO BERNADO”, QUATRO JOVENS “ASSINADOS MORTOS NA LANCHONETE SÃO BERNADO ARC 16/04/2018. OS JOVENS FOI ASSASSINADOS POR QUATRO JOVENS DUAS MORTOS. OS JOVENS MORTOS TIROS FACE E CABEÇA.</p>

<p style="text-align: center;">Escrita sujeito "4"</p> <p>Quatro jovens são assassinados em frente uma lanchonete em São Bernardo do Campo (ABC). Os rapazes foram atingidos por armas de fogo, três com tiro de baixo para cima e um na face no dia 16/07/2018.</p>	<p style="text-align: center;">Escrita sujeito "5"</p> <p>ACONTECEU UM ACIDENTE COM OS QUATRO JOVENS NA FRENTE DA LANCHONETE DOS RAPAZES QUE TRABALHAVA EM SÃO PAULO. A POLÍCIA FOLATRAS DOS QUATRO RAPAZES QUE ESTAVA COM A MOTO.</p>
<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "4"</p> <p>Sujeito "4", no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual jornal publicou esta notícia? - Por que os jovens foram assassinados? 	<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "5"</p> <p>Sujeito "5", no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No início do seu resumo, você escreve que aconteceu um acidente. Foi mesmo um acidente? - Quando aconteceram sobre os assassinatos? - Como aconteceram os assassinatos? - Por que os jovens foram assassinados?
<p style="text-align: center;">Reescrita sujeito "4"</p> <p>Quatro jovens são assassinados em frente, uma lanchonete em São Bernardo do Campo (ABC). Os rapazes foram atingidos por armas de fogo, três com tiro de baixo para cima e um na face no dia 16/07/2018. A notícia foi publicada no dia 18/04/2018 no jornal Folha de São Paulo.</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita sujeito "5"</p> <p>ACONTECEU UM ASSASSINATO COM OS QUATRO JOVENS NA FRENTE DA LANCHONETE DOS RAPAZES QUE TRABALHAVA EM SÃO PAULO. A POLÍCIA FOLATRAS DOS QUATRO RAPAZES QUE ESTAVA COM A MOTO. O JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO PUBLICOU A NOTÍCIA DOS ASSASSINADOS. FOI NO DIA 18 DE ABRIL. FOI ASSASSINADOS POR QUATRO PESSOAS EM UMA MOTO.</p>

Fonte: Acervo da autora.

A reescrita do Sujeito "2" mostra que não atendeu a última orientação "Por que os jovens foram assassinados?". Dessa forma, acentua a palavra "notícia", corrige a grafia da palavra "Quatro" e acrescenta ao texto como os jovens foram

assassinados, ao grafar *“quatro jovens em assassinados quatro motos em tiro na cabeça”*.

A reescrita do Sujeito “3” mostra que não atendeu apenas a última orientação *“Por que os jovens foram assassinados?”*. Assim, corrige a grafia da palavra *“lanchonete”* e acrescenta ao texto como os jovens foram assassinados, ao grafar: *“Os jovens foi assassinados por quatro jovens duas motos. Os jovens mortos tiros face e cabeça”*.

A reescrita do Sujeito “4” mostra que também não atendeu apenas a última orientação *“Por que os jovens foram assassinados?”*. Dessa forma, corrige a grafia das palavras *“frente”* e *“rapazes”*, acrescenta ao texto o nome do jornal que publicou a notícia, ao grafar: *“A notícia foi publicada [...] no jornal Folha de São Paulo”*.

A reescrita do Sujeito “5” mostra que não atendeu a última orientação *“Por que os jovens foram assassinados?”*. Dessa forma, acrescenta ao texto: a) Quando aconteceram os assassinatos: *“[...] foi no dia 18 de abril”*; b) Como os jovens foram assassinados: *“foi assassinado por quatro pessoas em uma motos”*. Corrige o fato acontecido: *“aconteceu um acidente”* por *“aconteceu um assassinado”*. Também vai além das orientações solicitadas, ao informar o nome do jornal que publicou a notícia *“O jornal Folha de São Paulo publicou a notícia dos assassinados”*.

O resultado desta atividade mostra que a reescrita, a partir da revisão orientada da pesquisadora, constituiu-se em uma atividade profícua ao grupo, pois criaram-se Zonas de Desenvolvimento Proximal nos participantes, a permitir que repensassem os seus registros escritos. A partir desses resultados, ofertamos atividades de escrita, revisão e reescrita, em outros enunciados, com o intuito de consolidar as ZDPs que haviam sido criadas nas atividades anteriores. No entanto, para esta Tese, apresentamos e discutimos três delas, assim como, apresentamos a atividade final do ato educativo. Nesse processo, eram os sujeitos participantes quem escolhiam as notícias para o trabalho sistematizado, sempre a ter uma preferência por notícias sobre acidentes e assassinatos, mesmo a orientá-los da multiplicidade de temas constantes nas notícias jornalísticas, acreditamos que a preferência por essas notícias está relacionada a maior comoção social.

Depois, os sujeitos selecionaram e leram uma nova notícia no coletivo, em seguida, fizemos uma roda de conversa para sua compreensão, com ênfase no lide. Ao término, solicitamos aos alunos que produzissem o resumo da notícia publicada

pelo jornal 'O diário do Norte do Paraná', "Jovem morre em acidente", de 17, 18 e 19 de março de 2018.

Quadro 48 – Notícia "Jovem morre em acidente"

Jovem morre em acidente

 **Vanda Munhoz**
vanda@odiario.com

O cinegrafista Roberto Moraes Silva, 32, morreu por volta de 5h30 da manhã de ontem ao bater o carro que conduzia contra uma árvore, na Avenida Gastão Vidigal, Jardim Aeroporto, em Maringá.

Segundo a Polícia Militar, ele perdeu o controle VW Gol em uma rotatória próximo ao antigo aeroporto e bateu violentamente contra uma árvore na Praça Jitsuji Fujiwara. Ele estava sozinho no veículo.

A Polícia Militar, o Siate e o Samu atenderam a ocorrência. Médicos tentaram reanimá-lo sem sucesso, ele morreu no local. Segundo o Pelotão de Trânsito da PM, Silva tentou controlar o veículo, pois havia uma marca de frenagem no asfalto de aproximadamente 23



COLISÃO. O VW Gol bateu em uma árvore da Praça Jitsuji Fujiwara, no Jardim Aeroporto e motorista morreu no local. – ANDRÉ ALMENARA

metros. Ele estava sozinho no carro. Conhecido como Robertinho, ele é filho do jornalista Roberto Silva, da editoria de polícia, de O Diário. O jovem trabalhou por muitos anos na Rede Massa. Robertinho, deixa dois irmãos, Fabricio e Leticia,

e a mãe, Eolinda de Moraes, esposa do primeiro casamento do jornalista Roberto Silva.

O velório ocorre na Sala 4 da Capela do Prever, Zona 2 de Maringá. O sepultamento será neste sábado (17), às 10h, no Cemitério Municipal.

Fonte: Jornal O Diário do Norte do Paraná (MUNHOZ, 2018).

Na revisão individual, os alunos leram suas produções, mas disseram não haver nada para arrumar. Em seguida, solicitamos que trocassem as produções entre si e, caso houvesse algum erro ou a falta de alguma informação estruturante do lide, deveriam orientar seus colegas a arrumar. Neste momento, os alunos já começam a mostrar alguns erros⁵³ de grafia a seus colegas. Ainda enfatizamos que o aluno só deveria acatar a orientação do colega, caso realmente fosse válida e, para isso, deveriam pesquisar nos dicionários disponíveis na sala.

⁵³ Não é foco de nossa análise a qualidade das revisões feitas pelos pares. Intentávamos, apenas, ofertar possibilidades de interação entre os pares, mediados pelos signos, bem como uma possibilidade a mais para a revisão dos seus textos.

Para esta produção, propomos as revisões resolutive, indicativa, classificatória e textual interativa, que também contemplaram as fragilidades ortográficas e discursiva dos elementos estruturantes da narrativa (RUIZ, 2001; SERAFINI, 1998). Trabalhamos com elas de forma concomitante, com o intuito de verificar a qual eles respondiam melhor. Os Sujeitos “1” e “4” faltaram à aula e não desenvolveram a atividade. A seguir, apresentamos o resultado da atividade.

Quadro 49 – Escrita, revisão entre pares, revisão orientada e reescrita dos Sujeitos “2”, “3” e “5”

Sujeito “2”	
<p>Escrita do sujeito “2”</p> <p><u>O DIARIO DO NORTE PARANÁ</u> <u>SABADO E DOMINGO SEGUNDA FEIRA</u> <u>17, 18 DE 19 PUBLICOU A NOTÍCIA "JOVEM</u> <u>MORRE EM ACIDENTE"</u></p> <p><u>O JOVEM MORRE EM ACIDENTO DO</u> <u>CARRO BATEU UM ÁRVORES</u></p>	<p>Revisão entre pares do sujeito “2”</p> <p><u>O DIARIO DO NORTE PARANÁ</u> <u>SABADO E DOMINGO SEGUNDA FEIRA</u> <u>17, 18 DE 19 PUBLICOU A NOTÍCIA "JOVEM</u> <u>MORRE EM ACIDENTE"</u></p> <p><u>O JOVEM MORRE EM ACIDENTO DO</u> <u>CARRO BATEU UM ÁRVORES</u></p>
<p>Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito “2”</p> <p>Sujeito “2”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você não colocou o nome do jovem que morreu. Você sabe o nome dele? - Onde aconteceu a notícia/acidente? - Como aconteceu o acidente? <p>Por que aconteceu este acidente?</p>	<p>Reescrita do sujeito “2”</p> <p><u>O DIÁRIO DO NORTE PARANÁ</u> <u>SABADO E DOMINGO SEGUNDA FEIRA</u> <u>17, 18 DE 19 PUBLICOU A NOTÍCIA "JOVEM</u> <u>MORRE EM ACIDENTE"</u></p> <p><u>O JOVEM ROBERTINHO MORREU UM ACI</u> <u>DENTE DE CARRO BATEU UMA ÁRVORE</u> <u>NA PRAÇA. O CARRO ESTAVA RAPIDO</u></p>

Sujeito "3"	
Escrita do sujeito "3"	Revisão entre pares do sujeito "3"
<p>O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ 17/18/19 DE MARÇO DE 2019 PUBLICA A NOTÍCIA FATALIDADE JOVEM MORRE EM ACIDENTE.</p> <p>O JOVEM MORRE NO CARRO NA BATE NA ARVORE</p>	<p>O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ 17/18/19 DE MARÇO DE 2019 PUBLICA A NOTÍCIA FATALIDADE JOVEM MORRE EM ACIDENTE.</p> <p>O JOVEM MORRE NO CARRO NA BATE NA ARVORE</p>
Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "3"	Reescrita do sujeito "3"
<p>Sujeito "3", você não colocou no resumo da sua notícia as informações fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O nome do jovem que morreu. Você sabe o nome dele? – Onde aconteceu o acidente? – Como aconteceu o acidente? – Por que aconteceu o acidente? 	<p>O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ DE 17/18/19 DE MARÇO DE 2019 PUBLICOU A NOTÍCIA FATALIDADE JOVEM MORRE EM ACIDENTE.</p> <p>JOVEM ROBERTINHO MORREU NO ACIDENTE DE CARRO COLISÃO OVW GOL, BATEU NA ARVORE NA PRAÇA JITSUI FUJIWARA NO JARDIM AEROPORTO E MOTORISTA MORREU NO LOCAL.</p>
Sujeito "5"	
Escrita do sujeito "5"	Revisão entre pares do sujeito "5"
<p>O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ SEXTA SÁBADO DOMINGO 17-18-19 TÍTULO DA NOTÍCIA "O JOVEM MORRE EM ACIDENTE" DEPOIS ACONTECEU UM ACIDENTE EM NA AVENIDA DO JASTAO VITIGAL, TODO DIA ACONTECE UM ACIDENTE: NA MESMA ESTRADA TODO DIA:</p>	<p>O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ SEXTA SÁBADO DOMINGO 17-18-19 TÍTULO DA NOTÍCIA "O JOVEM MORRE EM ACIDENTE" DEPOIS ACONTECEU UM ACIDENTE EM NA AVENIDA DO JASTAO VITIGAL, TODO DIA ACONTECE UM ACIDENTE: NA MESMA ESTRADA TODO DIA:</p>

<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "5"</p> <p>Sujeito "5", você não colocou no resumo da sua notícia as informações fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nome do jovem que morreu. Você sabe o nome dele? - Com quem aconteceu a notícia/acidente? - Como aconteceu o acidente? - Por que aconteceu o acidente? 	<p style="text-align: center;">Reescrita do sujeito "5"</p> <p><u>DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ</u> <u>SEXTA, SÁBADO, DOMINGO 17-18-19</u> TÍTULO <u>DA NOTÍCIA "O JOVEM MORRE EM ACIDENTE"</u> <u>DEPOIS ACONTECEU UM ACIDENTE EM</u> <u>NA AVENIDA DO JASTÃO VITÓRIA, Δ O</u> <u>COM O ROBERTINHO ELE BATEU NUMA ÁRVORE</u> <u>NA MESMA ESTRADA TODO DIA</u> <u>O PRIMEIRO JORNAL É DO PARANÁ</u> <u>QUE VEIO DIRETO DO PARANÁ</u></p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

Os Sujeitos "2", "3" e "5" não contemplam nos seus resumos: a) identificação da vítima; b) como aconteceu o acidente; c) por que aconteceu o acidente. Os Sujeitos "2", "3" também não registram: d) onde aconteceu o acidente. E o Sujeito "5" não grafou: e) com quem aconteceu o acidente. Em suas revisões individuais, não conseguiram identificar que essas informações ainda não haviam sido contempladas.

A revisão entre pares permitiu que, o Sujeito "2", repensasse a grafia "*rublicou*", buscasse no dicionário a palavra correta e corrigisse-a para "*publicou*". Para os Sujeitos "3" e "5", ela não foi constitutiva de significado a ponto de fazê-los revisar e reescrever seus textos.

Já a revisão orientada permitiu que os sujeitos reescrevessem seus textos tanto em aspectos ortográficos, quanto em aspectos discursivos. O Sujeito "2" corrigiu os desvios gramaticais das palavras "*Diário, sábado, domingo e feira*", também acrescentou: a) a identificação da vítima: "*o jovem Robertinho*"; b) Onde aconteceu o acidente: "*na praça*"; c) Como aconteceu o acidente: "*bateu uma árvore*"; d) Por que aconteceu o acidente: "*o carro estava rapido*".

O Sujeito "3" reescreve as palavras "*Diário, publicou e notícia*" e acrescenta as informações: a) identificação da vítima, ao grafar "*o jovem Robertinho*"; b) Onde aconteceu o acidente: "*na praça Jutsuji Fujiwara no Jardim Aeroporto*"; c) Como aconteceu o acidente: "*bateu na árvore*".

O Sujeito “5” corrigiu as palavras “avenida” e “Gastão”. Também atendeu: a) a identificação da vítima: “*com Robertinho*”; b) Como aconteceu o acidente: “*ele bateu numa árvore na mesma estrada todo dia*”.

No entanto, os Sujeitos “3” e “5” não contemplam em suas reescritas por que aconteceu o acidente.

Novamente, a escrita como trabalho proporcionou ao grupo internalizar os conhecimentos sistematizados neste processo a partir das adequações em suas produções textuais, à medida em que interagiu com ele e com professor e com os colegas.

Posteriormente, selecionamos e lemos uma nova notícia no coletivo, em seguida, fizemos uma roda de conversa para sua compreensão, com ênfase no lide. Ao término, solicitamos aos alunos que produzissem o resumo da notícia “Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari”, publicada no jornal ‘O Diário do Norte do Paraná’, em 17 de abril de 2018 (CAMARGOS, 2018).

Quadro 50 – Notícia “Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari”



SILVESTRE. Pássaros silvestres de diversas espécies foram encontrados nesta terça-feira.

Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari

Ana Paula Camargos
anapaula@odiario.com

A Polícia Ambiental do Paraná -- Força Verde, atendeu denúncia formulada via e-mail, nesta terça-feira, e deslocou equipe até o município de Mandaguari onde encontrou uma ilícita prisão de aves.

Foram encontradas aproximadamente 350 espécies em cativeiros, ação que é proibida por lei.

No local, os agentes encontraram canário espanhol, yorque, mosaico, padovan, e frizado priense, entre outros animais.

De acordo com a Polícia Ambiental, essas aves não podem ser mantidas em cativeiro sem a licença do órgão competente que é o Ibama.

Além das espécies citadas, também estavam no local um sabiá laranjeira, um melro, uma coleirinha papa capim e dois pintassilgos. O proprietário não apresentou (por não ter) nenhuma documentação.

O cabo Rywerson Borges Monteiro, auxiliar de Comunicação da 3ª Cia da Polícia Ambiental informou que para manter esses pássaros são necessárias providências dentro de determinações do Ibama, como a colocação de anilhas nos exemplares.

“Essas aves precisam de anilhas para serem de convívio doméstico, que é uma identidade do pássaro, e é vendida em criadores autorizados pelo Ibama. Um anel colocado no corpo da ave quando ela nasce com aproximadamente três dias de vida. Só então elas podem ser vendidas como aves exóticas em pet shops, por exemplo”.

De acordo com Monteiro, as aves foram encaminhadas para o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), onde ficarão à disposição das autoridades competentes.

O morador detido, que mantinha as aves em seu poder, não teve o nome informado. Ele foi encaminhado para o Pelotão da Polícia Militar de Mandaguari, e poderá pagar multa de até R\$ 500 por cada unidade.

Não há informações sobre eventuais passagens do acusado pela prática do mesmo crime.

Legislação
De acordo com a lei Federal número 9.605, de 1988, praticar abusos, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, é crime. A pena vai de três meses a um ano de prisão, além de multa. A reclusão será aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer morte do animal.

Fonte: Jornal O Diário do Norte do Paraná (CAMARGOS, 2018).

Na revisão individual, os alunos leram suas produções, não encontraram os próprios erros. Possivelmente porque não desenvolveram a habilidade de revisar o seu próprio texto, a demandar maior experiência com a escrita (GASPAROTTO, 2014). Em seguida, solicitamos que trocassem suas produções entre si e, caso houvesse algum erro ou a falta de alguma informação estruturante do lide, deveriam orientar seus colegas a arrumar. Novamente enfatizamos que o aluno só deveria acatar a orientação do colega, caso realmente fosse válida, e o dicionário também poderia ser utilizado para validá-la. Para esta produção, propomos a revisão

orientada. O Sujeito “2” faltou à aula e não desenvolveu a atividade. Apresentamos a seguir o resultado da atividade.

Quadro 51 – Escrita, revisão entre pares, revisão orientada e reescrita do resumo da notícia “Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari” dos sujeitos de pesquisa

<p style="text-align: center;">Escrita do sujeito “1”</p> <p>O jornal Diário Norte do Paraná publicou a notícia do cativeiro das aves.</p> <p>Alegria me estava emocionado da primeira na prisão do cativeiro das aves.</p> <p>Foram encontradas aproximadamente 350 espécies de pássaros de todas as raças de cada animal.</p> <p>Que foi prendido os ladrões dos pássaros lá em Mandaguari que foi esse tipo de acidente é tão raro.</p> <p>Que aconteceu isso da vida de de Mandaguari e o delegado descobriu a fuga do ladrão que fica chuto quando o delegado ha prendeu o ladrão com o a prisão dos pássaros isso é lei!</p> <p>De todos os prisioneiros que leva a cadeia?</p>	<p style="text-align: center;">Revisão entre pares do sujeito “1”</p> <p>O jornal Diário Norte do Paraná publicou a notícia do cativeiro das <u>aves</u>.</p> <p>Alegria me estava emocionado da primeira na prisão do cativeiro das aves.</p> <p>Foram encontradas aproximadamente 350 espécies de pássaros de todas as raças de cada animal.</p> <p>Que foi <u>comunicados</u> os ladrões dos pássaros lá em Mandaguari que foi esse tipo de acidente é tão raro.</p> <p>Que aconteceu isso da vida de de Mandaguari e o delegado descobriu a fuga do ladrão que fica chuto quando o delegado ha prendeu o ladrão com o a prisão dos pássaros isso é lei!</p> <p>De todos os prisioneiros que leva a cadeia?</p>
<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito “1”</p> <p>Sujeito “1”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores as compreendam. Acrescente em seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como a polícia ambiental ficou sabendo da prisão das aves? - Quando aconteceu a apreensão das aves? 	<p style="text-align: center;">Reescrita do sujeito “1”</p> <p>O jornal Diário Norte do Paraná publicou a notícia do cativeiro das aves.</p> <p>* Alegria me estava emocionado da primeira na prisão do cativeiro das aves.</p> <p>Foram encontradas aproximadamente 350 espécies de pássaros de todas as raças de cada animal.</p> <p>Que foi <u>comunicados</u> os ladrões dos pássaros lá em Mandaguari que foi esse tipo de acidente é tão raro.</p> <p>Que aconteceu isso da vida de de Mandaguari e o delegado descobriu a fuga do ladrão que fica chuto quando o delegado ha prendeu o ladrão com o a prisão dos pássaros isso é lei!</p> <p>De todos os prisioneiros que leva a cadeia?</p>

<p style="text-align: center;">Escrita do sujeito "4"</p> <p style="text-align: center;"><u>Prisões de arês</u></p> <p>Essa ocorrência ela foi publicada no jornal, o Diário Norte do Paraná, na cidade de Mandaguari, no dia 27/6/2018.</p> <p>As prisões das arês foi em uma casa, porque a polícia ambiental, foi nessa casa porque foi denunciada por E-mail, pois nessa casa havia passáros como canário espanhol, porque mais que.</p> <p>A polícia não publicou o nome da pessoa que mantinha os passáros em cativeiro</p>	<p style="text-align: center;">Revisão entre pares do sujeito "4"</p> <p style="text-align: center;"><u>Prisões de arês</u></p> <p>Essa ocorrência ela foi publicada no jornal, o Diário Norte do Paraná, na cidade de Mandaguari, no dia 27/6/2018.</p> <p>As prisões das arês foi em uma casa, porque a polícia ambiental, foi nessa casa porque foi denunciada por E-mail, pois nessa casa havia passáros como canário espanhol, porque mais que.</p> <p>A polícia não publicou o nome da pessoa que mantinha os passáros em cativeiro</p>
<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "4"</p> <p>Sujeito "4", reveja a escrita de termos desnecessários no primeiro parágrafo "essa" e "ela", opte por apenas uma delas.</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita do sujeito "4"</p> <p style="text-align: center;"><u>Prisões de arês</u></p> <p>Essa ocorrência foi publicada no jornal, o Diário Norte do Paraná, na cidade de Mandaguari, no dia 27/6/2018.</p> <p>As prisões das arês foi em uma casa, porque a polícia ambiental, foi nessa casa porque foi chamada por E-mail, pois nessa casa havia passáros como canário espanhol, porque mais que.</p> <p>A polícia não publicou o nome da pessoa que mantinha os passáros em cativeiro</p>

<p style="text-align: center;">Escrita do sujeito "5"</p> <p><u>DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ</u> <u>PUBLICOU UMA NOTÍCIA SOBRE AS</u> <u>AVES EM CATIVEIRO NO DIA 17 DE ABRIL DE 2018</u> <u>A POLÍCIA AMBIENTAL RECEBEU UMA</u> <u>DENÚNCIA SOBRE AS AVES PRESAS ELES</u> <u>ENCONTRARAM 350 ESPÉCIES DE PASSA</u> <u>ROS EM MANDAGUARI.</u></p>	<p style="text-align: center;">Revisão entre pares do sujeito "5"</p> <p><u>DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ</u> <u>PUBLICOU UMA NOTÍCIA SOBRE AS</u> <u>AVES EM CATIVEIRO NO DIA 17 DE ABRIL</u> <u>A POLÍCIA AMBIENTAL RECEBEU UMA</u> <u>DENÚNCIA SOBRE AS AVES PRESAS ELES</u> <u>ENCONTRARAM 350 ESPÉCIES DE PASSA</u> <u>ROS EM MANDAGUARI.</u></p>
<p style="text-align: center;">Revisão orientada textual interativa Bilhete feito ao Sujeito "5"</p> <p>– Quem prendeu as aves nas gaiolas? – O que a polícia ambiental fez quando chegou no local onde essas aves estavam presas?</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita do sujeito "5"</p> <p><u>DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ</u> ^Δ <u>PUBLICOU UMA NOTÍCIA SOBRE AS</u> <u>AVES EM CATIVEIRO NO DIA 17 DE ABRIL</u> <u>A POLÍCIA AMBIENTAL RECEBEU UMA</u> <u>DENÚNCIA SOBRE AS AVES PRESAS ELES</u> <u>ENCONTRARAM 350 ESPÉCIES DE PASSA-</u> <u>ROS EM MANDAGUARI. ELES ESTÃO</u> <u>PRESO EM UMA GAIOLA POR</u> <u>QUE A POLÍCIA DE MANDAGUARI</u> <u>PREFERÃO ELES UMA GAIOLA</u> <u>PARA NÃO FUGIR DO LUGAR PARA</u> <u>OUTRO LUGAR.</u></p>

Fonte: Acervo da autora.

O resultado da atividade desenvolvida permite-nos observar que, mesmo com pouca objetividade e muitos erros ortográficos, o Sujeito "1" tenta marcar: a) O que aconteceu na notícia: "A legacia que estaca escondido da primeiro ha priensão do cativeiro das aves [...] que foi um tipo de acidente é tão raro"; b) Com quem aconteceu a notícia: "Foram encontradas aproximadamente 350 especies de passaros de todas as raças de cada animal"; c) Onde aconteceu a notícia: "em Mandaguari"; d) Como aconteceu o fato narrado: "quando o delegado ha frente o ladro com o a prissão dos passaros"; e) Por que aconteceu o fato narrado: "Isso é lei!". No entanto, não contempla quando aconteceu o fato narrado.

Já os Sujeitos "3", "4" e "5" registram nos seus resumos: a) o nome do jornal e título/tema da notícia; b) O que aconteceu na notícia; c) Como aconteceu o fato

narrado; d) Com quem aconteceu a notícia; e) Onde aconteceu a notícia; f) Quando aconteceu a notícia, ainda que com desvios ortográficos.

Por orientação dos pares, o Sujeito “1” revisa as palavras “avis” e “*priedidos*” e as reescreve “aves” e “*apriendidos*”. O Sujeito “3” revisa a palavra “tato” e a reescreve, no entanto, comete novo desvio gramatical “*rtato*”. Para os Sujeitos “4” e “5”, a revisão entre pares não é inócua naquele momento.

Na reescrita, a partir da revisão orientada, todos os participantes assumem uma atitude responsiva diante de seus textos (BAKHTIN, 2011). O Sujeito “1” corrige os desvios gramaticais indicados, a lograr êxito na separação de sílaba da palavra “*pássaro*”, na grafia da palavra “*delegacia*”, mas não atende à orientação textual interativa.

O Sujeito “3” logra êxito na grafia da palavra “*tratos*” e ao acentuar as palavras “*notícia*” e “*polícia*”. Também atende à revisão textual interativa ao acrescentar em seu resumo: “*eles encontraram 350 espeses de passarinho*”.

Embora o Sujeito “4” tentasse, não logrou êxito na reescrita das palavra “*canario*”, pois grafa “*cananho*”. Mas acentua a palavra “*polícia*”, substitui um termo com desvio gramatical “*denunsiada*” por outro “*chamada*”, agora a grafa corretamente. Suprime termos desnecessários no início do seu resumo, para atender à revisão textual interativa.

Já o Sujeito “5” acentua a palavra “*pássaro*”. Tenta atender a revisão textual interativa ao acrescentar informações ao seu resumo, no entanto, ao redigir “*eles estao preso em uma gaiola porque a policia de Mandaguari prenderão eles uma gaiola para não fugir do lugar para outro lugar*”, demonstra dificuldade em registrar as informações solicitadas.

Na sequência, fizemos, no quadro de escrever, uma notícia coletiva. A pesquisadora foi a escriba da turma. Após o registro da notícia, um dos sujeitos levantou-se, pediu a caneta e grafou o símbolo triângulo, o qual foi convencionalizado para erros de acentuação. Na sequência, colocou pingo na letra “i” da palavras “*caminhoneiros*”. Então, questionamos ao grupo sobre a correção do colega e todos concordaram. A seguir, apresentamos a produção com a intervenção do aluno.

Quadro 52 – Produção coletiva e revisão do Sujeito “4”

<p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU, NOS DIAS, 21 A 23 DE MAIO, A NOTÍCIA DA GREVE DOS CAMINHONEIROS DO BRASIL. OS CAMINHONEIROS FICARAM PARADOS EM FILAS NAS ESTRADAS POR CAUSA DO AUMENTO DO COMBUSTÍVEL. SE A GREVE CONTINUAR IRÁ FALTAR ALIMEN- TOS NO MERCADO E COMBUSTÍVEL NOS POSTOS DE GASOLINA.</p>
<p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU, NOS DIAS, 21 A 23 DE MAIO, A NOTÍCIA DA GREVE DOS CAMINHONEIROS DO BRASIL. OS CAMINHONEIROS Δ FICARAM PARADOS EM FILAS NAS ESTRADAS POR CAUSA DO AUMENTO DO COMBUSTÍVEL. SE A GREVE CONTINUAR IRÁ FALTAR ALIMEN- TOS NO MERCADO E COMBUSTÍVEL NOS POSTOS DE GASOLINA.</p>

Fonte: Acervo da autora.

A postura do Sujeito “4” e a sua ratificação pelo grupo evidenciam que a prática de revisão de textos passou a fazer parte do comportamento dos sujeitos. Isto demonstra que as atividades ofertadas foram gradualmente a criar ZDPs e a consolidar conceitos relativos não só ao discurso, como também à habilidade de registrá-los e revisá-los por meio da escrita.

Na sequência, os alunos produziram o resumo de uma nova notícia. Para esta produção, puderam relatar notícias que leram ou ouviram em qualquer suporte, não necessariamente nos jornais impressos. Todos os participantes preferiram registrar notícias que haviam assistido nos jornais televisivos. Novamente na revisão individual, os alunos disseram não haver nada para arrumar, embora tenham se empenhado para a realização da atividade. Isto ocorreu, possivelmente, porque a habilidade de revisar o próprio texto começa a fazer sentido para os participantes da pesquisa (GASPAROTTO, 2014), o que mostra a criação de uma nova ZDP (VYGOTSKI, 1991). Em seguida, solicitamos que trocassem suas produções entre

si, caso houvesse algum erro ou a falta de alguma informação estruturante do lide, orientariam seus colegas a arrumar. Enfatizamos que o aluno só deveria acatar a orientação do colega, caso realmente fosse válida. Neste dia, os Sujeitos “2”, “3”, e “4” faltaram e não desenvolveram a atividade. Ao término, propomos a revisão orientada. Apresentamos a seguir o resultado da revisão.

Quadro 53 – Resumo das notícias televisivas do Sujeito “1”

Escrita	Revisão entre pares
<p>Revisão textual interativa Bilhete ao Sujeito “1”</p> <p>Sujeito “1”, no resumo da sua notícia, faltou uma informação importante para que os leitores a compreendam. Você não colocou: – Quando aconteceu o roubo?</p>	<p>Reescrita</p> <p>O Jornal Paraná TV publicou a notícia. Mostra uma turma dos grupos de ladrões foi em um shopping que fica dentro da loja de primeiro e tão seguro. Nessa loja que mesmo assim o ladrão foi entrar na loja e eles foi anúncio que era um arraste na loja e ladrão foi atrás do balcão roubar o dinheiro. No raio que disse tudo, vazou que depois em uma loja de armas e munição que foi roubado de armas. Que os ladrões e também foi roubado de celular foi no bo de celular. Os delegado que estava bo com liado do ladrão que ele roubou a mercadoria de com trabalho ilegal. Que com isso os delegado foi preso na hora os ladrões para o preso na aquele dia?</p>

O Sujeito “1” contempla, em seu resumo, o nome do jornal e o tema da notícia: “O jornal paraná publicou a noticia mostra uma turma dos grupos de ladrões”. Ainda com pouca objetividade e muitos erros ortográficos, tenta marcar: a) o que aconteceu na notícia: *A essa loja que mesmo assim o ladrão foi emtra na loja a eles foi anuncia que era um asauto na loja [...] foi roubado de celugar foi roubo de celular. Os delegados que estava escomfiado do ladrão que a ele roubou amercadoria de contrabando ilegal. Que com isso o delegado foi pego no fraga os ladrões para ir preços na quele dia?”*; b) Com quem aconteceu a notícia: *“uma turma dos grupos de ladrões”*; c) Onde aconteceu a notícia: *“foi em um shopping que fica dentro da loja de primeiro  tão seguro”*; d) Como aconteceu o fato narrado: *“o ladrão foi atraz do balcão roubar o dinheiro no saque que deixou tudo, vazio que depois em uma loja de armas e moniso que foi roubado de armas”*. Na sua revisão individual, não conseguiu identificar e, por conseguinte, alterar nenhum desvio gramatical e discursivo. Por orientao dos pares, o Sujeito “1” revisa a palavra *“assim”* e a reescreve corretamente. Na reescrita a partir da revisão orientada, corrige os desvios gramaticais indicados, a lograr êxito na separao de sílaba da palavra *“turma”* e *“dinheiro”*, na grafia de *“roubo”*, *“desconfiado”* e *“ilegal”* e atende a orientao textual interativa ao grafar que o roubo aconteceu em *“18/05/2018”*.

Quadro 54 – Resumo das notícias televisivas do Sujeito “2”

Escrita	Revisão entre pares
<p>O JORNAL "CIDADE ALERTA" PUBLICOU A NOTÍCIA</p> <hr/> <p>ACIANTA BATEU NO ARVORE NO CARRO,</p> <hr/> <p>FERIDA EM CINCO PESSOAS DE 21 DE</p> <hr/> <p>MAIO EM MARINGÁ, EM DESCONECIDA</p> <hr/> <p>O CARRO PERTEU O FEIO DO CARRO DAS</p> <hr/> <p>PESSOAS DO ACIANTE ERAM DESCONCCIDA</p> <hr/> <p>3 PESSOAS</p>	<p>Faltou</p>

<p>Revisão textual interativa Bilhete ao Sujeito “2”</p> <p>Sujeito “2”, Parabéns! Você contemplou todos os elementos da notícia. Mas, para que o seu resumo fique ainda melhor, revise a grafia das palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ACIDENTE - ÁRVORE - DESCONHECIDA - FREIO. 	<p>Reescrita</p> <p><u>O JORNAL "CIDADE ALERTA" PUBLICOU A NOTÍCIA</u> <u>ACIDENTE BATEU NO ÁRVORE NO CARRO.</u> <u>É FERIDA EM CINCO PESSOAS DE 21 DE</u> <u>MAIO EM MARINGÁ. EM DESCONHECIDA</u> ○ <u>O CARRO PERTEU O FEIO DO CARRO DAS</u> <u>PESSOAS DO ACIDENTE ERAM DESCONHECIDA</u> ○ <u>3 PESSOAS</u></p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

O Sujeito “2” contempla todos os itens requeridos ao resumo de uma notícia, pois informa em seu texto: a) o nome do jornal: “O jornal Cidade Alerta publicou a notícia”; b) O que aconteceu na notícia: “acinte”; c) Com quem aconteceu o fato narrado: “em 5 pessoas”; d) Como aconteceu o fato narrado: “bateu no arvore no carro [...] O carro perdeu o feio do carro das pessoas do cinte [...]”; e) Onde e quando aconteceu o fato narrado: “21 de maio em Maringá”. Ele não participou da revisão entre pares, pois faltou à aula. Na revisão orientada textual interativa, revisa e reescreve as palavras destacadas, com exceção da palavra “freio”, que permanece com o mesmo desvio gramatical inicial, “feio”.

Quadro 55 – Resumo das notícias televisivas do Sujeito “3”

<p>Escrita</p> <p><u>O JORNAL "PARANA TV" PUBLICOU A NOTÍCIA DA GREVE DOS</u> <u>CAMINHONEIROS NAS ESTRADAS DO PARANA DIA 21 DE MAIO</u> <u>O CAMINHONEIROS PARARAM NO MEIO DA RODOVIA</u> <u>POR QUE? O POVO NÃO CAMINHONEIROS.</u></p>	<p>Revisão entre pares</p> <p>Faltou</p>
<p>Revisão textual interativa Bilhete ao Sujeito “3”</p> <p>Sujeito 3, no resumo da sua notícia, faltou uma informação importante para que os leitores a compreendam. Você não colocou: Por que os caminhoneiros fizeram greve?</p>	<p>Reescrita</p> <p><u>O JORNAL "PARANA TV" PUBLICOU A NOTÍCIA DA GREVE DOS</u> <u>CAMINHONEIROS NAS ESTRADAS DO PARANÁ DIA 21 DE MAIO</u> <u>O CAMINHONEIROS PARARAM NO MEIO DA RODOVIA</u> ○ <u>POR QUE OLHO DIESEL ESTÁ CARO.</u></p>

Fonte: Acervo da autora.

O Sujeito “3” contempla em seu resumo: a) o nome do jornal, “O jornal Paraná TV publicou a notícia da greve dos caminhoneiros”; b) O que aconteceu na notícia, “greve”; c) Com quem aconteceu o fato narrado, “greve dos caminhoneiros”; d) Como aconteceu o fato narrado, “os caminhoneiros pararam no meio da rodovia”; e) Onde e quando aconteceu o fato narrado, “nas estradas do Parana dia 21 de maio”. A revisão individual foi inócua. Ele não participou da revisão entre pares, pois faltou à aula. Diante das revisões indicativa, classificatória e textual interativa, elaborada pela pesquisadora, reescreve as palavras “Paraná” e “rodovia”, que apresentavam desvios gramaticais, também acrescenta a informação porque os caminhoneiros fizeram greve, “por que olho diesel está caro”.

Quadro 56 – Resumo das notícias televisivas do Sujeito “4”

<p style="text-align: center;">Escrita</p> <p style="text-align: center;"><u>“O jornal Nacional”</u></p> <p>O jornal nacional das 20 30h informou, que os caminhoneiros publicou há informou, que no dia 20 de maio union fazer paralização. Por causa da aumenta do combustível. Com isso ira prejudicar o Brasil todo. Essa greve ira acontecer em todas estradas do Brasil.</p>	<p style="text-align: center;">Revisão entre pares</p> <p>Faltou</p>
<p style="text-align: center;">Revisão textual interativa Bilhete ao Sujeito “4”</p> <p>Sujeito “4”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Você não colocou: – Onde seria a paralização dos caminhoneiros? – Por que a paralização/greve iria prejudicar o Brasil todo?</p>	<p style="text-align: center;">Reescrita</p> <p style="text-align: center;"><u>“O jornal Nacional”</u></p> <p>O jornal nacional das 20 30h informou, que os caminhoneiros informou, que no dia 20 de maio union fazer paralização. Por causa da aumenta do combustível, porque ira faltar alimento, nos mercados. Com isso ira prejudicar o Brasil todo. Essa greve ira acontecer em todas estradas do Brasil. Por causa do aumento do Diesel</p>

Fonte: Acervo da autora.

O Sujeito “4” contempla em seu ao resumo: a) o nome do jornal, “O jornal nacional das 20 30h”; b) O que aconteceu na notícia, “[...] informou, que os

caminhoneiros [...] iriam fazer paralisação”; c) Com quem aconteceu o fato narrado, “*os caminhoneiros*”; d) Quando aconteceu o fato narrado, “*no dia 20 de maio*”; e) Por que aconteceu o fato narrado, “*por causa do aumento do combustível. Com isso iria prejudicar o Brasil todo*”. A revisão individual também se mostrou inócua, neste momento. Ele não participou da revisão entre pares, pois faltou à aula. Diante da revisão orientada, reescreve a palavra “*aumento*”, que apresentava desvio gramatical e acrescenta as informações a) Onde seria a paralisação, “*Essa greve irra acontecer em todas estradas do Brasil*”; b) Por que a paralização/greve iria prejudicar o Brasil todo, “*porque ira faltar alimentos nos mercados*”.

Quadro 57 – Resumo das notícias televisivas do Sujeito “5”

<p style="text-align: center;">Escrita</p> <p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU UMA NOTÍCIA BEM RUI POR QUE CORRIA TE MAIS ESTAVA COM MUITA PRESSA PARA CHEGAR LA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. COMO ACONTECEU NA ESTRADA DA RODO VIA DEPOIS UM MOTORISTA BATEU UM CARRO.</p>	<p style="text-align: center;">Revisão entre pares</p> <p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU UMA NOTÍCIA <u>RUI</u> POR QUE CORRIA TE MAIS ESTAVA COM MUITA PRESSA PARA CHEGAR LA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. COMO ACONTECEU NA ESTRADA DA RODO VIA DEPOIS UM MOTORISTA BATEU UM CARRO.</p>
<p style="text-align: center;">Revisão textual interativa Bilhete ao Sujeito “5”</p> <p>Sujeito “5”, no resumo da sua notícia, faltaram algumas informações importantes para que os leitores a compreendam. Você não colocou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando aconteceu o acidente? - O motorista bateu o carro em quê? Explique melhor o fato. O que aconteceu com o motorista que bateu o carro? 	<p style="text-align: center;">Reescrita</p> <p>O JORNAL NACIONAL PUBLICOU UMA NOTÍCIA <u>RUI</u> POR QUE CORRIA DE MAIS ESTAVA COM MUITA PRESSA PARA CHEGAR LA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. COMO ACONTECEU NA ESTRADA DA RODO VIA DEPOIS UM MOTORISTA BATEU UM CARRO NUMA ARVORE E DEPOIS O MOTORISTA MORREU NU LUGAR RUI NO DIA 18 DE MAIO.</p>

Fonte: Acervo da autora.

O Sujeito “5” não contemplou no resumo da sua notícia: a) o nome do jornal que a publicou, “*O jornal nacional publicou a notícia bem rui*”; b) Com quem aconteceu o fato narrado, “*um motorista*”; c) O que aconteceu na notícia, “*bateu um carro*”; d) Onde aconteceu o acidente, “*na estrada da rodovia*”; e) Como aconteceu o acidente, “*corria te mais estava com muita pressa para chegar la no estado do rio de*

janeiro”. A revisão individual não foi profícua. Já a revisão entre pares, validou a orientação do colega: “*escolhe se a notícia foi boa ou ruim, as duas coisas não podem ser*”, retira “*bem*”.

Por meio da revisão orientada, o sujeito alterou o texto tanto em aspectos ortográficos, quanto em aspectos discursivos, pois corrigiu os desvios gramaticais das palavras “*publicou*” e “*depois*”. Também atendeu: a) Quando aconteceu a acidente, “*no dia 18 de maio*”; b) O motorista bateu o carro em quê, ao grafar “*bateu um carro numa árvore*”; c) O que aconteceu com o motorista que bateu o carro, “*e depois o motorista bateu no lugar ruim*”.

5.6 PRODUÇÃO FINAL DO RESUMO DA NOTÍCIA

Para a produção final da intervenção, fizemos novamente a leitura da notícia, no coletivo. Em seguida, discutimos sobre as informações principais da notícia lida.

Quadro 58 – Notícia “Homem morre com três facadas na madrugada”

 <p>ASSASSINATO. Corpo foi encontrado caído no pátio do Hospital Universitário. — ANDRÉ ALMENARA</p>	<h2>Homem morre com três facadas na madrugada</h2> <p>Victor Rodrigues victorrodrigues@odiario.com</p> <p>de moletom azul, calça cinza, tinha bigode e cavanhaque. O caso é investigado pelo Instituto de Criminalista e pela Polícia Civil, que tenta identificar os autores do crime, assim como as causas do ocorrido.</p> <p>Um homem foi assassinado com facadas na madrugada de ontem (2), por volta da 1h30, próximo a Vila Vardelina, em Maringá, e os golpes teriam sido desferidos por um casal. De acordo com dados policiais, mesmo ferido e debilitado, a vítima, que tem entre 40 e 50 anos, aparentemente, correu para o pátio do Hospital Universitário (HU), na tentativa de conseguir socorro, e caiu.</p> <p>Um vigilante notou o movimento estranho e correu para socorrê-lo. Ele acionou a equipe de enfermagem, mas a vítima não resistiu e faleceu no local, com três golpes de faca na altura do abdômen. Ainda segundo o funcionário, o casal suspeito chegou a passar a pé pela avenida Mandacaru, a procura do homem, mas logo os dois desapareceram.</p> <p>No momento do crime, a vítima usava boné, uma blusa</p>
--	--

Fonte: Jornal O Diário do Norte do Paraná, 3 de junho de 2018 (RODRIGUES, 2018).

Na sequência, os sujeitos produziram o resumo da notícia, sob a seguinte orientação: “*Resuma a notícia “Homem morre com três facadas na madrugada, de*

03 de julho de 2018”, para que seus colegas a leiam posteriormente. Não se esqueçam das informações principais: Nome do jornal + data de sua publicação + título da notícia + lede.” A seguir, apresentamos a atividade final.

Quadro 59 – Produção final do Sujeito “1”

O Jornal Diário do Norte
do Paraná publicou a Notícia
“Homem morre com três fa-
ladas na madrugada”
ontem no dia 2º Julho 2018
Nesta Noite da lua cheia de
Meia Noite que aconteceu Nesta
Noite escura. aparece um casal
al foi até uma briga de um.
casal for pega uma faca
Na noite nesi casal foi proca
um acidente de homem mori
re Vila Vardelina.

Fonte: Acervo da autora.

O resumo final da notícia do Sujeito “1” mostra que se apropriou e consolidou do nome do jornal, ao grafar “O jornal Diário do Norte do Paraná”. Também demonstrou ter se apropriado das informações constantes no lide: a) O que aconteceu, “[...] homem morre”; b) Com quem aconteceu, “homem”; c) Quando aconteceu, “ontem no dia 2 de julho de 2018”; d) Onde aconteceu, “na Vila Vardelina”; e) Como aconteceu “[...] Nesta noite escura aparece um casal foi até uma briga de um casal for pega uma faca na noite nesi casal foi proca um acidente [...]”.

Demonstra que ainda não se apropriou para o registro escrito de: a) data da publicação do jornal, pois também não reconhece que a data de publicação do jornal pode diferir da data do acontecimento do fato narrado; b) por que aconteceu o fato narrado, uma vez que não grafa que o jornal não trouxe esta informação, pois o caso

ainda está sob investigação, o que demanda o seu reensino. Comete desvios gramaticais de acentuação, grafia e separação das palavras, a demonstrar também não ter superado essas fragilidades na escrita.

Quadro 60 – Produção final do Sujeito “2”

O DIÁRIO DO NORTE DE PARANÁ PUBLICOU
A NOTÍCIA "HOMEM MORRE COM TRÊS
FACADAS NA MADRUGADA" O HOMEM
FOI ASSASSINADO FOI FACADA VILA
VARDELINA NO DIA 2 DE JUNHO POR UM
CASAL.

Fonte: Acervo da autora.

O resumo final da notícia do Sujeito “2” revela que se apropriou e consolidou do nome do jornal, “*O Diário do Norte do Paraná*”. Também demonstrou ter se apropriado e consolidado das informações constantes no lide: a) O que aconteceu, “[...] foi assassinado”; b) Com quem aconteceu, “*homem*”; c) Quando aconteceu, “*ontem no dia 2 de julho de 2018*”; d) Onde aconteceu, “*na Vila Vardelina*”; e) Como aconteceu, “[...] foi facada [...] por um casal”. No entanto, não grafou: a) data da publicação do jornal; b) por que aconteceu o fato narrado. Isso indica a necessidade de ampliar e diversificar, nos atos educativos, experiências com esses conceitos. Seu resumo apresenta desvios gramaticais de acentuação e grafia das palavras, em destaque no texto.

Quadro 61 – Produção final do Sujeito “3”

<p>O <u>DIARIO</u> NORTE DO PARANÁ <u>PUBLICOU</u> A NOTICIA “HOMEM MORRE COM TRÊS FACADAS NA MADRUGADA”</p>
<p>UM HOMEM FOI ASSASSINADO COM FACADAS VILA VAR- DELINA POR CASAL 02/06/2018 MADRUGADA.</p>

Fonte: Acervo da autora.

O resumo final da notícia do Sujeito “3” também mostra que se apropriou e consolidou do nome do jornal, “*O Diário do Norte do Paraná*”. Demonstrou ter se apropriado e consolidado das informação constante no lide: a) O que aconteceu, “[...] *foi assassinado*”; b) Com quem aconteceu, “*homem*”; c) Quando aconteceu, “*02/06/2018 madrugada*”; d) Onde aconteceu, “*Vila Vardelina*”; e) Como aconteceu, “[...] *com facadas [...] por um casal*”.

O Sujeito “3” não registra em seu resumo: a) data da publicação do jornal; b) por que aconteceu aconteceu o fato narrado. Isso revela que as estratégias metodológicas desenvolvidas para esses conceitos ainda não atingiram status de ato educativo (VIGOTSKI, 2001). Em sua escrita, há desvios de grafia e de acentuação das palavras.

Quadro 62 – Produção final do Sujeito “4”

“Jornal Diário do Paraná”

No dia 03/06/2018, o jornal diário da morte do Paraná, publicou que na Vila Vardelina.

Um homem foi assassinado por um casal na Vila Vardelina ontem no dia 02/06/2018 em Maringá.

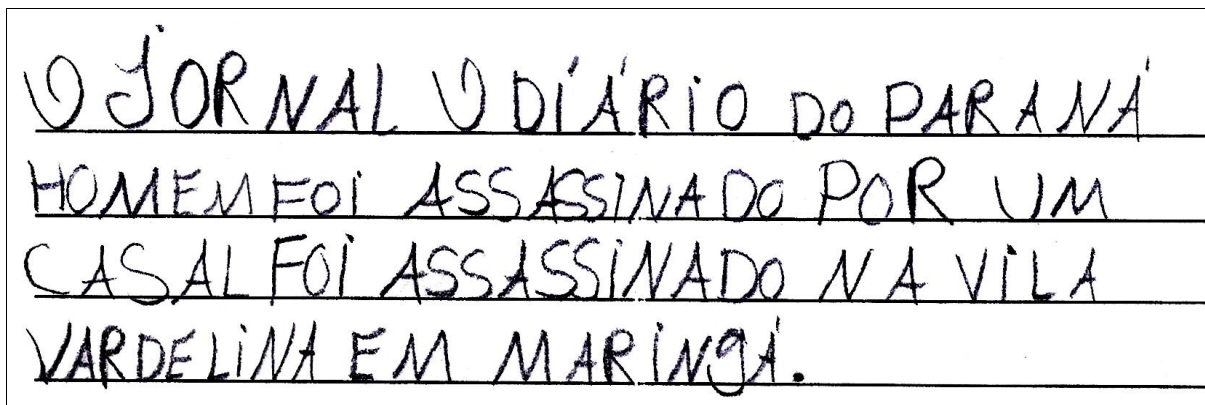
Os suspeitos passarão pela avenida Mondacarui.

Fonte: Acervo da autora.

O resumo final da notícia do Sujeito “4” evidencia que também se apropriou e consolidou do nome do jornal, “O Diário do Norte do Paraná”, a data de sua publicação, “No dia 03/06/2018 o jornal [...] publicou”, a reconhecer, assim, que a data de publicação do jornal pode diferir da data do acontecimento do fato narrado. Demonstrou ter se apropriado e consolidado das informações constantes no lide: a) O que aconteceu, “[...] foi assassinado”; b) Com quem aconteceu, “Um homem”; c) Quando aconteceu, “ontem no dia 02/06/2018 em Maringá”; d) Onde aconteceu, “na Vila Vardelina”.

No entanto, também demonstra que ainda não consolidou: a) como aconteceu o fato narrado, pois grafou que o assassinato foi cometido “por um casal”, mas não explicita como o homem foi morto; b) por que aconteceu o fato narrado, uma vez que não registra que o jornal não trouxe a informação, pois o caso ainda está sob investigação, o que demanda a organização de novas estratégias para mediação pedagógica desses conceitos. Nessa produção, apresenta desvios gramaticais de acentuação das palavras, em destaque no texto do aluno.

Quadro 63 – Produção final do Sujeito “5”



O JORNAL O DIÁRIO DO PARANÁ
HOMEM FOI ASSASSINADO POR UM
CASAL FOI ASSASSINADO NA VILA
VARDELINA EM MARINGÁ.

Fonte: Acervo da autora.

O resumo final da notícia do Sujeito “5” mostra que também se apropriou e consolidou do nome do jornal, “O Jornal O Diário do Paraná”. Também demonstrou ter se apropriado e consolidado das informações constantes no lide: a) O que aconteceu, “[...] foi assassinado”; b) Com quem aconteceu, “homem”; c) Onde aconteceu, “Vila Vardelina em Maringá”. Também demonstra que ainda não consolidou: a) data da publicação do jornal; b) quando aconteceu, ou seja, data da ocorrência do fato; c) como aconteceu; d) por que aconteceu o fato narrado, uma vez que também não grafa que o jornal não trouxe esta informação, a informar apenas que o caso ainda está sob investigação, fato que também demanda o seu reensino. O Sujeito “5” não comete, nesta produção, os desvios gramaticais trabalhados durante o ato educativo de escrita, revisão e reescrita dos resumos.

Em relação à atividade transversal, atividade que perpassou todos os módulos do ato educativo, constatamos que alcançou o objetivo proposto de se constituir em um instrumento a mais de experiência e, por conseguinte, de consolidação dos conceitos trabalhados em sala. Os alunos aceitaram a proposta de assistir aos jornais televisivos, ouvir ao noticiário nos rádios, acessar sites jornalísticos e, caso tivessem contato, ler o jornal impresso em casa para, posteriormente, socializar com grupo a notícia que mais lhe chamou a atenção. Ainda é preciso ressaltar que o fizeram a demonstrar certo prazer e uma espécie de euforia. A satisfação em expressar a notícia lida e ouvida em casa era tão grande que, por vezes, não respeitavam a vez do colega de se manifestar.

5.7 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO ATO EDUCATIVO PARA A PESQUISA

Os resultados apresentados consolidaram-se a partir da forma como pensamos e organizamos o ato educativo para a formação de conceitos relativos ao gênero textual Notícia, uma vez que consideramos em todo seu processo: a) a escrita como trabalho, b) as possibilidades de desenvolvimento de mecanismos compensatórios às limitações das pessoas que possuem deficiência intelectual, a partir de atos educativos que atuam como forças opostas às limitações; b) os conceitos de interação, mediação por signos, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal, para que as formações de conceitos fossem levadas a efeito.

O conceito de interação se fez presente, no ato educativo, ao priorizarem-se as trocas entre os pares e com a pesquisadora em diferentes atividades, como, por exemplo, nas interpretações coletivas e orais da notícia e nas revisões entre pares e orientadas pela pesquisadora.

O conceito de mediação também se fez presente ao se elegerem os signos linguísticos nas modalidades orais e escritas como instrumento para mediar a interação, ou seja, como instrumento que permeou o desenvolvimento de todo o ato educativo.

Já o conceito de internalização também se fez presente em seus níveis inter e intrapsíquicos, uma vez que os conceitos relativos à notícia e ao seu resumo se apresentaram primeiro como possibilidade de fala como função comunicativa, aos sujeitos exporem oralmente as notícias aos colegas e, posteriormente, como possibilidade de internalização intrapsíquica, ao oportunizar a escrita e a reescrita dos resumos da notícia (VYGOTSKI, 1991).

Ressaltamos que as revisões orientadas, ofertadas pela pesquisadora, constituíram-se em possibilidades para os processos de internalização inter e intrapsíquica, pois a revisão assumiu função comunicativa ao mesmo tempo que orientou a reorganização e a superação dos conhecimentos já elaborados pelos participantes.

Ainda é preciso considerar que o ato educativo, ao ser sistematizado a partir da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolveu-se em cinco etapas distintas que, em consonância, ao final da

sequência, propiciou aos alunos participantes a visão do gênero Notícia em sua totalidade, bem como de todas as especificidades que a compõem, a habilitar-lhes como leitores de notícia e produtores do resumo desse gênero.

A constituição do Módulo V, com atividades de escrita revisão e reescrita, permitiu que os sujeitos participantes melhorassem e, até mesmo, consolidassem seus níveis textuais-discursivos em relação ao gênero. No entanto, também evidenciou que não houve melhoria na correção dos erros de acentuação e grafia, a demandar, assim, mais pesquisas na área. Apresentamos a seguir um quadro síntese dos conceitos requeridos à leitura e à produção do resumo da Notícia antes e depois do ato educativo.

Quadro 64 – Síntese dos conceitos requeridos na produção do resumo da notícia

Conceitos requeridos para produção consciente do resumo das notícias.	Antes e após o ato educativo	Sujeito "1"	Sujeito "2"	Sujeito "3"	Sujeito "4"	Sujeito "5"
Módulo I: compreensão e interpretação das condições de produção da notícia						
Reconhece os diferentes suportes em que se encontra a notícia.	(A)	(*)	(***)	(***)	(*)	(***)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Identifica a notícia no suporte jornal impresso.	(A)	(*)	(*)	(*)	(***)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Localiza do nome do jornal impresso.	(A)	(*)	(*)	(*)	(***)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Localiza data de publicação da notícia.	(A)	(*)	(*)	(*)	(***)	(***)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Reconhece meio de circulação das notícias.	(A)	(*)	(**)	(**)	(**)	(**)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)

Sabe a quem se destina a notícia.	(A)	(*)	(***)	(***)	(***)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Identifica a finalidade da notícia.	(A)	(*)	(**)	(*)	(**)	(**)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Módulo II: tema da notícia						
Identifica o tema da notícia.	(A)	(***)	(***)	(***)	(***)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Módulo III: nomenclatura das partes da notícia						
Conceitua título, marca d'água ou lide (inglês <i>lead</i>) e corpo da notícia.	(A)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(**)
Módulo IV: informações que compõem o lide						
Com quem aconteceu a notícia.	(A)	(*)	(***)	(*)	(**)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Quando aconteceu a notícia.	(A)	(*)	(***)	(*)	(*)	(*)
	(AP)	(**)	(**)	(**)	(**)	(**)
Onde aconteceu na notícia.	(A)	(*)	(*)	(*)	(**)	(*)
	(AP)	(**)	(**)	(**)	(***)	(**)
O que aconteceu na notícia.	(A)	(*)	(***)	(*)	(**)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(***)
Como aconteceu a notícia.	(A)	(*)	(*)	(*)	(**)	(*)
	(AP)	(***)	(***)	(***)	(*)	(***)
Por que aconteceu o fato narrado na notícia.	(A)	(*)	(***)	(*)	(*)	(*)
	(AP)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Módulo V: habilidade de registro escrito do resumo da notícia						
Habilidade de registro escrito	(A)	(*)	(**)	(*)	(**)	(*)

das informações constantes no lide – resumo da notícia.	(AP)	(***)	(***)	(***)	(***)	(**)
---	------	-------	-------	-------	-------	------

Legenda: (***) Conceito consolidado; (**) Conceito em processo de consolidação; (*) Conceito não consolidado; (A) Antes do ato educativo; (AP) Após o ato educativo. Fonte: A autora.

Diante do exposto, podemos condescender com o postulado por Vigotski (2001) e Vygotski (1997e) de que são as dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência no curso de seu desenvolvimento e a sua vontade em superá-las e evitá-las que permitem que se opere com um conjunto de formações que não estavam disponíveis, em um primeiro momento.

Nesta perspectiva, os resultados do ato educativo

a) ratificam o exposto por Vigotski (2001) e Vygotski (1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e), ao afirmar que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas. Logo, nas pessoas que possuem deficiência intelectual, formam-se caminhos alternativos, os quais foram impostos pela interação com meio e com outro, momento em que se formam as funções internas que originam os processos compensatórios e culminam em formação de conceitos em desenvolvimentos;

b) desmistificam o rótulo de incapacidade atribuído à pessoa com deficiência intelectual ao longo da história da humanidade (GLAT, 2009);

c) alertam que nem todas as atividades se constituem atos educativos, ou seja, nem todas as atividades promovem a “[...] fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente” (VIGOTSKI, 2001, p. 77). Assim, (re)organizar as ações no ato educativos é fundamental para a elaboração conceitual e, por conseguinte, o desenvolvimento das fps em jovens e adultos que possuem deficiência intelectual.

CONCLUSÃO

Na presente pesquisa, buscamos compreender a apropriação dos conceitos científicos a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual Notícia, em jovens e adultos com deficiência intelectual. Para tanto, a tese desenvolvida considerou que um ato educativo com o gênero textual Notícia contribui para a formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual. Dessa forma, delimitamos como objetivos específicos: a) compreender as bases psicológicas da aprendizagem; b) discutir o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à deficiência intelectual; c) analisar a escrita, a revisão e a reescrita como instrumento metodológico para apropriação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual.

O percurso teórico das leis gerais de desenvolvimento do homem ontogenético e as especificidades do processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, permitiu-nos: a) compreender que as Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas a partir da elaboração de conceitos, em níveis intra e intersíquico, os quais são mediados por signos e instrumento nas interações sociais estabelecidas entre os pares, independente da deficiência intelectual; b) reconhecer que há limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo do DI; c) impor-nos a necessidade de pensar em recursos e estratégias diferenciadas para mediar os conceitos relativos aos gênero textual Notícia, portanto, não havia espaço para limitação de conteúdos escolares na presente pesquisa, mas estratégias metodológicas diferenciadas para mediá-los (VIGOTSKI, 2000, 2001; VYGOTSKI, 1991, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e).

Analisar os documentos legais que organizam o sistema educacional brasileiro permitiu-nos aferir seu caráter de inclusão. No entanto, para além da letra da lei, verificamos não se tem resguardado a parcela da população aqui estudada, o direito previsto em lei de acessar, progredir e concluir com qualidade a Educação Básica na idade prevista, a estender-se à Educação de Jovens e Adultos a escolarização de pessoas com deficiência (INAF, 2018).

Esse fato reafirma a necessidade de estudos que desmistifiquem o rótulo de incapacidade de elaboração conceitual que ecoa nas práticas pedagógicas escolares junto a esta parcela da população, de modo corrente entre os professores da Educação Básica. A expressão máxima dessa afirmativa constatamos nas

poucas pesquisas sobre o processo de escolarização de jovens e adultos na modalidade EJA de ensino.

Os conceitos discutidos anteriormente nos permitiram eleger a língua como “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123) e, por conseguinte, eleger a escrita como instância de trabalho, a considerar as etapas de revisão e reescrita inerentes ao processo de produção textual (FIAD, 2006; RUIZ, 2001; SERAFINI, 1998; MENEGASSI, 2010, 2016).

Nesta perspectiva, o conjunto de atividades de escrita, revisão e reescrita proposto ao grupo permitiram-nos constatar que:

a) a atividade de revisão individual foi inócua ao grupo, uma vez que esteve presente, como atividade planejada, após todas as produções escritas, no entanto, nenhum dos participantes beneficiou-se dela para rescrever seu texto;

b) a atividade de revisão entre pares mostrou-se relevante à medida que: 1) sistematizada para esta pesquisa como um instrumento de interação entre pares, despertava o interesse pela leitura da escrita do colega; 2) gradativamente foi se constituindo em recurso e estratégia para que os participantes olhassem a escrita como um processo, passível de várias versões, não como um produto final apenas;

c) a atividade de revisão orientada também se mostrou profícua à medida que criou Zonas de Desenvolvimento Proximal para que: 1) o trabalho com os conceitos da esfera discursiva fossem consolidados; 2) a habilidade de registro escrito também fosse desenvolvida e/ou consolidada;

d) os resultados também evidenciaram que, nos aspectos de grafia e acentuação de palavras - desvios gramaticais - não houve avanços, uma vez que os mesmos desvios se mantiveram do início ao final do ato educativo, mesmo tendo sido objeto de revisão e, por conseguinte, de reescrita, o que evidencia a necessidade de mais pesquisas na área.

Constamos que a escrita como instância de trabalho, a considerar as etapas de revisão e reescrita inerentes ao processo de produção textual, constituiu-se em um instrumento metodológico relevante ao ensino conceitual dos sujeitos participantes, a ratificar o postulado por Vygotski (1997e) de que as pessoas com deficiência intelectual desenvolvem mecanismos compensatórios às suas limitações, desde que sejam concebidas: a) para além do seu diagnóstico clínico; b) nem todas

as atividades ofertadas promovem “atos educativos”, em um movimento de supercompensação.

Dessa forma, o ato educativo proposto permitiu-nos ampliar as reflexões sobre as possibilidades de apropriação conceitual junto às pessoas que possuem deficiência intelectual, uma vez que delimitamos os Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial dos participantes, a partir de um conjunto de atividades prévias e, posteriormente, criamos e consolidamos Zonas de Desenvolvimento Proximal, a ampliar, assim, o nível de desenvolvimento real sobre a notícia e seus registros escritos e, por conseguinte, suas possibilidades de atuações sociais.

Esperamos que o ato educativo proposto permita, aos profissionais da educação, ampliar as reflexões sobre as possibilidades de elaboração conceitual em pessoas com deficiência intelectual, a fim de superar práticas inócuas presentes no cotidiano escolar. Ratificamos, também, a necessidade de mais pesquisas que contemplem a escrita como trabalho, junto a esta parcela da população.

REFERÊNCIAS

AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2018.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Porto Alegre, 2013. 108 f. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS, 2013.

BRAGA, E. dos S. **Lev Vigotski**: principais teses: a constituição social do desenvolvimento. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4579725/mod_resource/content/1/A%20constituicao%20social%20do%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Parecer%20CNE%2011-00.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer 23/2008.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer 6/2010.** Reexame do Parecer CNE/CEB no 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N. 20 de 15 de setembro de 2005.** Assunto: Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto no 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 39 de 8 de dezembro de 2004.** Assunto: Aplicação do Decreto no 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer39_2004.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução 36/2994.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto no 5.154/2004. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N. 02/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010.** 2010b. Assunto: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010. Disponível em: <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto no 5.154/2004. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

CAMARGOS, A. P. Aves em cativeiro rendem prisão em Mandaguari. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 17 abr. 2018. Ano XLIV, n. 13497, p. A5.

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

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**. Caderno do formador Ceale/Fae/UFMG, 2006, 62 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescrita de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**: O foco: linguística e o ensino de línguas. jan. 1991, n. 4, p. 91-97.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. 2014, 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. p. 325.

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

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência:** “Isso me lembra uma história!”. 214 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive process in Writing.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 147 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós Graduação em Educação Dissertação. Rio Grande do Sul, 2013,

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Resultados Preliminares.** 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2018. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 7 ago. 2019.

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

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP; Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J. Concepção de escrita. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. **Escrita e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010 (Formação de Professores – EAD; v. 42). p. 11-23.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto.** Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, UNESP, 1998.

MOTERANI, N. G. **A escrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MUNHOZ, V. Jovem morre em acidente. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 17, 18 e 19 mar. 2018. Ano XLIV, n.13481, p. A4.

NEVES, A. F. D. **Perspectivas metodológicas para o ensino de história para/com deficientes intelectuais na educação de jovens e adultos: possibilidades na educação sociocomunitária.** 113 f. Dissertação (Mestrado)– Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Americana, SP, 2017.

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades:** propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro:** por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução: María Victoria Rodil. Madrid: Katz, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração universal dos direitos humanos de 1948.** Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem 1990.** Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** 2001. Guatemala, UNESCO, 2001. Acesso em: 5 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** 2007. Acesso em: 5 ago. 2019.

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

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Pensamento e linguagem estudos na perspectiva da psicologia soviética. **Caderno Cades**, Centro de estudos educação e sociedade. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 32-43.

POSSENTI, S. **Reescrita de textos:** sugestão de trabalho. Cefiel/IEL/Unicamp: Campinas, 2008.

RODRIGUES, V. Homem morre com 3 facadas na madrugada. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 3 jun. 2018. Ano XLIV, n. 13523, p. A3.

RUIZ, E. M. S. D. **Como corrigir redações na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2001.

SARMENTO, L. L. **Oficina de Redação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHALOCK, R. L. et al. **Intellectual disability:** definition, classification and systems of support. Washington: AAIDD, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da apropriação de leitura e escrita em deficientes intelectuais. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.). **Educação especial e seus diferentes recortes.** 1. ed. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 35-50.

SOUZA, I. R. de. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**. 212 f. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale Itajaí UNIVALI-SC, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: Problemas teóricos e metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II: Problemas de psicología geral**. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1997c.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1997d.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997e.

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

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo⁵⁴ a participar da pesquisa intitulada “Escrita, revisão e reescrita como instrumento para formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual”, que faz parte do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, e é orientada pela professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá/PR.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as apropriação dos conceitos científicos a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual notícia em jovens e adultos com deficiência intelectual. Além desse, traçamos alguns objetivos específicos tais como: delinear as bases psicológicas da aprendizagem; discutir o desenvolvimento de mecanismos compensatórios à deficiência intelectual; analisar a escrita, revisão e reescrita como instrumento metodológico para apropriação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: As atividades serão desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá, as 2^a e 4^a feiras, das 13:30h às 16:30h.

Assim, nos dias e horários especificados pela pesquisadora os sujeitos participantes da pesquisa se reunirão no bloco 04, sala 15, para o desenvolvimento da pesquisa com atividades de escrita, de leitura, de análise linguística e de oralidade, as quais serão gravadas em vídeo. Essas filmagens serão utilizadas para a transcrição dos diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento das atividades.

⁵⁴ Amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146 de julho de 2015, que em seu art.12 prevê: “O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica”, optamos pela anuência dos sujeitos participantes, por meio de assinatura ao documento. **Dos que possuem curador**, será exigida também a autorização deste, **por meio de assinatura ao documento**.

Ressaltamos que as 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. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes.

Informamos ainda que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou ao seu curatelado.

Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, esperamos que os sujeitos se apropriem dos conceitos científicos presentes no gênero textual notícia e que também façam uso desse instrumento de comunicação para melhor e maior interação social. Já os benefícios indiretos são as possibilidades de análises e reflexões acerca do ato educativo referentes à apropriação dos conceitos científicos por pessoas com deficiência intelectual para subsidiarem pesquisas posteriores.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, da pesquisadora e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu,.....
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Elsa Midori Shimazaki.

_____ **Data:**.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,
(nome por extenso do curador)
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu curatelado _____
_____ **Data:**

Eu, VIVIANE GISLAINE CAETANO AUADA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:**.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador:

Elsa Midori Shimazaki

Viviane Gislaiane Caetano Auada
vigcaetano@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:
COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br