

**UEM**

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

**DANIELA FERREIRA DOS SANTOS**

**FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE  
ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**DANIELA FERREIRA DOS SANTOS**

**MARINGÁ  
2020**

**2020**

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

**FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE  
ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**DANIELA FERREIRA DOS SANTOS**

**MARINGÁ  
2020**

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

**FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE  
ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL:  
CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por DANIELA FERREIRA DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:

Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

**MARINGÁ  
2020**

**FICHA CATALOGRÁFICA:**

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

**FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE  
ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilaine Vagula – UEL – Londrina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Gislaine Caetano Auada – UFPA – Belém

Data de Aprovação

Dedico este trabalho aos alunos do projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”, participantes da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por estar sempre comigo e por permitir que este momento fosse vivido.

Ao Prof. Dr. João Luiz Gasparin, pela orientação prestada, pelo incentivo, pela disponibilidade e pelo apoio que sempre demonstrou. Aqui lhe exprimo ainda mais minha gratidão, admiração e respeito.

À banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilaine Vagula, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Midori Shimazaki e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Gislaine Caetano Auada pelas valiosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos alunos do projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” que foram tão participativos e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar por me ensinar os primeiros passos da importância da pesquisa científica na área da Educação especial quando ainda era acadêmica do curso de Letras.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Midori Shimazaki por ser uma inspiração na área da educação especial, suas aulas e seus artigos despertaram ainda mais a importância da pesquisa acerca da pessoa com deficiência.

À Universidade Estadual de Maringá, ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao secretário Hugo Alex da Silva por realizarem um trabalho sério para que nós, alunos, passamos ter um ensino de qualidade.

Aos meus pais, Rosa e Dério, por todo amor, pelo incentivo e por entenderem que era necessário sair de casa e colocar em prática tudo aquilo que foi me ensinado, que só por meio da educação, podemos alcançar nossos sonhos. Esse título é para vocês, sem dúvida, vocês são os melhores livros que eu li e leio nesta vida.

À minha irmã Dirlete, ao meu cunhado Elizeu, aos meus sobrinhos Jaqueline e Leonardo por me receberem em Maringá, por me ajudarem a realizar um sonho que era a graduação, sem vocês, certamente, o meu caminho para chegar até esse momento seria mais difícil.

Ao meu noivo Alan por ter caminhado ao meu lado, pelo incentivo e pelo cuidado que teve comigo em todo este processo de estudo e aos meus animais de estimação, meus gatos Fred, Pris, Frida, Feliz e Boris, e meu cachorro Comodoro pela companhia nas madrugadas de estudo.

A todos os meus amigos do trabalho, da pós-graduação e fora da vida acadêmica, que de forma direta e indireta contribuíram na elaboração da presente pesquisa, pela paciência, pela atenção e pela força que prestaram em momentos menos fáceis.

Muito obrigada.

### **Monólogo da esperança**

Olá, se eu pudesse expressar meus sentimentos, eu diria assim: sou alguém que quer aprender, mas que sou esquecido!

Passo tempos e tempos em espaços escolares que apenas ocupo! Muitas vezes, fico cansado, perdido, desorientado!

Comparam-me com o nada! O que é o nada?  
É nada? Mas, eu sou tudo, sou vida!  
Por que me olham e me definem como incapaz? Se, sequer me dão a oportunidade de tentar?

Precisamos conversar: falar que a natureza humana é composta de pessoas diferentes, mas que ao convivermos, aprendemos e ensinamos uns aos outros, e não importa, necessariamente, o quão diferente somos, porque a nossa essência nos faz iguais.

Preciso de uma chance, acredite em mim, devo, posso e quero aprender.  
(LAGO, 2014, p. 6 apud SIMIONI, 2013).



SANTOS, Daniela Ferreira dos. **FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. nº de folhas (187 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2019.

## RESUMO

As pessoas com deficiência intelectual têm dificuldade de aprendizagem e compreendemos que as Figuras de Linguagem são meios para promover o letramento com significado e sentido por meio da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que parte da realidade social do aluno. Esse trabalho é da linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e questiona: de que maneira se dá a apropriação das Figuras de Linguagem como forma de letrar alunos adultos com deficiência intelectual? Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, saber ler e escrever não é o suficiente para responder as demandas contemporâneas. O Brasil tem cerca de 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Isso representa 6,8% da população que não se apropriou do sistema de escrita alfabética (IBGE, 2018), além de que 30% são analfabetas funcionais (INAF, 2018). Instigados por esta problemática social, o objetivo da pesquisa consistiu em organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, como meio de letrar alunos adultos com deficiência intelectual. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação com oito alunos com faixa etária de 28 a 51 anos que participam do projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” da UEM. Os dados foram coletados por meio de sessões videografadas contemplando os cinco momentos da metodologia histórico-crítica e sua didática: prática social do conteúdo; problematização; instrumentalização; catarse e prática social do conteúdo. Tem como aporte teórico Aranha (1995, 2001 e 2005), Câmara Júnior (1977), Gasparin (2007 e 2015), Pessotti (1984), Sarmiento (2000), Saviani (1999), Soares (2002, 2011 e 2012) e Vygotsky (1984, 1989, 1997 e 2011), entre outros estudiosos. Como resultados, verificamos que na intervenção junto aos alunos com deficiência intelectual não se pode dar destaque apenas para apropriação da escrita dos conceitos científicos, pois alguns se apropriaram dos conceitos pela oralidade. Isso implica no processo de desenvolvimento desses alunos e nos aspectos de interação social, pois eles ainda estão à margem da sociedade em todos os sentidos. Se o professor tem condições de instrumentalizá-los, oferecendo-lhe oportunidades para ser e estar no contexto social, ainda que não da mesma forma e proporção que os chamados “normais”, mas em condições de interagir, sem dar foco às dificuldades cognitivas, isso é um avanço na sua formação. E, mesmo que eles não definam os conceitos de Figuras de Linguagem, sempre as usam na sua vida social. Logo, o processo de apropriação das Figuras de Linguagem se efetivou, pois foram importantes as mudanças no aprendizado desses alunos. Esperamos que este trabalho contribua no processo de prática-teoria-prática do professor com vistas à aprendizagem de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Figuras de Linguagem. Metodologia Histórico-Crítica. Educação Inclusiva. Educação Especial. Letramento.

SANTOS, Daniela Ferreira dos. **LANGUAGE FIGURES IN THE LETTERING PROCESS OF STUDENTS ADULTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENT: CONTRIBUTIONS OF HISTORIC-CRITICAL METHODOLOGY.** 187 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

People with intellectual disabilities have learning disabilities, and we understand that Language Figures are means to promote meaningful and meaningful literacy through the methodology of Historical-Critical Pedagogy, which starts from the social reality of the student. This project is part of the research line Teaching, Learning and Teacher Training of the Graduate Program in Education, questioning how is the appropriation of Language Figures as a way to literate students with intellectual disabilities. In a graphocentric society like ours, knowing how to read and write is not enough to respond to contemporary demands. Brazil has about 11.3 million illiterate people aged 15 and over. This represents 6.8% of the population that has not appropriated the alphabetic writing system (IBGE, 2018). 30% of brazilians are functionally illiterate (INAF, 2018). Therefore, the objective of the present research is to organize the teaching and learning process for the appropriation of the Language Figures, based on the Methodology of Historical-Critical Pedagogy, as a means of teaching students with intellectual disabilities. To this end, we developed an action research with eight students aged 28 to 51 years participating in the extension project Alternative Activities for People with Special Needs of UEM. Data were collected through videographed sessions covering the five moments of the historical-critical methodology and its didactics: social practice of content; problematization; instrumentalization; catharsis and social practice of content (GASPARIN, 2007). It has as theoretical support Aranha (1995, 2001 and 2005), Junior Chamber (1977), Gasparin (2007 and 2015), Pessotti (1984), Sarmiento (2000), Saviani (1999), Soares (2002, 2011 and 2012) and Vygotsky (1984, 1989, 1997 and 2011), among others that were necessary. As a result of this research, we found that in the intervention with students with intellectual disabilities can not be highlighted only for the appropriation of the writing of scientific concepts, because some students appropriated the concepts orally. This implies this student's developmental process and aspects of social interaction, as he is still on the fringes of society in every way. If the teacher is able to instrumentalize them, offering them opportunities to be and be in the social context, even if not in the same form and proportion as the so-called normals, but able to interact, without focusing on cognitive difficulties; then, it represents an advance in their formation. Evenmore, if these students do not define the concepts of language figures, they use them in their social life. Therefore, the process of appropriation of the Language Figures took effect, as the changes in the learning of these students were important. We hope that this work will contribute to the teaching-theory-practice process with a view to learning all students.

**Keywords:** Intellectual Disability. Figures of language. Historical-Critical Methodology. Inclusive Education. Special Education. Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da história da pessoa com deficiência .....	23
Figura 2 – Mediação simbólica: instrumentos e signos .....	52
Figura 3 – Níveis de desenvolvimento .....	54
Figura 4 – Divisão da linguística atual .....	67
Figura 5 – Exemplos de sentido denotativo x sentido conotativo .....	68
Figura 6 – Arte na parede da sala do projeto de extensão .....	100
Figura 7 – Tópicos da unidade de conteúdo .....	100
Figura 8 – Frase com Comparação – Metáfora .....	103
Figura 9 – Frase com exagero – Hipérbole .....	105
Figura 10 – Frase com redundância – Pleonasma .....	106
Figura 11 – Frase com relação de significado – Metonímia .....	108
Figura 12 – Frase com repetição de palavra – Anáfora .....	110
Figura 13 – Frase com palavra fora do sentido original – Catacrese .....	111
Figura 14 – Frase com repetição de consoante – Aliteração .....	113
Figura 15 – Frase com humor – Ironia .....	114
Figura 16 – Frase com som – Onomatopeia .....	116
Figura 17 – Música “Por você” da banda Barão Vermelho .....	120
Figura 18 – Dançar tango no teto – Hipérbole .....	121
Figura 19 – Pintar todo céu de vermelho – Hipérbole .....	121
Figura 20 – Tomaria banho gelado no inverno – Hipérbole .....	124
Figura 21 – Anúncio publicitário Estomazil – Aliteração .....	126
Figura 22 – Anúncio publicitário Oi Telefonia – Aliteração .....	127
Figura 23 – Anúncio publicitário Red Bull – Hipérbole .....	129
Figura 24 – Gênero textual história em quadrinho – Onomatopeia .....	131
Figura 25 – Descrição no quadro dos tópicos da unidade de conteúdo .....	136
Figura 26 – Atividade de múltipla escolha – Amanda .....	155
Figura 27 – Atividade de múltipla escolha – Bruna .....	156
Figura 28 – Atividade de múltipla escolha – Danilo .....	157
Figura 29 – Atividade de múltipla escolha – Eduardo .....	158
Figura 30 – Atividade de múltipla escolha – Fernanda .....	159
Figura 31 – Atividade de múltipla escolha – João .....	160
Figura 32 – Atividade de múltipla escolha – Paulo .....	161
Figura 33 – Atividade de múltipla escolha – Ricardo .....	162
Figura 34 – Atividade ficha e colagem – Amanda .....	164
Figura 35 – Atividade ficha e colagem – Bruna .....	165
Figura 36 – Atividade ficha e colagem – Danilo .....	166
Figura 37 – Atividade ficha e colagem – Eduardo .....	167
Figura 38 – Atividade ficha e colagem – Fernanda .....	168
Figura 39 – Atividade ficha e colagem – João .....	169
Figura 40 – Atividade ficha e colagem – Paulo .....	170
Figura 41 – Atividade ficha e colagem – Ricardo .....	171
Figura 42 – Atividade produção de texto – Amanda .....	172
Figura 43 – Atividade produção de texto – Bruna .....	173
Figura 44 – Atividade produção de texto – Danilo .....	174
Figura 45 – Atividade produção de texto – Fernanda .....	175
Figura 46 – Atividade produção de texto – João .....	176
Figura 47 – Atividade produção de texto – Ricardo .....	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Causas comuns de deficiência intelectual .....	44-45
Quadro 2 – Funções psicológicas: elementares e superiores .....	50
Quadro 3 – Dicotomias saussurianas .....	65
Quadro 4 – Classificação das Figuras de Linguagem .....	70
Quadro 5 – Características dos participantes da pesquisa .....	85
Quadro 6 – Cronograma das aulas .....	87
Quadro 7 – Plano de Trabalho Docente .....	92
Quadro 8 – Primeiros diálogos da Prática Social do Conteúdo .....	97
Quadro 9 – Apresentação inicial do conteúdo .....	98-99
Quadro 10 – Tipos de Figuras de Linguagem .....	100-101
Quadro 11 – Conversa sobre Metáfora .....	102-103
Quadro 12 – Conversa sobre Hipérbole .....	105
Quadro 13 – Conversa sobre Pleonasma .....	106-107
Quadro 14 – Conversa sobre Metonímia .....	108-109
Quadro 15 – Conversa sobre Anáfora .....	110-111
Quadro 16 – Conversa sobre Catacrese .....	111-112
Quadro 17 – Conversa sobre Aliteração .....	113
Quadro 18 – Conversa sobre Ironia .....	114-115
Quadro 19 – Conversa sobre Onomatopeia .....	116
Quadro 20 – Problematização por meio de indagações .....	119-120
Quadro 21 – Dançar tango no teto e pintar todo céu de vermelho .....	121-123
Quadro 22 – Banho gelado no inverno .....	124
Quadro 23 – Sentido figurado marca Estomazil .....	125-126
Quadro 24 – Sentido figurado marca Oi Telefonía .....	127-128
Quadro 25 – Sentido figurado marca Red Bull .....	129-130
Quadro 26 – Sentido figurado gênero textual história em quadrinho .....	130-131
Quadro 27 – Conceito de Figuras de Linguagem .....	135-136
Quadro 28 – Figura de Palavra – Metáfora .....	137-138
Quadro 29 – Figura de Palavra – Catacrese .....	140
Quadro 30 – Figura de Pensamento – Ironia .....	141-142
Quadro 31 – Figura de Pensamento – Hipérbole .....	143-144
Quadro 32 – Figura de Som – Onomatopeia .....	145-146
Quadro 33 – Figura de Som – Aliteração .....	147
Quadro 34 – Figura de Construção (vício de linguagem) – Pleonasma .....	148-149
Quadro 35 – Figura de Construção – Anáfora .....	150-151
Quadro 36 – Apropriação do conteúdo .....	179
Quadro 37 – Intervenção pedagógica do ato educativo .....	180-181

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ACEMA	Associação Cultural e Esportiva de Maringá
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CENESP	Centro Empresarial de São Paulo
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LCE	Líquido no Cérebro Espinal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NARC	<i>National Association for Retarded Children</i>
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PIC	Projeto de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicesumar	Centro Universitário de Maringá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 HISTÓRIA E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>22</b>
1.1 DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO .....	22
1.1.1 Extermínio e abandono .....	23
1.1.2 Tolerância cristã .....	25
1.1.3 Diagnóstico e estudo .....	27
1.1.4 Integração e inclusão .....	30
1.2 DIREITO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA .....	35
1.2.1 Documentos internacionais .....	36
1.2.2 Documentos nacionais .....	38
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	40
1.3.1 Pessoa com Deficiência Intelectual .....	43
1.3.2 Contribuições vygotkianas para Educação Especial/Inclusiva .....	47
<b>2 FIGURAS DE LINGUAGEM PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>57</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	57
2.2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	62
2.3 FIGURAS DE LINGUAGEM .....	69
2.3.1 Figuras de Pensamento .....	71
2.3.2 Figuras de Palavra .....	74
2.3.3 Figuras de Som .....	76
2.3.4 Figuras de Construção .....	79
<b>3 TEORIA E PRÁTICA</b> .....	<b>83</b>
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	84
3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	88
3.3 METODOLOGIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	90
3.3.1 Momento 1 – Prática Social do Conteúdo .....	95
3.3.2 Momento 2 – Problematização .....	117
3.3.3 Momento 3 – Instrumentalização .....	133
3.3.4 Momento 4 – Catarse .....	152
3.3.5 Momento 5 – Prática Social do Conteúdo .....	178
3.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	180
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>188</b>
<b>APÊNDICE 1</b> .....	<b>196</b>
<b>APÊNDICE 2</b> .....	<b>198</b>
<b>APÊNDICE 3</b> .....	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

Antes de falarmos sobre a presente pesquisa, é importante contextualizarmos o motivo que nos trouxe a desenvolvê-la. No ano de 2005, tivemos a aprovação para cursar licenciatura em Letras-Português/Francês na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

No final do terceiro ano de graduação, em 2007, a turma, onde eu estava inserida, recebeu o convite para participar do projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” coordenado pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação em funcionamento desde de 1995 até os dias atuais, com mais de vinte anos de atuação, atendendo alunos com deficiência.

Na época esse projeto de extensão realizava as suas atividades no Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP; hoje, está nos blocos de ensino da UEM. A estrutura pedagógica do projeto era distribuída em ateliês de aprendizagem como: Alfabetização e Letramento; Matemática; Inglês; Artes. Nós atuamos no Ateliê de Alfabetização e Letramento. Como a minha formação era em Letras, as minhas atividades junto aos alunos eram mais voltadas para o letramento, enquanto a parte de alfabetização ficava com uma outra acadêmica do curso de Pedagogia.

Nesse mesmo ano, 2007, iniciamos o Projeto de Iniciação Científica – PIC estudando o processo de alfabetização e letramento de alunos adultos com deficiência intelectual. Permanecemos no projeto até o final de 2009, época da entrega do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que teve como título “Letramento de alunos com dificuldades educativas especiais no ensino fundamental”. No decorrer do tempo, participamos de alguns eventos acadêmicos para apresentarmos os trabalhos realizados no projeto.

No início de 2010, já com a graduação em letras concluída, atuamos como professora-auxiliar, com turmas do ensino médio, nas disciplinas de gramática e redação no horário do contra-turno de uma escola particular de uma cidade do Norte do Paraná. As atividades eram realizadas no máximo com dois alunos em sala de aula, e, nessas aulas, os professores auxiliares ajudavam os alunos naquilo



que eles tinham mais dificuldade; entre esses conteúdos estavam as Figuras de Linguagem.

Dos trinta alunos que atendíamos na semana, três alunos tinham o diagnóstico de deficiência intelectual, dois sem causa definida e um com hidrocefalia<sup>1</sup>. E no decorrer dessas aulas, os alunos não conseguiam se apropriar do conteúdo.

Ao conversarmos com a professora regente e o coordenador pedagógico, ambos não conseguiram nos auxiliar e os alunos foram para o conteúdo seguinte com lacunas sobre as Figuras de Linguagem. E foi nesse contexto que surgiu a intenção de estudar as Figuras de Linguagem com o aluno com deficiência intelectual.

Depois dessa escola particular, trabalhamos em outras instituições escolares nas modalidades presencial e o Ensino a Distância – EaD, e o aluno com deficiência sempre estava inserido. Por isso, diante dessa realidade era preciso melhorar a prática docente; então, antes de participarmos do processo seletivo do mestrado, iniciamos em 2016, a Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE no Centro Universitário de Maringá – Unicesumar.

E em 2018, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH da UEM, assumindo o compromisso de repensarmos como os alunos com deficiência intelectual poderiam se apropriar do conhecimento científico a respeito do sentido figurado das palavras. E, a proposta desta pesquisa foi partir do conhecimento cotidiano dos alunos, tendo como suporte teórico a Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, descrita por Gasparin (2007).

Em 2019, tivemos a aprovação do projeto no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – COPEP da UEM sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 02197818.4.0000.0104 para que assim, pudéssemos realizar a intervenção pedagógica no projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”.

Ainda, neste ano, iniciamos a segunda licenciatura em Pedagogia pelo Unicesumar como meio de aprimorar a prática docente, compreender a história da

---

<sup>1</sup> A *hidrocefalia* é caracterizada por acúmulo anormal de Líquido no Cérebro Espinal – LCE dentro da cavidade craniana.

educação no Brasil, as políticas públicas a respeito da pessoa com deficiência, as metodologias e as estratégias para alfabetizar e letrar etc.

Nessa perspectiva de estudo, vimos que no decorrer da história da humanidade, a Pessoa com Deficiência – PcD<sup>2</sup> foi vista como um problema, como um ser incapaz de estar inserido na sociedade. No Brasil, por meio da Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), a pessoa com deficiência passou a ser vista como cidadã com direitos e deveres perante a sociedade.

Isso está no artigo 205 que diz que a educação é um direito de todos, e no artigo 208, inciso III, que traz o atendimento especial à pessoa com deficiência “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Temos ainda outras leis que acrescentam o direito à Educação que é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), todas com o propósito que os brasileiros, sem nenhuma exceção, tenham acesso à educação.

Por isso, a instituição escolar simboliza não somente a inclusão do aluno com deficiência em salas de aulas regulares, mas também a mudança de paradigmas tradicionais que muitos têm acerca das pessoas com deficiência, ou seja, que são seres incapazes, que não conseguem aprender. E ao ser incluído, passa a ter a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos científicos e trocar experiências com os demais colegas por meio da interação social, tendo uma educação de qualidade sem a redução dos conceitos científicos, pois é um direito assegurado em lei.

É um espaço socialmente e historicamente estabelecido para a mediação dos conceitos científicos que são elaborados ao longo do tempo e que organizam e orientam a nossa sociedade. No entanto, a escola nem sempre cumpre a sua função primária que é a mediação do conhecimento científico.

E esse fato é comprovado porque, conforme os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), o Brasil tem 11,3 milhões de pessoas analfabetas com idade de 15 anos ou mais. Esse número representa 6,8% da população que não se apropriou do sistema de escrita

---

<sup>2</sup> PcD é a sigla que se refere à pessoa com deficiência; no decorrer da pesquisa, optamos por usar apenas a sigla.

alfabética. E o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018) apontou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais.

Soares (2011) afirma que, atualmente, vivemos em uma sociedade grafocêntrica e que ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever têm-se mostrado condições mínimas para responder de forma adequada as demandas contemporâneas. Para a autora, independente da classe social, o aluno convive com a escrita e com as práticas de leitura e escrita no seu dia a dia, ou seja, estão inseridos em espaços de letramento.

Ainda assim, se o aluno “[...] sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal; se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizado, mas não é letrado” (SOARES, 2011, p. 5). Esse contexto mostra que as lacunas no processo de ensino-aprendizagem ainda se configuram como principal desafio de muitos professores.

Isso nos leva a buscar pressupostos com o intuito de subsidiar as ações e as reflexões em relação ao letramento de alunos com *déficits* cognitivos, pois eles têm direito ao letramento, previsto em lei. Uma vez que a falta do letramento afeta tanto as pessoas consideradas, de acordo com os padrões da sociedade, normais quanto a pessoa com deficiência. Ou seja, muitas pessoas leem um jornal, mas não sabem fazer a interpretação. Logo, o contexto histórico e, conseqüentemente, a literatura especializada (SAVIANI, 1999) têm evidenciado inúmeras formas de conceber e elaborar metodologicamente o ensino.

Contudo, percebe-se que independente do pressuposto adotado, este não se caracteriza como possibilidade de apropriação da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, do letramento do aluno com deficiência intelectual, visto que uma grande parcela dessas pessoas não se encontra alfabetizada. Assim, a sociedade atual, que se propõe inclusiva, tem grandes desafios a enfrentar para responder pedagogicamente as necessidades educacionais dos alunos que se encontram nas escolas regulares.

A maior parte dos alunos com deficiência intelectual não tem uma opinião crítica, possuem bastante dificuldade de expressar suas emoções e suas opiniões, sua aprendizagem é mais lenta e necessita de atividades diferenciadas. Por sua vez, os professores devem permitir diversas formas de aprendizagem, fornecendo aos seus alunos recursos que os auxiliem em seu desenvolvimento intelectual e

social. Para Vygotsky (1989), deve-se dar destaque ao desenvolvimento da pessoa com deficiência e não aos processos patológicos, pois, ela não é inapta, apenas aprende de maneira diferente, com recursos e estratégias diferentes.

Entendemos que o indivíduo só aprende quando as informações têm significados e sentidos, o que é importante para a formação do aluno, aqui, especificamente, daquele com deficiência intelectual. Por isso, trabalharemos e analisaremos como podemos viabilizar o letramento por meio da apropriação das Figuras de Linguagem que são recursos utilizados tanto na fala quanto na escrita e tornam a mensagem mais expressiva por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida com oito alunos adultos com deficiência intelectual que são atendidos no projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” em funcionamento desde 1995, nas dependências da UEM.

Segundo os dados do IBGE (2019) estima-se que o Brasil possui cerca de 210 milhões de habitantes. Para o Censo Demográfico de 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência, isso representa 23,9% da população do país. Já com diagnóstico de deficiência intelectual, são 2,6 milhões de brasileiros (IBGE, 2010).

Isto posto, elegemos como problema de investigação o seguinte desafio: de que maneira se dá a apropriação das Figuras de Linguagem como forma de letrar alunos adultos com deficiência intelectual? O objetivo geral deste estudo consistiu em organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, como meio de letrar alunos adultos com deficiência intelectual. E os objetivos específicos são: identificar quais os conhecimentos que os participantes da pesquisa possuem sobre as Figuras de Linguagem; desenvolver atividades de intervenção com as Figuras de Linguagem; verificar se os conceitos trabalhados foram apropriados pelos participantes da pesquisa.

Para tanto, essa pesquisa está fundamentada em Aranha (1995, 2001 e 2005), Câmara Júnior (1977), Gasparin (2007 e 2015), Pessotti (1984), Sarmiento (2000), Saviani (1999), Soares (2011 e 2012) e Vygotsky (1984, 1989, 1997 e 2011), entre outros que se fizerem necessários.

Esse estudo está dividido em três capítulos.

- No capítulo 1, **História e direitos da pessoa com deficiência**, faremos uma breve retomada histórica acerca da pessoa com deficiência desde o extermínio na Idade Primitiva até os dias atuais com as tentativas de inclusão; veremos alguns documentos internacionais e nacionais de educação inclusiva a partir da década de 90; entenderemos as diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva e apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa que são os alunos adultos com deficiência intelectual e as contribuições de Vygotsky a respeito da educação especial.
- No capítulo 2, **Figuras de Linguagem para o processo de letramento**, estudaremos os conceitos a respeito de alfabetização e letramento; compreenderemos como é feito o ensino das Figuras de Linguagem na disciplina de Língua Portuguesa e apresentaremos os quatro tipos de Figuras de Linguagem: 1) Figuras de Pensamento; 2) Figuras de Palavra; 3) Figuras de Som e 4) Figuras de Construção.
- No capítulo 3, **Teoria e prática**, abordaremos, brevemente, o percurso metodológico desta pesquisa desde a aprovação do projeto até análise dos dados; apresentaremos também os pressupostos teóricos e os resultados da coleta de dados tendo como suporte a Pedagogia Histórico-crítica e os cinco momentos da metodologia que são: prática social do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social do conteúdo.

É importante ressaltar que todos os conceitos desta pesquisa foram escolhidos em função da pesquisa de campo direcionada para o aluno adulto com deficiência intelectual. Iniciaremos nosso estudo pela parte histórica e pelos direitos da pessoa com deficiência.

# 1 HISTÓRIA E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história, a sociedade vem buscando, por meio de leis, documentos e políticas públicas possibilitar a escolarização e a inclusão da pessoa com deficiência. O Brasil é um dos países onde os problemas sociais vindo sendo assistidos por meio de programas de incentivo às políticas públicas de inclusão e reparo aos direitos da pessoa com deficiência que, por muito tempo, foi/é vista às margens da sociedade (BRASIL, 2013).

A seguir, faremos uma breve descrição histórica sobre a forma como a pessoa com deficiência foi vista e tratada pela sociedade desde a Idade Primitiva até os dias atuais.

## 1.1 DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO

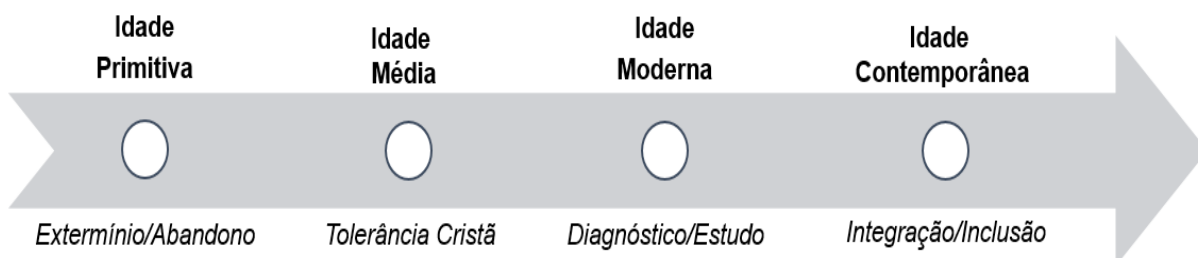
Historicamente, a pessoa com deficiência foi rotulada pela sociedade como um problema, como um ser incapaz de trabalhar, de estudar, de estar inserido na sociedade. De acordo com Pessotti (1984), a pessoa com deficiência ficou à margem da sociedade durante séculos, pois, a organização das sociedades desde o seu princípio a desqualificou e a marginalizou. Isso a impossibilitou de viver em sociedade, de ter direito à liberdade e, na maior parte da história foi alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas.

Para Aranha (2005), a história da atenção à pessoa com deficiência foi caracterizada desde a segregação até a exclusão sob vários argumentos, dependendo do período da história. No decorrer do tempo, o modo de pensar acerca desse indivíduo foi se diversificando como “[...] a forma de pensar e a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser se modificaram no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas” (ARANHA, 2005, p. 5).

O modo como a sociedade tratou e trata a pessoa com deficiência é fundamental para entendermos o processo de evolução dos conceitos filosóficos e doutrinários, que estão relacionados com a evolução da qualidade do atendimento destinado a essa parcela da população. Veremos que cada período da história tem

sua forma de considerar a pessoa com deficiência, vejamos a Figura 1 que traz a linha do tempo da história da pessoa com deficiência.

Figura 2 – Linha do tempo da história da pessoa com deficiência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Aranha (2005).

O extermínio, a tolerância cristã, o tratamento, a integração e a inclusão sentenciaram o destino dessas pessoas. Destacaremos, a seguir, essas principais fases históricas a respeito da pessoa com deficiência.

### 1.1.1 Extermínio e abandono

Na primeira fase da história da humanidade, Idade Primitiva, os povos eram nômades, viviam em pequenas tribos e se alimentavam por meio da caça, da pesca e da colheita de frutas e folhas. A sobrevivência da pessoa com deficiência era praticamente impossível, pois o ambiente e o clima eram desfavoráveis e essas pessoas representavam um fardo, somente os mais fortes sobreviviam. Por isso, era comum as tribos se desfazerem das crianças que nasciam com algum tipo de deficiência, jogando-as de precipícios (RODRIGUES; MARANHE, 2012).

Na Idade Antiga, em Atenas, no século V a.C., o perfil da sociedade era valorização do corpo perfeito e belo, por isso, qualquer pessoa que não atendesse as características impostas por esta sociedade representava um problema. E, por consequência, quando nascia uma criança com deficiência, essa era eliminada ou abandonada em praças públicas ou campos, ou ainda jogadas de precipícios (ARANHA, 1995). Ainda segundo a autora, na Grécia Antiga:

Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos se descartavam de crianças deformadas

e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade<sup>3</sup> (ARANHA, 2001, p. 2).

Barnes (1997) relata que Hefesto, Deus do Fogo da mitologia grega, foi jogado pelo seu pai Zeus ainda criança do topo do Olimpo por ser coxo<sup>4</sup> que é uma deficiência física que impede a pessoa de andar normalmente. Há outra versão que diz que ele foi expulso do Olimpo e lesionou a perna quando sofreu a queda. Independente das histórias, Hefesto foi excluído da vida pública por não atender ao padrão físico dessa época.

Ainda segundo o autor, a tentativa de eliminar Hefesto não resultou em sua morte devido a sua condição divina, mas a finalidade desse ato parecia atingir aos indivíduos que partilhavam da mesma condição física dele, por isso, o infanticídio era comum naquela época, com intuito de atestar se valeria a pena essas crianças com deficiência serem criadas.

Alguns filósofos gregos relatavam em suas obras a prática de extermínio de bebês nascidos com malformações e se posicionavam com aquilo que acreditavam que seria uma república ideal para a Grécia. Platão (2010), na obra “A República”, orientava que homens superiores levassem os filhos com deficiência para um aprisco (curral) junto com suas amas e dos homens inferiores no intuito de escondê-los dos olhos da sociedade.

E Aristóteles (2003, p. 150), na obra “Política”, diz: “Com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme”. Em Atenas, era comum o pai fazer uma festa familiar para celebrar a chegada de uma criança, logo após o seu nascimento. Esse costume era para iniciá-la no culto aos deuses. Quando isso não acontecia era sinal que a criança por algum motivo não tinha sobrevivido. Caso nascesse com alguma deficiência cabia ao pai exterminá-la. Os filhos que escapavam desse costume eram abandonados (SILVA, 2009).

Já na sociedade romana nem sempre as crianças que nasciam com alguma deficiência eram exterminadas, pois eram abandonadas em cestas enfeitadas com flores às margens do rio Tigre. Em consequência disso, escravos e pessoas carentes que tiravam sustento por meio de esmolas, esperavam a beira desse rio para recolher

---

<sup>3</sup> *Templo da Piedade* era uma antiga igreja romana localizada no Fórum Holitório do Campo de Marte em Roma.

<sup>4</sup> *Coxo* terminologia utilizada na época para se referir à pessoa com deficiência física.



e criar essas crianças até certa idade para depois usá-las como meio de exploração com esmolas mais significativas. A esmola passou a ser algo vantajoso, pois houve época que as crianças foram roubadas ainda bebês para serem mutiladas e servirem como pedintes em igrejas e praças de Roma (SILVA, 2009).

Já em Roma do tempo dos Césares, quando adulta, a pessoa com deficiência era usada como bobo da corte, ainda que nem todos apresentassem alguma deficiência, mas a maioria tinha alguma deformidade (anã, corcunda). Essa figura representava a zombaria, o ridículo e isso tudo se criou a partir da estrutura física e intelectual dessas pessoas. A função do bobo da corte era divertir os senhores e os hóspedes, o que para época não representava nenhum problema de natureza ética ou moral, era algo socialmente aceito (BARNES, 1997).

Segundo Silva (2009), havia neste período muitas discordâncias na forma de tratar as pessoas com deficiência, pois alguns as exterminavam, outros achavam que essas pessoas eram “possuídas pelo demônio” e que precisavam de purificação. Ou seja, era uma mistura de caridade, de cuidado e de proteção em contraste com a rejeição, o abandono e a perseguição. No fim da Antiguidade, início da Idade Média, essa visão começou a mudar, como veremos no subtópico a seguir.

### 1.1.2 Tolerância cristã

A Idade Média (séculos V ao XV) é conhecida como a “Idade das Trevas”. E nessa época, em função do grau de desenvolvimento cultural e científico, não se sabia a causa de doenças, não havia informação e estudo nesta área; as cidades europeias não tinham saneamento básico e a população estava em constante crescimento. Logo, as pessoas não tinham cuidados básicos com a saúde e a higiene pessoal; viveram por muito tempo com epidemias e doenças graves que se espalharam pela Europa Medieval.

Por conseguinte, as deficiências eram explicadas com sentidos religioso e sobrenatural e a prática do exorcismo era muito usada nas camadas mais pobres dessa sociedade. Para Maranhão (2005), a família que tinha uma pessoa com deficiência é porque era um “castigo divino”. Acreditavam ainda que uma criança com

deficiência era uma mente igualmente malformada, supersticiosamente vista como feiticeiros ou bruxos.

Em meados de 1300, temos a primeira legislação, uma espécie de guia, intitulado “De Praerogativa Regis” (Lei nº 1325), decretada pelo rei Eduardo II da Inglaterra. Essa lei especificava o cuidado com as pessoas “idiotas”<sup>5</sup>, termo usado para se referir às pessoas com *déficit* cognitivo. Com essa lei, o rei gerenciava os bens dessas pessoas, pagava as despesas e os cuidados necessários que a pessoa teria. Logo, a pessoa com deficiência que tinha boas condições de vida, era decretada como uma pessoa de alma (PESSOTTI, 1984).

Na Igreja Católica, a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como “pessoa com alma”, assumindo a condição de “filho(a) de Deus”. Essa mudança de pensamento se baseava na caridade, naquilo que era pregado por Deus, ou seja, o cristianismo deu novos valores éticos às pessoas, mas parte da igreja também discriminava e perseguia aqueles que não atendiam a um “padrão de normalidade”.

Segundo Pessotti (1984), eliminá-la ou abandoná-la não era mais admissível, pois significava atentar contra aquilo que Deus prega, e a ideia de cuidar era uma forma de penitência para ganhar recompensa do céu. Assim, a rejeição da Idade Antiga se converteu na Idade Média para o misto de proteção e segregação pelo Cristianismo. Um exemplo é a roda dos expostos<sup>6</sup> que foi usada para abandonar bebês com deficiência que ficavam aos cuidados de instituições de caridade.

Dessa forma, a segregação significava para a igreja colocar em prática esses cuidados, garantindo às pessoas com deficiência um local com teto e alimentação, por isso, foram criados orfanatos e manicômios, onde ficavam no mesmo local que pessoas mais velhas, pobres e delinquentes. E nesses locais, passaram a viver por meio de esmolas. E mesmo que isso gerasse desconforto, atendia aos preceitos da igreja.

Pessotti (1984) faz uma crítica quanto à postura da igreja, quando diz que ao mesmo tempo que o teto protegia o cristão com deficiência, as paredes ocultavam o incômodo que essas pessoas viviam. O castigo, para alguns membros do clero, era

---

<sup>5</sup> Veremos mais sobre este termo no subtópico 1.3.1 Pessoa com deficiência intelectual.

<sup>6</sup> A *roda dos expostos* também chamada de *roda dos enjeitados* era uma forma de abandonar recém-nascidos que ficavam aos cuidados das instituições religiosas. Tinha o formato de um tambor giratório que era embutido em uma parede. No momento que era colocado um bebê nessa roda, essa roda girava de forma que a pessoa que abandonou não conseguia mais girar para recolhê-lo, e sim apenas as caridosas que os recolhiam.

uma caridade na medida em que salvava essas almas “possuídas pelo demônio” e protegia a sociedade das posturas insociáveis das pessoas com deficiência.

No século XVII, a maior parte da população vivia à margem da sociedade, em um cenário de marginalidade. Há exemplos de caridade ao longo da Idade Média, mas as informações gerais desta época situam pessoas com deficiências (físicas, sensoriais ou intelectuais) na faixa de excluídos, carentes, doentes ou mendigos (PESSOTTI, 1984).

Para Ribeiro e Shimazaki (2010, p. 12, grifo das autoras), esse período

[...] foi marcado por práticas que revelaram grande marginalização de todas as pessoas que não atendessem aos padrões de beleza e produtividade da época. Como não poderia deixar de ser, pessoas com algum tipo de deficiência eram rotuladas como **idiotas**, **delinquentes**, **rebeldes**, além de ser excluídas, fadadas ao confinamento em asilos, onde, muitas vezes, eram dizimadas por epidemias.

Com o passar do tempo, os membros da igreja não eram mais os detentores do saber e com isso muitos questionamentos passaram a surgir nesse período, logo, estudiosos começaram a produzir conhecimento. Em geral, as atribuições espirituais para explicar as deficiências não eram mais levadas em consideração para tratamento dessa parcela da população.

No final da Idade Média, os europeus começaram a se interessar mais por cultura e ciência, passaram a reconhecer o valor do homem, trazendo mudanças na vida daqueles menos privilegiados como os pobres, os doentes e os deficientes, mas alguns ainda viviam à margem da sociedade. Podemos dizer que era o início de uma nova forma de pensar. É o que veremos na próxima fase, período da Idade Moderna, onde já se fala em diagnóstico.

### 1.1.3 Diagnóstico e estudo

Segundo Jimenèz (1994), na Idade Moderna (séculos XV a XVIII), a pessoa com deficiência ainda era internada em asilos, hospitais psiquiátricos, conventos com o intuito de confinar aqueles que incomodavam a sociedade. Em vez de tratá-los, eram retirados do convívio social.

Nessas instituições, a pessoa com deficiência ainda se juntava com pessoas delinquentes, idosas, pobres, ou seja, as pessoas rejeitadas pela sociedade. O século XVII revelou grande marginalização das pessoas com deficiência, ou daquelas pessoas que não atendiam ao perfil físico perfeito e com rendimento favorável de produção da época.

Para Capellini e Rodrigues (2009, p. 29), embora não fosse mais admissível o abandono de crianças com deficiência, o Brasil se guiava pelos costumes antigos da Europa:

O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da roda de expostos em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

No entanto, nesse período, ampliou-se a compreensão da deficiência, passando a ser diagnosticada como resultante de natureza orgânica, ou seja, de causas naturais e não mais religiosas. Essa nova forma de olhar a pessoa com deficiência trouxe uma mudança no comportamento da sociedade, que deixava de pensar que a deficiência era um castigo divino e passava a trazer soluções para a situação, ou seja, para melhorar a condição de vida dessas pessoas.

[...] vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e de locomoção às pessoas com deficiência, tais como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis e outros. O despertar da atenção para a questão da habilitação e da reabilitação das pessoas com deficiência para o trabalho, aguçou-se a partir da Revolução Industrial, quando guerras, epidemias e anomalias genéticas, deixaram de representar as causas únicas das deficiências (FONSECA, 2006, p. 73).

Para Pessotti (1984) no século XV, o médico Paracelso (1493-1541), pseudônimo de Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim e o médico Girolamo Cardano (1501-1576) defenderam a ideia de que as pessoas com deficiência intelectual tinham um problema de ordem hereditária ou congênita, e que caberia aos médicos, e não à igreja, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas. Ainda não se falava em integração/inclusão e a opção seria a “[...] segregação: não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se

sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 1984, p. 24).

Paracelso (1526), na obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”, traz o conhecimento médico de um problema que, até então, era tratado como teológico e moral, e que deveria ser tratado como um processo patológico. Cardano fala de misticismo e astrologia, e acreditava em poderes especiais como sendo os responsáveis pelos comportamentos tidos como inadequados. Seu interesse era parecido ao de Paracelso, expandindo para o aspecto pedagógico, ou seja, inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e a escrever.

Em meados de 1650, o médico inglês Thomas Willis (1621-1675) estudou o cérebro humano e comprovou que a idiotia (deficiência intelectual) era uma mutação na estrutura do cérebro, isto é, foi considerada uma lesão ou disfunção no sistema nervoso central. Essa pesquisa iniciou uma mudança na visão sobre os distúrbios apresentados pelas pessoas com deficiência intelectual, tirando aquelas ideias religiosas, dando lugar aos argumentos científicos (PESSOTTI, 1984).

Segundo o autor, outro pesquisador importante para essa mudança de paradigmas pregados pela igreja foi o filósofo inglês John Locke (1632-1704) que, em sua obra “Ensaio acerca do Entendimento Humano” (1689), inovou acerca da mente humana e suas funções ao elaborar a teoria da tábua rasa. Essa teoria diz que quando nascemos nossas mentes são como quadros (folhas) em branco, e que, por meio das experiências (empirismo) que vivenciamos ao longo da vida é que começamos o processo do saber, do conhecer.

Nessa época, também se destaca o educador filantrópico francês Charles M. Eppée (1712-1789) dedicado à educação de surdos. Criou em 1770, a primeira instituição especializada em tratamento de surdos, e, por conseguinte, o método de sinais, destinado a complementar o alfabeto manual e a designar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos.

Para as pessoas com deficiências visuais, temos a contribuição do filantropo francês Valentin Haüy (1745-1822) um dos primeiros a pensar na instrução de pessoas cegas, promoveu uma intensa campanha de sensibilização pública para necessidades dessa parcela da população. Em 1784, criou a primeira escola para cegos, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, na França (BAPTISTA, 2000).

Haüy utilizava letras em alto-relevo para o ensino de cegos. Nessa mesma época, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) iniciou o atendimento aos débeis (deficiência intelectual), utilizando métodos sistematizados. O trabalho realizado por Itard também foi de destaque na educação de Victor de Aveyron, conhecido também como “garoto selvagem”. Itard acreditava em uma possível reeducação de Victor, e passou a realizar um trabalho sistemático de reeducação na sua casa.

Esse período da história é marcado por posturas assistencialistas que foram importantes para chegarmos nos primeiros indícios para promover a integração/inclusão da pessoa com deficiência, assunto que veremos no próximo subtópico.

#### 1.1.4 Integração e inclusão

Na Idade Contemporânea (século XVIII, de 1789 até os dias atuais), temos os movimentos integracionistas pelo mundo, e neste período, podemos ver indícios de discussões acerca dos direitos da pessoa com deficiência, como de estar inserido na sociedade e nas instituições de ensino. O termo integração é justamente a “[...] inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade” (SASSAKI, 1991, p. 43) e a “[...] busca da ampliação da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais” (MAZZOTTA, 1993, p. 13).

Integrar a pessoa com deficiência é torná-la parte da sociedade, pois, no decorrer da história, vimos que ela ficou sempre à margem, foi marcada pela segregação que, na perspectiva de Amaral (1994, p. 40, grifo nosso), “[...] o **preconceito** gera o **estereótipo**, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo que atualiza o preconceito [...] um círculo vicioso [...] e o **estigma** colabora com essa percepção.”. E o preconceito, segundo a autora, é um dos mais difíceis para o movimento de aproximação das pessoas.

E para pensar uma nova forma de trato social e de integração da pessoa com deficiência é preciso pensar o seguinte fato:

[...] a atitude de preconceito está na direção oposta do que se quer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. [...] O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade (BRASIL, 2001a, p. 10).

Schwartzman (1997, p. 63) defende a ideia de que para integrar essa parcela da população é preciso:

[...] aceitar a possibilidade de que este indivíduo, uma vez integrado, terá acesso aos serviços, facilidades, mercado de trabalho, escolas, lazer etc. Seria de se esperar que este indivíduo, inteiramente integrado, fosse capaz de uma vida produtiva, independente e que fosse aceito pela sociedade em todos os níveis de atuação.

Ou seja, à medida que foram conquistando seus direitos, a convivência em sociedade ficou mais frequente, o que levou, por exemplo, o Congresso dos Estados Unidos (1975) a aprovar a lei “Educação para todas as crianças incapacitadas” para que os educandos com necessidades especiais<sup>7</sup> tivessem direito à educação e que os pais tivessem que participar da vida educacional dos filhos por meio da “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”.

Um ano depois, segundo Pereira (1993), surge a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR que traz uma nova compreensão acerca da deficiência intelectual como novas definições, terminologias e classificações. A AAMR é uma das instituições especializadas que trazia a necessidade de capacitar profissionais da educação para a escolarização dessas pessoas.

Na Europa, tivemos outros grandes movimentos como o parlamento inglês que garantiu, em 1981, uma lei que dizia que toda pessoa com deficiência deveria ser incluída no ensino regular com direitos e benefícios. Na mesma época, a Itália suspendeu as escolas especiais e colocou os alunos com deficiência nas salas regulares. Por sua vez, o Ministério da Educação da Espanha fez divulgação nos meios de comunicação para conscientizar os espanhóis que as pessoas com deficiência tinham direitos e que precisavam estar inseridos na sociedade (PEREIRA, 1993).

---

<sup>7</sup> A expressão *educandos com necessidades especiais* surgiu em 1986, em uma portaria do Centro Empresarial de São Paulo – CENESP, em substituição à expressão aluno excepcional que, a partir desta data, foi praticamente extinta dos textos oficiais.

A Idade Contemporânea foi significativa para área da educação especial, pois, as instituições de ensino passaram a proteger, a cuidar e a assistir às pessoas com deficiência. Nessa época, a sociedade estava vivendo o lema da Revolução Francesa “Igualdade, Fraternidade e Liberdade”. Segundo Bianchetti (2001), surgiram as primeiras falas a respeito de tratamento médico e atendimento educacional, especificamente às pessoas com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a sociedade começou a se interessar mais pelas pessoas com deficiência, pois muitos trabalhos científicos foram produzidos nesta época, discutindo a infância, as causas, as prevenções e as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência.

Vygotsky (1989) foi um importante estudioso, pois trouxe pesquisas sobre a pessoa com deficiência e ressaltou a importância que se deve dar ao desenvolvimento das capacidades da pessoa com deficiência e não aos processos patológicos, pois, ela não é inapta, apenas aprende de maneira diferente, com recursos e estratégias diferentes.

Para Luria (1986 apud RIBEIRO; SHIMAZAKI (2010, p. 13):

[...] ao trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, pois entendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento das capacidades desses indivíduos.

Veremos a seguir que algumas pessoas inspiradas na iniciativa dos educadores europeus e norte-americanos, criaram instituições com intuito de tratar, escolarizar e socializar essa parcela da população que até então ficava apenas no convívio familiar. Segundo Mazzotta (1999), D. Pedro II criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854)<sup>8</sup> e três anos depois, fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857)<sup>9</sup>.

Segundo Rodrigues (2008), em 1874, foi criada a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência intelectual, o Hospital Juliano Moreira, na cidade de Salvador/BA.

---

<sup>8</sup> Em 1891, o Imperial Instituto de Meninos Cegos foi denominado de Instituto Benjamim Constant – IBC em homenagem ao diretor da instituição.

<sup>9</sup> Em 1957, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi renomeado no governo republicano para Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.



A influência da Medicina na educação destas pessoas perdurou até por volta de 1930. Atrelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas.

Dentro desse princípio, a deficiência mental<sup>10</sup> foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão *Bourneville*, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery. A Medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados (RODRIGUES, 2008, p. 16).

Em 1926, na cidade de Porto Alegre/RS, tivemos a primeira escola especial do Brasil, o Instituto Pestalozzi que influenciou na criação de outras instituições pelo país. O instituto foi fundado pelos educadores Thiago e Johanna Würth, que apresentaram o método de Ortopedagogia<sup>11</sup> para alunos com deficiências intelectual e física.

Um ano depois, o instituto foi transferido para Canoas/RS, como um pensionato especializado no atendimento de alunos com deficiência intelectual. O instituto foi inspirado na pedagogia social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Hoje, conta com 221 sedes em todo o país (SOUZA, 2016).

Em 1954, surgia a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, fundada por um grupo de pais com ajuda de Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* – NARC, organização fundada em 1950 nos Estados Unidos.

Segundo a Apae (2019, on-line), são “2.201 Apaes e entidades filiadas, coordenadas por vinte quatro Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 250 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente”. A entidade conta com a Uniapae que é um espaço on-line com cursos, palestras, formação continuada para professores que atuam na área da educação especial.

A partir da década de 90, começou-se a usar o termo inclusão. Podemos dizer que esse fato se deve às convenções mundiais como a Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999), entre

---

<sup>10</sup> “Atualmente, o termo correto é *deficiência intelectual*, e não “deficiência mental”, pois se refere ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo (SASSAKI, 2006).

<sup>11</sup> *Ortopedagogia* é um conjunto de métodos destinados a prevenir e corrigir os problemas educacionais dos alunos em dificuldade.

outros eventos importantes, que discutiram a luta pelos direitos humanos que tem como base a inclusão e a escolarização de pessoas com deficiência.

Segundo Mader (1997, p.17), inclusão foi o termo escolhido para definir uma sociedade que considera todos as pessoas com direitos, pois uma “[...] sociedade em que há a inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal”.

Para Mantoan (1997), o movimento de inclusão questiona as políticas, a organização da Educação Especial e Regular, e o conceito de integração (*mainstreaming*)<sup>12</sup> que consistia apenas em levar os alunos com deficiência para serviços educacionais (artes, educação física e música) que a comunidade oferecia. Para a autora, esse termo se refere à vida social e educacional de alunos com e sem deficiência que têm o direito de serem inseridos nas escolas regulares. É importante que a sociedade perceba esse movimento de inclusão, não somente nas escolas, mas na sociedade em geral.

Nessa perspectiva Mazzotta (1998, p. 5) ressalta:

[...] para viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão [...] é preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na Educação Escolar, outros fatores internos como organização, currículo, métodos e recursos [...] são os principais determinantes das condições para a inclusão e não segregação [...].

Com base nesses movimentos e nesses pensamentos, veremos nos próximos tópicos quais assuntos e leis que organizaram pressupostos para garantir os direitos das pessoas com deficiência como: o uso correto da terminologia para se referir à pessoa com deficiência, matrícula nas escolas, capacitação de professores, ingresso nas universidades e no mercado de trabalho, acessibilidade em locais públicos (instruções em braile e banheiros adaptados) entre outros.

---

<sup>12</sup> O termo em inglês *mainstreaming* significa “corrente principal” e seu sentido é semelhante ao de um canal educativo geral que traz todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. Na literatura da Educação Especial, este termo é usado, na maioria das vezes, sem tradução no sentido dos objetivos integracionistas (MANTOAN, 1997).

## 1.2 DIREITO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A educação é um direito institucional de cada cidadão, pois proporciona a igualdade entre todos, sem nenhuma exceção, garantindo o seu desenvolvimento social, econômico e cultural, além de auxiliar no desenvolvimento do país. Comênio (1971), na obra *Pampaedia* (ou Educação Universal), fala da importância de uma educação que ensine **tudo, a todos, totalmente**:

- I. **Todos** os homens. Haverá, portanto, necessidade de escolas universais, como oficinas de cultura, para educar a todos. [...]
- II. **Em todas as coisas**. Serão necessários, portanto, instrumentos universais de cultura, quero dizer livros que contêm todas as coisas. [...]
- III. **Totalmente**. Serão necessários, portanto, professores universais que saibam inculcar em **todos, todas as coisas, totalmente** (COMÊNIO, 1971, p. 103-104, grifo do autor).

Para Comênio (1971), já no século XVII, todas as pessoas, sem excluir ninguém, têm os mesmos direitos inclusive o acesso à educação. A educação é necessária para preparação pessoal e profissional das pessoas, a escola é “[...] como um sol que ilumina tudo e a todos, inclusive os rudes, os estúpidos, os débeis, os de natureza lenta” (COMÊNIO, 1976 apud GASPARIN, 2015, p. 130).

No pensamento de Comênio (1976), percebemos que a ideia de incluir todas as pessoas não é algo recente, já era algo pensado e discursado. Nessa perspectiva, na década de 90, houve vários movimentos mundiais a respeito da inclusão da pessoa com deficiência. Esse período foi marcado pelo início dos primeiros documentos internacionais que discutiam a necessidade de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Se os documentos internacionais e nacionais, sobre os quais falaremos a seguir, fossem colocados em prática, certamente, teríamos a garantia de uma vida digna e com todos os direitos humanos garantidos a todas as pessoas, sem nenhuma

exceção. Há decretos, portarias, resoluções e leis que tratam do tema da educação inclusiva. Citaremos a seguir os principais, em ordem cronológica, pois são inúmeros os documentos, iniciando pelos documentos internacionais e, na sequência, os documentos do Brasil.

### 1.2.1 Documentos internacionais

Em março de 1990, em Jomtien (Tailândia), aconteceu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” que trouxe ideias para garantir uma educação para toda sociedade. Nessa conferência, estudiosos discutiram sobre os altos índices de pessoas sem escolarização e a proposta foi a transformação no sistema de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola. Nesse documento é ressaltado:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990, p. 3-4).

Na cidade de Salamanca (Espanha), em junho de 1994, tivemos a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, mais conhecida como Declaração de Salamanca que reafirmou:

[...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo **a necessidade e urgência** do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais **dentro do sistema regular de ensino** (UNESCO, 1994, p. 1, grifo nosso).

É um dos documentos norteadores para se pensar em estratégias para área da educação inclusiva, pois defende que os alunos com deficiência têm direito ao acesso de escolas regulares somado a ter condições de permanência e desenvolvimento em toda rede regular de ensino, bem como que as escolas regulares, que tem orientação inclusiva, consigam combater atitudes preconceituosas.

A Convenção de Guatemala aconteceu em junho de 1999 por meio da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, na cidade de Guatemala (Guatemala). Destaca que as pessoas com deficiência têm

[...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, e que emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL<sup>13</sup>, 2001b, p.2).

Essa convenção trouxe a premissa da não discriminação por conta da deficiência e ainda recomendou “[...] tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Isto é, torna-se necessário assegurar os mesmos direitos à participação, à educação, ao trabalho. Sendo assim, é preciso empregar recursos, metodologias e tratamento diferenciados para proporcionar condições adequadas e iguais à pessoa com deficiência.

Em dezembro de 2006, tivemos a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU. Essa convenção aconteceu em uma reunião na Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Teve como objetivo “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência [...]” (ONU, 2006). O artigo 24 aborda a educação, afirmando que as pessoas com deficiência,

- a) [...] não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) [...] possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, on-line).

Em 2015, a ONU apresentou os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS também conhecidos como Objetivos Globais, sendo que cada objetivo traz várias metas. O objetivo 4 intitulado Educação de qualidade tem como propósito: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover

---

<sup>13</sup> Por meio do Decreto nº 3.956/2001, o Brasil aprovou o texto original da Convenção de Guatemala (1999).

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, on-line). E destacamos as seguintes metas:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ONU, 2015, on-line).

Os documentos internacionais serviram como base para a construção dos documentos legais brasileiros acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino do país. Vejamos alguns documentos importantes para o tema que estamos abordando.

### 1.2.2 Documentos nacionais

Em outubro de 1988 foi aprovado o texto da Constituição Federal que é a lei fundamental e suprema do Brasil. O objetivo principal é a tutela dos direitos humanos sem distinção de origem, de raça, de cor, de sexo e de idade. A respeito da educação ressalta no Capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, seção I – Educação:

Art. 205. A educação é um **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola**; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>14</sup>, **preferencialmente na rede regular de ensino** (BRASIL, 1988, on-line, grifo nosso).

A Lei nº. 8.069/1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, objetiva a proteção integral à criança e ao adolescente. O art. 55 destaca que

---

<sup>14</sup> Atualmente, o termo correto é *pessoa com deficiência (PcD)*, e não “portadores com deficiência”. Como se refere a uma lei, deixamos com os termos originais do documento.

os pais ou responsáveis "[...] têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, on-line).

Outro importante documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 que, no Capítulo 5, trata da Educação Especial: “[...] é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, on-line). A LDB garante a matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino.

Em maio de 2001, foi publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 9 que trata da formação dos professores da educação básica:

[...] deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001a, p. 26).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) recomenda a acessibilidade arquitetônica nas instituições escolares; a criação de salas de recursos multifuncionais e a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No ano seguinte, 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que é um documento que fundamenta a política nacional educacional. Esse documento incluiu todos os alunos (com e sem deficiência).

Pode ser considerado como um avanço nas lutas sociais para construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. No título do documento é enfatizada a ideia de processo, pois usa a palavra “perspectiva”, colocando a Educação Especial como ponto inicial e indicando para onde deve caminhar a Educação Inclusiva. E essa diferença, veremos no tópico a seguir.

A Resolução CNE nº 4/2010, Capítulo II, institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Na Seção II, art. 29, diz que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos níveis, etapas e modalidades de ensino. Ressalta que essa modalidade de ensino é elemento complementar da educação regular, devendo ser mencionada no Projeto Político-Pedagógico – PPP.

E específica no § 2º:

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma **pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva** e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, on-line, grifo nosso).

Outro importante documento é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz o termo pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se **pessoa com deficiência** 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, on-line, grifo nosso).

Segundo Brener (2006), o uso da correta terminologia foi um avanço, pois nem sempre foi assim. Nas grandes guerras mundiais, onde 30 milhões de soldados voltaram para suas casas mutilados, amputados, desfigurados e cegos, os termos usados para se referir a essas pessoas eram: inválido, incapacitado, aleijado, ceguinho etc.

É notório que esses documentos não resolverão todos os problemas de exclusão e discriminação da pessoa com deficiência, e nem indicam todos os caminhos a serem seguidos. Vimos que, no decorrer da história, ela viveu/vive à margem da sociedade, além de muitas vezes o seu direito ser invalidado. Por isso, é necessário que haja uma conscientização da sociedade, a fim de que a pessoa com deficiência seja respeitada e que os direitos sejam cumpridos.

### 1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação de qualidade assegura a validação dos direitos de todas as pessoas em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada pessoa por meio de uma adaptação do sistema educativo. Por isso, os



objetivos da Educação Inclusiva e da Educação Especial são os mesmos, o que diferencia é o atendimento ao aluno, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais de cada um.

Na Educação Inclusiva, os alunos com e sem deficiência convivem e aprendem juntos, pois o propósito é eliminar os problemas que limitam a aprendizagem e a participação desses alunos no processo educativo, promovendo a diversidade entre os alunos.

Para Sasaki (1998, p. 8):

[...] é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Mantoan (2003, p.16, grifo nosso) reitera:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. **Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.**

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação por meio da PNEEPEI documento oficial dos serviços públicos nesta área, considera a Educação Especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p.17).

Mazzota (1996) conceitua a Educação Especial como a modalidade de ensino que se

[...] caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p.11).

Ou seja, a Educação Especial é voltada para alunos com deficiência, alguns teóricos criticam por ser exclusivo para esses alunos e que dessa forma não promove a convivência com os alunos sem deficiência. Por outro lado, as escolas com educação especializada contam com recursos e professores para AEE, enquanto o ensino regular ainda precisa de recursos adaptados, professores especializados para poder atender de forma inclusiva.

Por isso, podemos afirmar que a Educação definida como Inclusiva é fundamental no ensino para alunos com deficiência, pois contextualizada em uma escola regular, podemos pensar que é uma instituição com orientação inclusiva que pensa nas diferenças e que quer a construção de uma sociedade mais igual e sem discriminação, conforme um dos objetivos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva primam pelo bem-estar do aluno. Mas ainda é bastante comum usar o termo “educação especial” para especificar apenas os alunos com deficiências intelectual, física e sensorial (audição, visão). No entanto, a LDB e a PNEPEI classificam que o público-alvo da educação especial/inclusiva é constituída por pessoas com (BRASIL, 1996; 2008):

- **Deficiência:** é a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, diz respeito à biologia da pessoa. Exemplos: deficiências física, intelectual, múltipla e sensorial (auditiva, visual, surdocegueira);
- **Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD:** são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam se manifestar nos primeiros cinco anos de vida. Exemplos: psicose infantil e o Transtorno do Espectro Autista – TEA;
- **Altas Habilidades/Superdotação:** são pessoas que apresentam a facilidade de aprendizagem, pois dominam rapidamente os conceitos.

Todos esses públicos-alvo precisam de AEE que é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10). Para tanto, nosso estudo, refere-se ao público-alvo de pessoas com *Deficiência*, mais especificamente, a Deficiência Intelectual.

E conceituá-la não é uma tarefa fácil, mesmo porque geralmente os conceitos são limitados, considerando todos os aspectos que o cercam, pois deve acompanhar a evolução histórica e cultural em que está inserido. Diante disso, devemos analisar a questão histórica, terminológica e epistemológica. No próximo subtópico, conheceremos os participantes de estudo desta pesquisa.

### 1.3.1 Pessoa com Deficiência Intelectual

A construção de uma sociedade inclusiva passa também pela forma como nos dirigimos a alguém, pois, por meio da fala expressamos de forma intencional ou não, o respeito e o preconceito. E no decorrer da história, tivemos várias terminologias para se referir à pessoa com deficiência intelectual como “débil mental, idiota, retardado mental, incapaz mentalmente”. Já em meados de 1988, usava-se os termos portadoras de deficiência, portadores com necessidades especiais, deficiente mental (SASSAKI, 2006).

Atualmente, o termo correto para se referir as pessoas que têm *déficit* cognitivo é deficiência intelectual ou pessoa/aluno/trabalhador com deficiência intelectual, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014). O uso de terminologias adequadas não se restringe apenas a uma questão semântica, de sentido da palavra, mas está implícita na terminologia a própria forma de conceber a pessoa com deficiência.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD caracteriza como uma pessoa que tem “[...] limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 5).

E o livro “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” da série: Saberes e Práticas da Inclusão define deficiência intelectual:

Como um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante a limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho (BRASIL, 2003, p. 29).

Nesse contexto, as pessoas com deficiência intelectual podem se apropriar das informações de forma mais lenta do que outras pessoas, podem ter dificuldade em se comunicar e realizar tarefas cotidianas. Além disso, mostram dificuldades com conceitos abstratos. No Quadro 1, veremos um resumo das causas comuns da deficiência intelectual:

Quadro 1 – Causas comuns de deficiência intelectual

<b>Categoria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Pré-natal (antes do nascimento)</b>	Distúrbios Cromossômicos	Síndrome de Down*; Síndrome do X frágil; Síndrome de Prader Willi; Síndrome de Klinefelter.
	Desordens de gene único	Erros inatos do metabolismo, como galactosemia*; Hipotireoidismo* Síndromes neuro-cutâneas, como a esclerose tuberosa e a neurofibromatose; Malformações cerebrais como microcefalia genética, hidrocefalia e mielo-meningocele*; Outras síndromes dismórficas, como síndrome Laurence-Moon-Biedl.
	Outras condições de origem genética	Síndrome de Rubinstein-Taybi; Síndrome de Cornélia de Lange.
	Influências ambientais adversas	Deficiências*, tais como deficiência de iodo e deficiência de ácido fólico; Desnutrição grave na gravidez*; Uso de substâncias* como álcool (síndrome alcoólica fetal), nicotina e cocaína durante o início da gravidez; Exposição* a outros produtos químicos prejudiciais, tais como poluentes, metais pesados, abortivos e medicamentos prejudiciais, tais como a talidomida, fenitoína e varfarina no início da gravidez; Infecções maternas, como rubéola*, sífilis*, toxoplasmose, citomegalovirus e HIV; Outros, como a exposição excessiva à radiação*.

<b>Perinatal (em torno da época de nascimento)</b>	Terceiro trimestre (final da gravidez)	Complicações da gravidez*; Doenças* na mãe, tais como doenças cardíacas e renais, diabetes; Disfunção placentária.
	Trabalho de parto (durante o parto)	Prematuridade severa, muito baixo peso ao nascer, asfixia ao nascer; Parto difícil ou complicado*; Trauma de nascimento*.
	Neonatal (quatro primeiras semanas de vida)	Septicemia, icterícia grave*, hipoglicemia.
<b>Pós-natal (na infância e adolescência)</b>		Infecções no cérebro, como tuberculose, encefalite japonesa e meningite bacteriana; Trauma craniano*; Exposição crônica ao chumbo*; Desnutrição grave e prolongada*; Sub-estimulação severa*.

Legenda: \*Definitivamente ou potencialmente evitáveis.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em DSM-5 (2014).

Segundo o DSM-5 (2014), a deficiência intelectual tem quatro níveis:

- **Retardo mental leve (QI 50 a 69):** crianças em idade escolar terão dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita e matemática. Nos adultos, pensamento abstrato e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas.
- **Retardo mental moderado (QI 35 a 49):** nas crianças ocorrem lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo. Nos adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas costuma se mostrar em um nível elementar, havendo necessidade de apoio para todo emprego de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal.
- **Retardo mental grave (QI 20 a 34):** alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.
- **Retardo mental profundo (QI 0-19):** as habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades

visuoespaciais<sup>15</sup>, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.

E no processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual,

[...] o atraso mental, em sentido estrito, envolve, [...] uma significativa “limitação” ou “deficiência” mental de aptidões, de capacidades, de inteligência. Trata-se das limitações na capacidade não somente de conhecimentos escolares, mas também de conhecimentos sociais e da vida diária (FIERRO, 1995, p. 232).

Na maioria das vezes, esse sujeito não tem uma opinião crítica, tem bastante dificuldade de expressar suas emoções e opiniões, sua aprendizagem é mais lenta e necessita de atividades diferenciadas. É importante fazer com que o aluno com deficiência intelectual pratique socialmente a leitura e a escrita, de forma crítica, já que a linguagem é uma forma de relação social e propõe uma ação que transforme o sujeito que a utiliza.

Com isso, a escola simboliza não somente a inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula, mas também na mudança de paradigmas tradicionais, isto é, de que ele não aprende, de que ele é um “coitadinho”. Então, ao inclui-lo passa a se apropriar dos conhecimentos científicos e a trocar experiências com os outros colegas por meio da interação social, tendo uma educação de qualidade sem a redução dos conhecimentos científicos.

Por sua vez, os professores devem permitir diversas formas de aprendizagem, fornecendo aos alunos recursos que os auxiliem em seu desenvolvimento intelectual e social. Vygotsky (1989) ressalta que se deve dar destaque ao desenvolvimento da pessoa com deficiência e não aos processos patológicos, pois, ela não é inapta, apenas aprende de maneira diferente, com recursos e estratégias diferentes.

Os estudos de Auada (2015), Góes (2002), Shimazaki (2006) relatam que mesmo com as dificuldades cognitivas, os alunos com deficiência intelectual aprendem da mesma forma que os demais, ou seja, aprendem por meio das relações

---

<sup>15</sup> *Habilidades visuoespaciais* envolvem a ativação, retenção e/ou manipulação de representações mentais.

interpessoais e dos signos linguísticos. O que diferencia é que esse aluno precisa de uma metodologia, de recursos e de estratégias diferenciadas para mediação e apropriação do conhecimento científico, respeitando sempre as particularidades dos alunos.

A partir desse contexto, o professor deve organizar seus planos de aula com vistas a colocar menos ênfase às limitações desse aluno com deficiência e maior ênfase nas relações sociais, partindo do conhecimento cotidiano que o aluno possui do conteúdo. Segundo Gasparin (2007), ao trabalhar com conteúdos contextualizados possibilitamos ao aluno perceber que os conteúdos aprendidos em sala de aula trazem dimensões conceituais, históricas, econômicas, sociais, culturais etc.

E de acordo com Vygotsky (1989, p. 110), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Com isso, “[...] o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma pessoa” (VYGOTSKY, 1984, p. 110).

Logo, o aluno com deficiência intelectual terá algumas dificuldades no pensamento abstrato se deixado de lado. A esse respeito o autor nos diz ainda que “[...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 116). Por meio das interações sociais e o ambiente social, os alunos com dificuldades de aprendizagem se desenvolvem e organizam o pensamento no momento da fala. Veremos no subtópico a seguir, algumas contribuições desse autor para o desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência.

### 1.3.2 Contribuições vygotskianas para Educação Especial/Inclusiva

Vygotsky (1997) contribui muito para educação das pessoas com deficiência, boa parte de suas obras são dedicadas a elas, como “Fundamentos de Defectologia” que aborda questões sobre as possibilidades do seu desenvolvimento intelectual. Para o autor, não devemos ter uma visão pessimista a respeito da pessoa com deficiência e sim uma visão dialética real, pois sabemos que há limitações, mas

também inúmeras possibilidades, por isso, a relevância de suas reflexões neste trabalho com os alunos com deficiência intelectual.

Sua teoria histórico-cultural tem como objeto de pesquisa o desenvolvimento do psiquismo humano. Em 1924, essa teoria foi desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) com a colaboração de Luria (1902-1977) e de Leontiev (1903-1979) que juntos trouxeram muitas contribuições para área da educação, dando importância à linguagem, pois, por meio dela é que o homem se desenvolve socialmente e intelectualmente. Essa teoria faz uma crítica à psicologia tradicional, porque, para os autores, seria um erro estudar o desenvolvimento tomando como base apenas o aspecto biológico, o que consideram ser reducionismo.

Nessa teoria, o homem é considerado um ser histórico e social, uma vez que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, vive em sociedade. Ou seja, o ato de aprender é importante para o desenvolvimento do ser humano e ocorre, sobretudo, por meio das interações vivenciadas no ambiente social, nas situações de interação dele com o meio em que vive.

Por isso, as interações sociais são fundamentais no processo de produção do conhecimento seja da pessoa com ou sem deficiência, logo, “[...] o homem se transforma de biológico em sócio-histórico, em um processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1994, p. 24).

Para Vygotsky (1989), o saber é construído socialmente e a interação é uma das estratégias responsáveis para o desenvolvimento do homem, pois é vivendo em sociedade que há a transformação do ser biológico em ser social. O processo de ensino-aprendizagem inclui as relações entre as pessoas, bem como a relação daquele que aprende e daquele que ensina. É nas relações com o outro que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, entendemos que a qualidade das interações sociais é importante para todos os indivíduos, mais ainda para aquelas com deficiência que estão passando pelo processo de inclusão. O desenvolvimento desse processo é criado pelas formas de interação e pode resultar de forma positiva ou negativa, isso vai depender da forma como essa interação é conduzida.

E no que se refere à educação do aluno com deficiência intelectual, no início do século XX, Vygotsky (2011, p. 863, grifo nosso) traz reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com deficiência:



Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia<sup>16</sup> para a muda, isto é, **um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.**

Para o autor, a pessoa com deficiência não é considerada menos desenvolvida que as pessoas sem deficiência, mas se desenvolve de outra maneira, pois apresenta um desenvolvimento diferente das demais pessoas. Vygotsky (1997) diz que é preciso um processo educativo com base nas forças compensatórias do aluno dando ênfase às experiências que possam possibilitar a formação gradual da personalidade inteira, a partir de uma nova perspectiva. Não se deve dar destaque apenas aos processos patológicos, deve-se pensar no seu desenvolvimento.

No entanto, a educação desse alunado está enfraquecida por ter ainda uma tendência filantrópica. Vygotsky (1997) já fazia críticas às concepções a respeito da compensação porque formavam um cenário assistencialista no qual dividia o conhecimento e não aumentava a visão de mundo do indivíduo.

Assim, o autor defendeu que “[...] o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VYGOTSKY, 1997, p. 93), em que “[...] em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (VYGOTSKY, 1997, p. 62).

O autor ressalta algo importante a respeito do desenvolvimento das pessoas com deficiência, para ele: “[...] a criança, cujo desenvolvimento tem sido complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus pares normais, é uma criança, com desenvolvimento de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3).

Diante do exposto, é necessário pensar alternativas direcionadas para os processos socialmente orientados para a compensação. Como expressa Góes (2002, p. 105-106, grifo nosso):

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas **condições peculiares.**

---

<sup>16</sup> O *Alfabeto Manual ou Dactilologia* é um sistema de representação simbólica e icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos (PEREIRA, 2015).

A nosso ver essas condições peculiares seriam a metodologia, os recursos e as estratégias diferenciadas para a apropriação dos bens culturais e para o desenvolvimento das funções psicológicas que, para Vygotsky (1989), evoluem de sua forma elementar para forma superior, isto é, o desenvolvimento natural se transforma em desenvolvimento social. As funções psicológicas elementares estão presentes na vida da criança e dos animais desde o nascimento.

No entanto, nos animais vão apresentar apenas a função elementar, já nas pessoas passam de função elementar para as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1989), a passagem de um significado para outro não se dá de forma separada, mas gradualmente, à medida que é introduzido nas funções psicológicas superiores. Para o autor:

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 6).

No Quadro 2, veremos as diferenças entre as funções psicológicas elementares e superiores.

Quadro 2 – Funções psicológicas: elementares e superiores

Funções Psicológicas Elementares	Funções Psicológicas Superiores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• São de origem biológica;</li> <li>• Estão presentes nas crianças e nos animais;</li> <li>• Caracterizam-se pelas ações involuntárias (reflexas) e pelas reações imediatas (automáticas);</li> <li>• Sofrem controle do ambiente externo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São de origem social;</li> <li>• Estão presentes no ser humano;</li> <li>• Caracterizam-se pela intencionalidade das ações;</li> <li>• Têm interação entre os fatores biológicos e sociais;</li> <li>• São possíveis porque existe atividade cerebral.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Vygotsky (1989).

Ou seja, a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares, como os reflexos, a atenção involuntária, as ações simples etc. Com o aprendizado, culturalmente desenvolvido e historicamente transmitido, essas funções se

transformam em psicológicas superiores como a linguagem, a memória, a consciência, o planejamento, a capacidade de pensar de forma abstrata etc., características exclusivas do homem. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio social. Mas ao adquirir as funções superiores não se eliminam as funções elementares.

Na teoria de Vygotsky (1989), as funções psicológicas superiores são essenciais para o desenvolvimento humano, pois pelas interações sociais, o homem transforma o mundo social e físico e, por meio dessas interações é transformado por esse mundo. O ser humano não é apenas produto do meio, sendo o mundo também produzido por ele.

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características (modo de agir, de pensar, de sentir, de valores, de conhecimentos, de visão do mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social (REGO, 2002, p. 57-58).

Sendo assim, Vygotsky (1989) ressalta que a natureza humana sempre foi social porque nas interações com o outro – por meio de atividades práticas comuns mediadas por instrumentos e signos como a linguagem – os indivíduos vão se constituindo e se desenvolvendo como sujeitos. As interações socioculturais são a base para a transformação e a humanização do homem.

Para o autor qualquer atividade humana é mediada, pois o homem se relaciona com o mundo por meio de uma relação mediada e não direta. Assim, a construção do conhecimento se desenvolve como uma interação mediada por muitas relações. Os processos mediados pelo homem são formados ao longo do seu desenvolvimento e, conforme vão amadurecendo, as relações mediadas passam a ser predominantes. Nesse sentido, a existência humana e seu contato com o meio, não se dá de forma direta, mas é feito mediante instrumentos e signos.

O pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis (VYGOTSKY, 1989). Assim:

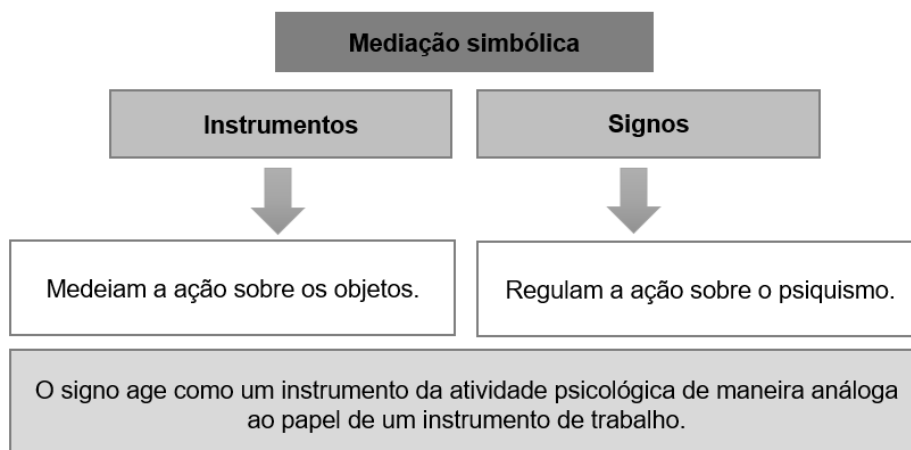
[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo

essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1994, p. 33).

Por isso, o processo de mediação é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo os homens dos animais. Para Vygotsky (1989) é pela mediação que o homem se relaciona com o ambiente, pois ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, aos sistemas simbólicos que representam a realidade.

E essa mediação simbólica, segundo o autor, ocorre por dois elementos: os *instrumentos* que são utensílios (martelo, machado) criados pelo homem para auxiliá-lo em alguma tarefa ou trabalho; e os *signos* que são estímulos artificiais (escrita, gestos, desenhos etc.) para homem resolver um problema psicológico (Figura 2):

Figura 2 – Mediação simbólica: instrumentos e signos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Vygotsky (1989).

A linguagem é um signo mediador porque carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Segundo Rego (2002, p. 15-16, grifo nosso) houve três transformações fundamentais nos processos de psiquismo humano quando surgiu a linguagem:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os **objetos do mundo exterior** mesmo quando eles estão ausentes [...].  
A segunda se refere ao processo de **abstração e generalização** que a linguagem possibilita, isto é, por meio da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, dos eventos, das situações presentes na realidade [...].  
A terceira está associada **à função de comunicação entre os homens** que garante, como consequência, a preservação, a transmissão, e a assimilação

de informações e as experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Para Vygotsky (1989) e seus colaboradores, a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta as funções psicológicas como a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Para o autor “[...] a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar, ativamente, com a ajuda dos signos” (VYGOTSKY, 1984, p. 58). Logo, os processos mentais superiores do sujeito têm origem em processos sociais e sua compreensão só se efetiva caso haja entendimento dos instrumentos e dos signos mediadores desses processos mentais. Para Moreira (2008, p. 111, grifo nosso):

[...] instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais por meio da **apropriação (internalização)** destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas.

E para que o aluno se aproprie do conhecimento é importante que as intervenções em sala de aula sejam planejadas e com objetivos premeditados e conscientes. Logo, um dos papéis da escola é mediar o conhecimento, sendo assim, precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem, e isso tem significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na visão vygotskiana, a inteligência não nasce com a pessoa, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente. Para esse autor, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são resumidas no conceito de Nível de Desenvolvimento Proximal que consiste na

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

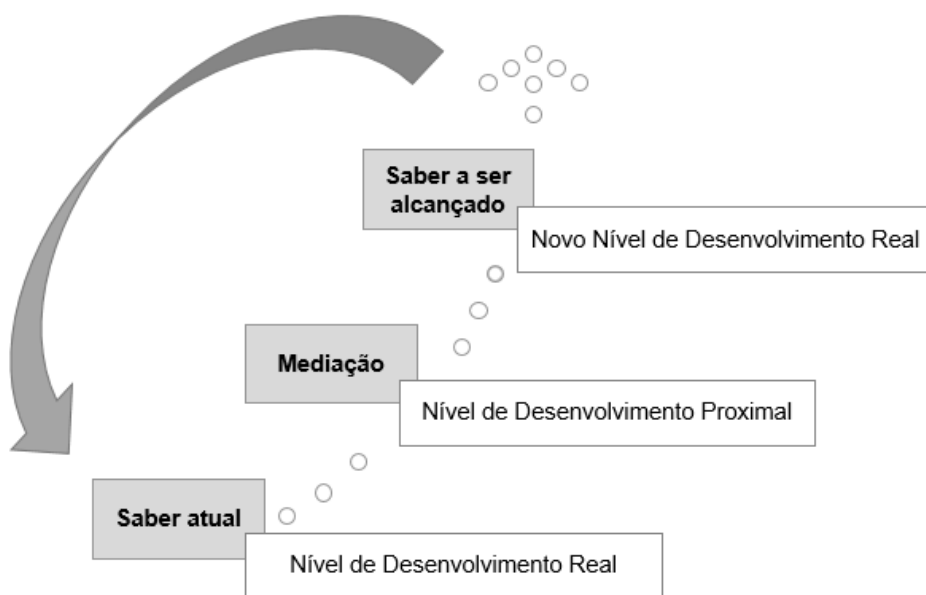
O conceito de Nível de Desenvolvimento Proximal mostra que com auxílio de um adulto, de um professor, dos colegas, o aluno, aqui, especificamente daquele com deficiência intelectual, terá condições de aprender mais do que aprenderia sozinho.

Ou seja, é o espaço no qual o professor deve atuar de forma intencional e sistematizada.

Com base nesse conceito, Vygotsky (1984) ressalta que todas as pessoas têm condições de aprenderem e se desenvolverem, mesmo aquelas com deficiências mais sérias, pois pode ser compensado com um ensino e um aprendizado apropriados, possibilitando um desenvolvimento intelectual.

Outro conceito é o Nível de Desenvolvimento Real que expressa o conhecimento que o aluno já possui, aquilo que ele consegue fazer sozinho e o Nível de Desenvolvimento Potencial é quando o aluno está próximo de realizar sozinho ou só realiza com ajuda de outra pessoa. Para o autor, a zona proximal de hoje será a zona real de amanhã, é um ciclo que não termina (Figura 3).

Figura 3 – Níveis de desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Vygotsky (1984).

Portanto, é papel do professor definir o que os alunos podem fazer individualmente ou o que devem trabalhar em grupos, avaliar quais exercícios precisam de ajuda e decidir quais ainda são inviáveis mesmo com auxílio. Nessa concepção vygotskiana, o aluno com menos experiência com ajuda do colega ou do professor consegue realizar tarefas que não conseguia fazer sozinho, logo, o colega mais experiente aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega.

Vygotsky (1989) ressalta que para o professor desempenhar o seu papel no processo de desenvolvimento de seus alunos deve partir dos conceitos cotidianos ou

espontâneos que são os conhecimentos construídos pela experiência pessoal do aluno, e na sequência, trazer os conceitos científicos que são os conhecimentos mediados na sala de aula.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989, p. 74).

Na perspectiva de Vygotsky (1989), é importante que o professor perceba a influência dos conceitos cotidianos na aprendizagem escolar, ou seja, deve levar em consideração as aprendizagens anteriores e externas à sala de aula, pois interferem na aprendizagem escolar. Do contrário, pressupõe que todos os alunos tenham o mesmo conhecimento, e assim, nega-se a diversidade cultural de cada aluno. Uma vez que mesmo que vivam no mesmo bairro, esses alunos vivem em contextos sociais e culturais diferentes, ou seja, chegam nas escolas com conhecimentos cotidianos diferentes.

E a escola deve ser um espaço que acolhe as diferenças e proporciona a todos oportunidades de aprender, de se desenvolver e fazer uso social da leitura e da escrita. E cabe ao professor planejar as suas aulas com atenção às singularidades da sala de aula, pois os conhecimentos científicos mediados em aula devem ser apoiados nos conhecimentos anteriores à escola.

Isto é, os conhecimentos cotidianos – aquilo que se aprende em casa, na comunidade ou com os amigos. Aprender partindo dos conceitos cotidianos auxilia o aluno na apropriação do conhecimento científico. Para Gasparin (2007, p. 35), “[...] ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e as remotas de existência do conteúdo em questão”.

Podemos pensar que, em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem ocorrem porque o professor não usou a experiência de cada aluno, pois julgou que os alunos entendiam do conteúdo. E parte para o ensino dos conceitos científicos pressupondo que o aluno tenha já formado os conceitos cotidianos necessários para a tal compreensão, entretanto não cogita que talvez alguns alunos não conheçam

esses conceitos cotidianos, logo, é o momento de cada um expor as suas experiências.

Nessa perspectiva, a inclusão desses alunos começa com o cuidado que o professor tem de perceber como esses alunos fazem uso social do conteúdo como as Figuras de Linguagem. Pois para Tfouni (2010), muitos alunos vão para escola com conhecimento informal adquirido no cotidiano, é o que a autora chama de letramento. Para ela, o letramento já estava presente nos estudos de Vygotsky, quando o autor fala que o comportamento humano são processos mentais superiores (raciocínio abstrato, memória etc.), sobre esses temas, veremos no Capítulo 2.



## 2 FIGURAS DE LINGUAGEM PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO

Os processos para alfabetizar e letrar alunos com deficiência intelectual acontecem da mesma forma que nos demais alunos, porque se parte do pressuposto que esses processos devam ser tratados a partir da particularidade da pessoa e da função social da leitura e da escrita (SOARES, 2012; GÓES, 2002).

Em paralelo a esses processos, é importante também que as relações interpessoais sejam motivadoras de situações reais de uso da leitura e da escrita no ambiente escolar. Quanto mais significativas as relações e as condições efetivas de leitura e escrita, mais satisfatórios serão os resultados de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Por sua vez, o ensino de Língua Portuguesa é planejado e organizado por meio de atividades didáticas com intuito de levar os alunos a aprenderem, cada vez mais, desenvolvendo as capacidades de compreender/interpretar os textos e de produzi-los em várias modalidades seja na escrita ou na oralidade, de forma crítica e contextualizada (BRASIL, 2002).

E as Figuras de Linguagem são recursos da Língua Portuguesa que trazem diferentes significados para as palavras, pois usam o sentido conotativo (sentido figurado) em vez do sentido denotativo (sentido literal) e deixam os textos mais expressivos. É sobre isso que abordaremos neste segundo capítulo.

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para Soares (2003, p. 10, grifo da autora) é um equívoco separar a alfabetização do letramento, pois

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

O estudo desses dois processos é importante, pois, segundo dados do IBGE (2018), no Brasil, 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, ou seja, 6,8% da população. Para o Inaf (2018), 30% são analfabetas funcionais, isso significa que não praticam socialmente a leitura e a escrita por não terem desenvolvido as habilidades necessárias. Ou seja, a escola não está cumprindo, em grande medida, com o seu papel principal que é mediar o conhecimento científico por meio de situações formais de ensino e aprendizagem.

Não podemos negligenciar que a criança (com ou sem deficiência) inicia seu processo de alfabetização/letramento muito antes de chegar à escola, pois, ela vive, na maioria das vezes, em um ambiente social no qual seus familiares conversam, escrevem e leem. Conforme Soares (2011), após nove anos de estudo, muitos alunos terminam o Ensino Fundamental, com nível precário não só de letramento, mas de alfabetização. A escola não pode produzir mais analfabetos funcionais, pois isso acaba acarretando em repetência e evasão escolar.

Nessa perspectiva, entendemos a importância do ato de aprender para o desenvolvimento do ser humano que ocorre, sobretudo, por meio das interações vivenciadas no ambiente social, nas situações de interação dele com o meio em que vive. O indivíduo aprende quando as informações têm significados e sentidos, o que é necessário no processo de apropriação da leitura e da escrita para a formação do pensamento do aluno, aqui, especificamente, daquele com deficiência intelectual.

A sua cultura e as suas interações são, segundo uma visão histórico-cultural, elementos de grande importância para a formação de símbolos com significados e sentidos (VYGOTSKY, 1989). Pressupõe-se que as interações dos alunos com deficiência intelectual nas mais diferentes situações, conhecimentos, objetos, pessoas e textos podem trazer mudanças no modo de pensar e de agir perante a sociedade. É nesse contexto, de construção de significados e sistemas simbólicos, que se ensina a leitura e a escrita.

Para Smolka (1994), no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de dizer as coisas. Fazem com que, de uma maneira ou de outra, possam produzir sentidos e, participarem da experiência de vida da sociedade.

Para a autora, há três diferentes pontos de vista no processo de aquisição da escrita: 1) como imutável que deve seguir um modelo “correto” oferecido pelo adulto; 2) como objeto de conhecimento levando em conta as tentativas individuais infantis; 3) como aspecto social, ou seja, a alfabetização enquanto processo discursivo.

Ainda segundo Smolka (1984), para a alfabetização ter sentido, na vida e no processo de desenvolvimento do aluno, a mesma necessita ser um processo interativo no qual a escola tem que trabalhar com o contexto desse ser social. A esse respeito, Ferreira (2007) pontua que a escola ainda se configura como uma instituição organizada para atender alunos que satisfazem a um padrão ideal e não para o ser social singular. A escola implementa atividades pedagógicas a partir de um sistema:

[...] organizado por um currículo, no qual os conteúdos possuem uma sequência de complexidade crescente segundo critérios padronizados de desenvolvimento baseado em etapas que prescrevem as atividades que são consideradas maduras para cada idade (FERREIRA, 2007, p. 104).

Nesta perspectiva, os conhecimentos transmitidos em sala de aula nem sempre se integram à realidade do aluno. É necessário que os conteúdos não sejam vistos apenas para cumprir o currículo escolar, mas também para que o aluno use esse conhecimento aprendido em sala de aula também fora do ambiente escolar como forma de mudança e interação social, seja em momentos de escrita como de fala.

A visão reprodutiva e conteudista termina por reforçar as disparidades entre os alunos. Não leva em conta o acesso, ou falta dele, aos bens culturais, pois ao negligenciarmos esse aspecto real, de acessos culturais diferenciados, tão presentes em sala de aula, terminamos por contribuir para que as lacunas no processo de desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita se ampliem.

De acordo com Soares (2011, p. 4), o professor deve buscar “[...] condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada o uso da língua”. Pois não adianta somente a aquisição de uma técnica para codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita. É preciso que o aluno faça uso das práticas sociais da leitura e escrita, vinculando-as ou separando-as das práticas de integração social, conforme as situações, o que definimos como letramento.

É nesse contexto, que se entende a importância de trabalhar com o letramento, fazendo um planejamento de aula que vise ensinar para que serve a *linguagem escrita* e como o aluno pode utilizá-la, partindo assim das práticas sociais que fazem parte do

dia a dia desse aluno, adequando-a à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados.

Para Tfouni (2010, p. 32), o letramento surgiu porque houve “[...] necessidade de se começar a falar em letramento pela tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Soares (2012, p. 45) afirma:

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo de letramento, ele precisa se apropriar do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistaria, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Esta afirmação indica que uma pessoa está inserida em sociedades letradas quando não só sabe ler e escrever, mas sabe fazer uso correto da leitura e da escrita, como: escrever um bilhete, contar histórias, mandar uma mensagem pelo celular, entre outros. Ao trabalhar com o letramento, o professor incentiva esse aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma crítica, abandonando os métodos de aprendizagem repetitivos e sem contexto.

O letramento é um fenômeno de cunho social, e destaca as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que o indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se apoderado de um sistema de grafia (SOARES, 2012).

No discurso pedagógico, segundo Soares (2012), estar alfabetizado é saber ler e escrever. Mas para a autora, essas duas competências não são suficientes para que o indivíduo possa participar plenamente da sociedade que é centrada na escrita. É necessário fazer uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais em que a língua escrita está envolvida, ou seja, é preciso letrar-se.

Para Carvalho (2009), para alfabetizar letrando, o professor deve conduzir o aluno para que aprenda a ler e a escrever levando em consideração as práticas reais de leitura e de escrita, substituindo os materiais tradicionais (cartilhas) por materiais

que estão na escola e na sociedade (livros, revistas, vídeos etc.) bem como, gerar situações que tornem significativas as práticas de produção de textos.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2009, p. 69).

Para que isso aconteça, o professor deve realizar um trabalho social com a finalidade de desenvolver atividades pedagógicas que partam dos conceitos cotidianos do aluno e também é necessário que o professor tenha a sensibilidade para auxiliar o aluno no processo de alfabetização e letramento.

Quando o professor compreende o contexto social e cultural do aluno e aplica o conhecimento científico com base no conhecimento cotidiano, as práticas escolares auxiliam os alunos a pensarem enquanto aprendem. Da mesma forma, quando a aprendizagem do sistema da escrita é considerada como meio para exercer a leitura e a escrita de pessoas letradas.

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/escritos na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2012, p. 23).

É nesse contexto que percebemos como é importante trabalhar com as Figuras de Linguagem no processo de alfabetização e letramento de alunos adultos com deficiência intelectual como uma das formas para praticarem socialmente a leitura e a escrita, de maneira crítica, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora desses sujeitos que a utilizam.

Contudo, sabemos que boa parte dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual tem dificuldade de expressarem suas opiniões, sendo que aprendizagem é mais lenta. Em função disso, é importante que o professor traga para sala de aula atividades diferenciadas para que possam auxiliar esses alunos no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a sua realidade social.

Por isso, é necessário que o professor faça um planejamento de aula que atenda a esses alunos com intuito de ensinar para que serve a linguagem escrita e como esse aluno pode utilizá-la, tomando como base as práticas sociais que fazem

parte do contexto social e cultural do educando, adequando-as para sala de aula e para os conteúdos a serem trabalhados. Na sequência, trataremos da importância de estudar a Língua Portuguesa sem redução de nenhum conteúdo e em todas as áreas do conhecimento.

## 2.2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa não deve ser associado apenas às regras gramaticais, pois está presente no nosso cotidiano como nos textos, nas leituras, nas nossas relações pessoais, na mídia etc. A língua está em constante transformação assim como a sociedade porque é um mecanismo vivo. Logo, o ensino da Língua Portuguesa não pode ficar apenas no ambiente escolar, precisa ser usado e discutido também fora do contexto escolar.

Para Travaglia (1998), o estudo da Língua Portuguesa tem a capacidade de desenvolver no indivíduo o uso adequado da língua nas inúmeras situações de comunicação que temos no dia a dia, além de levar a pessoa a se apropriar da norma culta, da variedade escrita da língua, de pensar, raciocinar e a ter uma opinião expressiva e crítica perante os assuntos discutidos na sociedade.

Logo, as pessoas com deficiência intelectual têm os mesmos direitos a desenvolverem uma opinião crítica, de compreenderem a língua materna em sua totalidade, com todos recursos cabíveis para expressão de suas emoções, de terem acesso aos mais diversos textos. E o conteúdo Figuras de Linguagem, descrito na grade curricular, faz parte do dia a dia e em qualquer contexto da sociedade seja em momentos de fala, nas histórias em quadrinhos, na publicidade, nos poemas, nas músicas etc. No entanto, grande parte desses alunos têm o currículo escolar limitado. Para Padilha (2005, p. 122-123):

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar.

Vimos no Capítulo 1 que nos dois últimos séculos, tivemos um grande avanço na área da Educação Especial, pois a institucionalização da pessoa com deficiência foi criticada porque essa forma de ensino não garantia todos os seus direitos. Com a inclusão, temos: “Art. 206 – I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Logo, não será a deficiência que vai determinar qual conteúdo deve aprender e qual conteúdo deve ser excluído.

Segundo os dados do IBGE (2019) estima-se que o Brasil possui 210 milhões de habitantes. Cerca de 45,6 milhões declararam ter alguma deficiência segundo o Censo Demográfico de 2010. Esse número representa 23,9% da população do país. Já com diagnóstico de deficiência intelectual são 2,6 milhões de brasileiros (IBGE, 2010).

A partir desses números, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, na tentativa de buscar caminhos para atender às especificidades dos alunos com deficiência intelectual, no que diz respeito ao ensino de Figuras de Linguagem na disciplina de Português.

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente (BRASIL, 2002, p. 55).

Ainda acrescenta:

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Por isso, a importância da pessoa com deficiência intelectual fazer uso das Figuras de Linguagem e de entender que as palavras podem ter significados e sentidos diferentes, inclusive sentidos inapropriados. Mas antes de falarmos sobre as Figuras de Linguagem, precisamos saber a sua origem, porque elas fazem parte do ramo da Linguística.

A Linguística é a ciência que estuda as leis que regem a linguagem humana, bem como o funcionamento da língua em um determinado período ou momento. Para Borges Neto (2004, p. 51) deve-se “[...] abandonar a ideia de que a tarefa da Linguística é identificar uma essência da língua, mas se reconhece que as línguas, como todo fenômeno humano e social, mudam historicamente [...]”.

Para Viotti (2008, p. 8, grifo nosso):

A Linguística não se limita ao estudo de uma língua específica, nem ao estudo de uma família de línguas. Ela não é nem o estudo isolado do português, do japonês, do árabe, da Língua de Sinais Americana – ASL, da Libras<sup>17</sup>, nem é o estudo de um conjunto de línguas aparentadas, como as línguas indo-europeias [...] A Linguística é o estudo científico da língua como um **fenômeno natural**.

Logo, a função da linguística é estudar qualquer manifestação linguística como um acontecimento importante de descrição e explicação por meio da observação e de teorias que auxiliam na compreensão da evolução da língua. O suíço Ferdinand Sausurre foi o precursor da linguística, pois foi o primeiro linguista a desenvolver estudos na área.

A partir do século XIX, com a obra póstuma “Curso de Linguística Geral” que Saussure foi considerado o pai da Linguística Moderna – é que a linguística foi vista como ciência independente, mas integrada aos sistemas de comunicação vigentes na sociedade (semiologia).

Para Saussure (1995, p. 13), a Linguística objetiva

[...] fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família; procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares das histórias; delimitar-se e se definir a si própria.

Segundo Viotti (2008, p. 15), Saussure via a linguagem como:

[...] uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social.

---

<sup>17</sup> *Libras* é a sigla de Língua Brasileira de Sinais, um conjunto de formas gestuais utilizado por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas, surdas ou ouvintes.



Os estudos de Saussure foram importantes para a Linguística se tornar uma ciência autônoma. A seguir, veremos os principais conceitos trabalhados em suas obras (Quadro 3):

Quadro 3 – Dicotomias saussurianas

<b>Língua</b> ( <i>langue</i> ) é coletiva e social.	versus	<b>Fala</b> ( <i>parole</i> ) é a manifestação ou concretização da língua, por um indivíduo.
<b>Diacronia</b> é o estudo da língua ao longo da história.		<b>Sincronia</b> é o estudo da língua em um dado momento.
<b>Significante</b> é a representação mental que fazemos de um som (no caso das línguas orais), ou um conjunto de gestos (no caso das línguas de sinais).		<b>Significado</b> é o conceito.
<b>Paradigma</b> é um banco de reservas da língua, fazendo com que suas unidades se oponham, pois uma exclui a outra.		<b>Sintagma</b> é a combinação de formas mínimas em uma unidade linguística superior, que surge a partir da linearidade do signo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Viotti (2008).

Segundo Mendonça (2001), Saussure vê a língua (*langue*) como um produto social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação de cada falante. A Linguística de Saussure vê a língua como um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo. O autor deu ênfase à visão sincrônica. Logo, descartou a visão diacrônica e as manifestações individuais que estão presentes no sujeito por meio de fatores externos, e na perspectiva do linguista, muitos desses fatores não são linguísticos e, por isso, não passíveis de análise científica (*fala – parole*).

Já o filósofo russo Mikhail Bakhtin considera que a construção do sujeito como indivíduo se dá por meio das suas relações sociais, pois motivam e orientam o homem no seu processo de desenvolvimento, na sua evolução. (MENDONÇA, 2001). Nesse sentido, a linguagem é primordial porque permite a comunicação entre as pessoas, é um fenômeno social, sendo a língua sempre presente na comunicação verbal.

Em um dos seus últimos textos “Observações sobre a epistemologia das Ciências Humanas”, Bakhtin apresenta o seu pensamento sobre o Formalismo e o Estruturalismo de Saussure. Para ele, o Formalismo sustenta a ideia de compreender apenas a forma, deixando o conteúdo, a história e os aspectos sociais. E no

Estruturalismo “[...] existe apenas um único sujeito”, ou seja, não há o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, (1997 [1974], p. 413).

Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem é uma forma de interação entre sujeitos; é por meio dela que o sujeito se constrói como indivíduo. Isto é, ao dialogar, não expressa apenas as suas ideias, mas, sobretudo, troca e aprende por meio do outro, por meio das suas interações.

Para Bakhtin (1992), cada momento da história e cada grupo social têm seu discurso de acordo com a sua época. Quando nascemos já encontramos um mundo “falado, articulado e enunciado por alguém”, logo, a linguagem nunca está completa, está em constante mudanças.

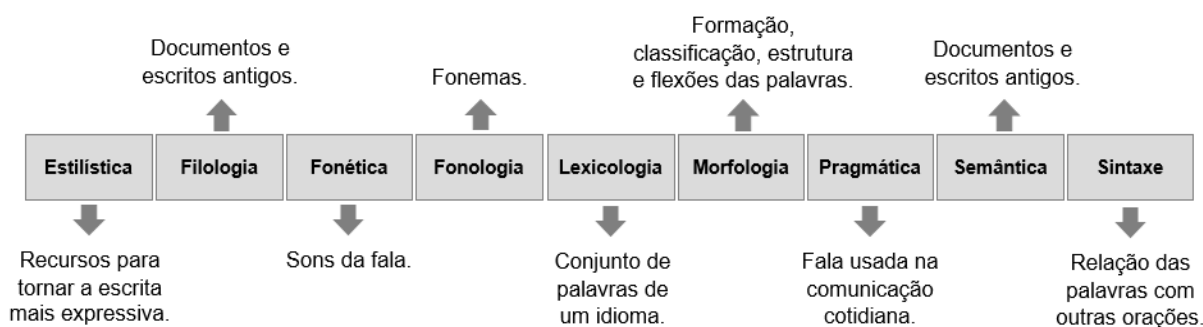
[...] o dito dentro do universo já dito é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Com base nisso, entendemos que a língua não está pronta, está em constante evolução. A língua é consequência do trabalho de diferentes sujeitos que a utilizam, em diferentes épocas e contextos sociais. O mesmo ocorre com o sujeito que utiliza a língua, que está em processo constante de aprendizado. Ao expressar uma ideia, a palavra volta modificada, pois o sujeito organiza seu pensamento e expressa cada vez mais ideias mais bem formuladas (BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, as ideias expressadas pelo sujeito carregam um sentido ideológico, pois carregam valores sociais, conflitos de classe, relações de poder, entre outras ideias utilizadas no cotidiano. Por isso, é importante que o sujeito com deficiência intelectual saiba identificar as diversas Figuras de Linguagem, bem como saiba entendê-las e empregá-las em momentos de fala e de escrita. Ao se apropriar desse conteúdo, o sujeito pratica a linguagem como fenômeno social e percebe o simbolismo de algumas conversas e obras escritas.

Com base nisso, as Figuras de Linguagem estão inseridas em uma das áreas da linguística atual que é a Estilística (Figura 4):

Figura 4 – Divisão da linguística atual



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Sarmento (2000).

A Estilística estuda os processos de manipulação da linguagem que permite a quem fala ou escreve usar conteúdos emotivos e expressivos por meio das palavras e explica as escolhas feitas pelas pessoas ou grupos sociais no que se refere ao uso da língua. O falante desvia da norma culta com o objetivo de reforçar uma mensagem, construindo uma mensagem nova e mais original.

Para Câmara Júnior (1977, p. 110, grifo do autor), a Estilística é a área da linguística que estuda:

[...] a expressão em seu sentido estrito de **expressividade** da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e suggestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectual.

Para Bakhtin (2013, p. 40):

Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e os exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles.

Conforme Câmara Júnior (1977) e Bakhtin (2013), tanto a gramática como a linguística estudam o mesmo assunto, mas sob perspectivas diferentes:




- a *gramática* formaliza a língua, centraliza na norma-padrão, descreve a forma e classifica as normas para o seu uso;

- a *linguística* analisa os fatos da língua na sua situação de uso e tenta explicá-los, centraliza nos efeitos de sentido.

A Estilística se divide nos seguintes campos: Fônica (sons), Morfológica (forma), Sintática (construções frasais) e Semântica (significado). Para a nossa pesquisa, daremos ênfase para a Estilística Semântica, pois é ela que estuda os significados das palavras e as usa como recurso expressivo. Ou seja, uma palavra que tem um sentido próprio, literal, real, aquele descrito no dicionário (sentido denotativo) pode ter um significado figurado, subjetivo ou expressivo (sentido conotativo).

Vejamos alguns exemplos na Figura 5, sobre os sentidos conotativos (sentidos figurados) e denotativos (sentidos literais).

Figura 5 – Exemplos de sentido denotativo x sentido conotativo

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquela atriz será uma estrela de cinema (<b>sentido conotativo</b>).</li> <li>• Hoje, o céu está cheio de estrelas (<b>sentido denotativo</b>).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha mãe é o meu sol (<b>sentido conotativo</b>).</li> <li>• Estudo indica que o planeta Terra está mais distante do Sol (<b>sentido denotativo</b>).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um beijo no seu coração (<b>sentido conotativo</b>).</li> <li>• O jovem fez o transplante de coração (<b>sentido denotativo</b>).</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Sarmiento (2000).

As Figuras de Linguagem são uma mistura de semântica e de estilística. O professor quando trabalha com este conteúdo propicia ao aluno com deficiência intelectual o contato com o sentido das palavras e com a linguagem figurada que são recursos linguísticos para expressar aquilo que não é possível na linguagem falada e escrita. Ou seja, o aluno vai aprender que as palavras não apresentam somente o sentido denotativo – aquele descrito no dicionário – mas que as palavras podem ter outros sentidos, e o contexto é quem vai determinar este sentido.

O uso do sentido figurado das palavras dá mais expressividade e emoção nos atos comunicativos. Isso pode tornar o aprendizado deste alunado mais valioso e com sentido, pois serão capazes de produzirem e interpretarem diversos textos. Privá-los

desse conteúdo porque esses alunos têm mais dificuldade no sentido abstrato, é privá-los de estar inseridos em um mundo, onde o sentido de uma palavra pode ser diferente. Por exemplo, as Metáfora na obra “Iracema” de José de Alencar “Iracema a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira”.

Partindo do pressuposto de que a escrita é uma produção humana, cuja aprendizagem pressupõe a compreensão de seu significado e relevância, a mesma não pode e nem deve ser concebida como um processo mecânico de decodificação e reprodução, e sim fazer sentido para os alunos, por isso, acreditamos que o ensino das Figuras de Linguagem, próximo tópico a ser apresentado, seja de grande importância para o auxílio em seu desenvolvimento.

### 2.3 FIGURAS DE LINGUAGEM

Durante séculos, as palavras ganharam significados próprios e figurados de acordo com sua utilização e sua cultura, aumentando assim, as variações na relação entre o significado e o significante. Isto é, o modo como nos comunicamos está em constante desenvolvimento, logo, o sentido das palavras ganha novos significados no decorrer do tempo e até do contexto social.

Para Aristóteles (1971, p. 92), esse significado próprio é “[...] aquele de que cada um de nós se serve”, e acrescenta “[...] uma palavra é mais própria que a outra, aproxima-se mais do objeto e é mais capaz de o pôr diante de nossos olhos. Além do que, as palavras não significam isto ou aquilo debaixo do mesmo ponto de vista” (ARISTÓTELES, 1971, p. 211).

Normalmente, na comunicação do dia a dia, usamos as palavras no sentido próprio e no sentido figurado, pois “[...] não há ninguém que na conversação corrente não se sirva de Metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais” (ARISTÓTELES, 1971, p. 209). E as usamos sem pensar em que momentos faremos a escolha do sentido, as usamos para deixar o texto mais persuasivo, expressivo, é algo que acontece naturalmente, e o sentido difere de falante para falante.

As Figuras de Linguagem têm valor importante quando queremos usá-las para persuadir, convencer o outro, mas a existência da figura retórica pode causar um

problema para a compreensão da comunicação, uma vez que dá margem à manipulação das informações. As Figuras Retóricas também são chamadas de Figuras de Estilo ou Figuras de Linguagem. A seguir, veremos algumas definições de alguns estudiosos:

[...] são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo de vivacidade e de beleza (LIMA, 1974, p. 46).

[...] são recursos expressivos que emprestam ao pensamento mais energia e vivacidade, que, por sua vez, conferem à frase mais elegância e graça e permitem ao leitor captar mais efetivamente a mensagem pretendida pelo autor (MESQUITA, 2009, p. 484).

[...] é uma forma de expressão que consiste no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas. Elas são normalmente utilizadas para tornar mais expressivo o que queremos dizer. Empregadas tanto na língua escrita quanto na língua falada, ampliam o significado de uma palavra, suprem a falta de termos adequados, criam significados diferentes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 57).

As Figuras de Linguagem são recursos expressivos que usamos para ampliar o nosso repertório linguístico e, conseqüentemente, na escola aprendemos para melhorar não apenas a nossa escrita, bem como, a forma como nos comunicamos e expressamos as nossas ideias. No Quadro 4, veremos como se dividem as Figuras de Linguagem:

Quadro 4 – Classificação das Figuras de Linguagem

Figuras de Pensamento	Figuras de Palavra	Figuras de Som	Figuras de Construção
Antítese	<b>Catacrese*</b>	<b>Aliteração*</b>	Anacoluto
Apóstrofe	Comparação	Assonância	<b>Anáfora*</b>
Eufemismo	<b>Metáfora*</b>	<b>Onomatopeia*</b>	Assíndeto
Gradação	Metonímia	Paronomásia	Elipse
<b>Hipérbole*</b>	Perífrase		Hipérbato
<b>Ironia*</b>	Sinestesia		<b>Pleonasmo*</b>
Lilote			Polissíndeto
Paradoxo			Silepse
Personificação			Zeugma

\* Legenda: Figuras de Linguagem trabalhadas nesta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Sarmiento (2000).

Na Classificação das Figuras de Linguagem (Quadro 4), vimos que há uma variedade de sentido figurado das palavras, por isso, optamos por usar apenas duas Figuras de Linguagem para cada um desses tipos para ensinar o conceito científico. No entanto, no Capítulo 3, quando mostraremos as transcrições das falas dos alunos, veremos que a professora-pesquisadora faz a introdução oralmente de outras Figuras de Linguagens como Eufemismo, Comparação, Metonímia conforme o desenvolvimento das aulas e dos exemplos que os alunos trazem.

Nesse sentido, escolhemos Hipérbole e Ironia (Figuras de Pensamento); Catacrese e Comparação (Figuras de Palavra); Aliteração e Onomatopeia (Figuras de Som) e Anáfora e Pleonasma (Figuras de Construção) por serem aquelas que são mais frequentes no nosso dia a dia. Vale aqui destacar que, antes de iniciar a intervenção pedagógica, a professora-pesquisadora observou um dia a turma no projeto de extensão, e nisso, percebemos que essas Figuras de Linguagens escolhidas foram usadas nesse dia.

Apresentaremos, a seguir, os conceitos referentes aos tipos de Figuras de Linguagem selecionados.

### 2.3.1 Figuras de Pensamento

As Figuras de Pensamento se destacam pelo aspecto semântico da linguagem e por apresentarem ideias distintas daquelas que comumente a palavra sugere na frase. Utilizadas para produzir maior expressividade à comunicação, as Figuras de Pensamento trabalham com a combinação de ideias e de pensamentos. Exemplos:<sup>18</sup> Antítese, Apóstrofe, Eufemismo, Gradação, Hipérbole, Ironia, Litote, Paradoxo e Personificação. Para nossa pesquisa, apresentaremos apenas os conceitos de Hipérbole e Ironia.

---

<sup>18</sup> Figuras de Pensamento: **1) Antítese** são palavras contrárias que têm sentidos opostos, exemplo: *O ódio e o amor andam juntos*; **2) Apóstrofe** são expressões de apelo, chamamento, exemplo: *Ó Deus! Ó Céus!*; **3) Eufemismo** tem sentido de suavizar um discurso, exemplo: *Ele foi morar no céu*; **4) Gradação** são termos em ordem crescente ou decrescente, exemplo: *Chegou, sentou e lanchou*; **5) Hipérbole** tem sentido de exagero, exemplo: *Morreu de rir do amigo*; **6) Ironia** ação de dizer algo oposto daquilo que quer expressar, exemplo: *Que menina legal*; **7) Litote** é a negação do contrário (caro-barato), exemplo: *A bermuda não é cara*; **8) Paradoxo** são ideias contrárias, exemplo: *Ela chorou e sorriu*; **9) Personificação** atribui emoções e ações de pessoas a coisas, exemplo: *O vento sorriu* (SARMENTO, 2000).

Para dar a ideia de exagero ou excesso, usamos a Figura de Linguagem **Hipérbole** que é também bastante usada no nosso dia a dia. Essa figura tem sua origem no grego *hipperbolé* (*υπερβολή*) e “significa ação de lançar sobre” (KOUTANTOS, [2019]). Quando há uma modificação de significado de forma expressiva e exagerada com a substituição pode:

[...] aumentar ou diminuir por excesso, e as representa bem acima ou bem abaixo daquilo que são, não com finalidade de enganar, mas de levar à própria verdade, e de fixar, pelo que é dito de inacreditável, aquilo que é preciso realmente crer (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 262).

Quando falamos “*Tomei duzentos litros de água*”, aqui, percebemos um exagero porque é impossível uma pessoa tomar toda essa quantidade de água. Na verdade, o sujeito de fala quer dizer que tomou uma quantidade grande de água por isso recorre ao exagero intencional para mostrar ao ouvinte o quanto bebeu de água. Podemos pensar que caso o sujeito usasse um termo simples, não conseguisse expressar de forma suficiente o que verdadeiramente sentia.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), a Hipérbole é usada com bastante frequência também em peças publicitárias para dar ênfase a um produto ou serviço, pois apresenta um argumento persuasivo, tanto em sua forma visual quanto verbal, pois tem como objetivo convencer, agradar e comover o consumidor.

Por exemplo, quando uma marca de bolachas doces tem em sua manchete a imagem de um pacote de bolacha de chocolate com a seguinte escrita “*Encha seu filho de bolacha*”. Dependendo da região do país ou caso não tenha o contexto de uma propaganda, a expressão “encha... de bolacha” pode significar que há um incentivo para o pai ou a mãe bater no filho. No entanto, o objetivo da propaganda é convencer os pais a darem muitas bolachas para o filho comer.

As Hipérboles não devem ser entendidas no seu sentido literal, pois têm a finalidade de causar uma impressão mais profunda, exagerada, logo, se o ouvinte não entender a mensagem de quem anuncia porque pode pertencer a uma cultura distinta, pode entender no sentido de ofensa ou ter um sentido inteiramente díspar da intenção de quem a empregou.

Já a **Ironia** tem sua origem no grego *eironēia* (*εἰρωνεία*) e quer dizer dissimulação/disfarce (KOUTANTOS, [2019]). Essa Figura de Linguagem é uma forma de expressão que usamos quando queremos falar algo ao contrário daquilo que



foi dito. Para Muecke (1995), Aristóteles sabia que a Ironia tinha vários níveis de verdade. A Ironia conduzia o homem à consciência do erro e criava um mal-estar porque despertava a consciência e isso induzia a verdade interior das pessoas.

Na frase: *“Que pessoa educada! Entrou sem cumprimentar ninguém.”*, a Ironia se apresenta na oposição entre o termo utilizado e a ação, pois a palavra “educada” denota um sentido contrário, o sujeito da ação quer dizer que a pessoa é mal-educada. Ou seja, a Ironia “[...] é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo etc.” (FIORIN, 2014, p. 70).

A diferença entre a Ironia e o sarcasmo está na forma de expressão do sujeito da fala, pois a Ironia serve para fazer uma crítica ou censurar algo ou alguém; é a ideia do oposto daquilo que se quis dizer; já o sarcasmo tem um tom de deboche, de desprezo, é uma Ironia insultuosa.

Percebe-se uma Ironia mais provocativa, e dependendo do tom de voz, chega ao insulto. Por exemplo: *“Moça, tem um pouco de cara na sua maquiagem”*. Nessa frase, a Ironia é insultuosa, o sujeito está sendo sarcástico, pois zomba da moça dizendo que ela colocou muita maquiagem no rosto. Para o Fiorin (2014) quando duas coisas são ditas ao mesmo momento, há uma bivocalidade que são duas vozes que demonstram pontos de vista diferentes. Perceber o sentido irônico, pressupõe identificar essas duas vozes, esses dois pontos de vista. Isto é, a Ironia:

[...] é um alargamento semântico, uma difusão sêmica. No eixo da extensão, um significado tem seu valor invertido, abarcando assim o sentido x e seu oposto. Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto (FIORIN, 2014, p. 69).

No entanto, a Ironia não é encontrada apenas no contexto cotidiano que é o foco da nossa pesquisa, mas é importante destacar que essa Figura de Linguagem é encontrada em diversas cenas literárias, entre contos, romances e outros gêneros. Muecke (1995, p. 20) acrescenta que a Ironia está presente também nas artes não verbais (música, dança, arquitetura, pintura, escultura etc.) que podem ser menos irônicas do que a literatura.

A seguir, veremos os conceitos das Figuras de Palavra também conhecidas como Figuras Semânticas ou até Tropos que têm como objetivo expressar aquilo que pensamos ou sentimentos de modo mais expressivo, que seja capaz de impressionar quem ouve.

### 2.3.2 Figuras de Palavra

As Figuras de Palavra destacam o aspecto semântico da linguagem pela mudança e comparação de palavras de sentido literal para outra de sentido figurado. Exemplos<sup>19</sup>: Catacrese, Comparação, Metáfora, Metonímia, Perífrase e Sinestesia. Em nossa pesquisa, apresentaremos apenas os conceitos de Catacrese e Metáfora.

Quando não tem um termo específico para designar alguma coisa e utilizamos outros que possuem uma semelhança conceitual, usamos a **Catacrese**. Tem sua origem no grego *katákhresis* (κατακάρδια), que significa mau uso ou uso impróprio (KOUTANTOS, [2019]). Neste caso, o sentido original desta Figura de Linguagem é o uso impróprio da palavra. Alguns autores chamam de Metáfora Desgastada ou até mesmo Metáfora Morta.

Segundo Garcia (2007, p.111), a Catacrese é um tipo especial de Metáfora, "[...] é uma espécie de Metáfora Desgastada, em que já não se sente nenhum vestígio de inovação, de criação individual e pitoresca. É a Metáfora tornada hábito linguístico, já fora do âmbito estilístico". E ainda acrescenta:

O fundamento e o processo de formação dessa figura (tropo) são os mesmos da Metáfora: ambas se baseiam em uma relação de similaridade; mas a diferença entre ambas reside ainda no fato de que a Catacrese, além de estender o sentido de uma palavra além do seu âmbito estrito e habitual, deixa de ser sentida com Metáfora, dado o seu uso corrente (GARCIA, p.111, 2007).

Em virtude dos termos serem utilizados com bastante frequência na comunicação usual, tornando-se um hábito, a Catacrese facilita o processo comunicativo e, por isso, nem percebemos que tem um sentido figurado. Por exemplo: “*Coloca um dente de alho no arroz*” mostra a semelhança do dente com o pedaço do alho etc. Esses termos substitutos são determinados pela comparação, com sentido com base na semelhança entre os conceitos.

---

<sup>19</sup> Figuras de Palavra: **1) Catacrese** é quando uma palavra é empregada com sentido alterado, exemplo: *O pé da cadeira*; **2) Comparação** de forma explícita, exemplo: *Ana é como um sol*; **3) Metáfora** mudar o significado de uma palavra por outra, exemplo: *Ana é um sol*; **4) Metonímia** é a transposição de significados considerando parte do todo, exemplo: *Costumar ler Machado de Assis (ler as obras)*; **5) Perífrase** é a substituição de uma ou mais palavras por outra que a identifique, exemplo: *A cidade canção (Maringá) está cheia de turistas* **6) Sinestesia** associa órgãos de sentidos, exemplo: *Seus olhos estão frios* (SARMENTO, 2000).

Apesar de ser uma Figura de Linguagem usada para enriquecer o texto, a Catacrese ocorre mais por uma necessidade de comunicação do que por necessidade poética. De acordo com Clot (2006, p. 181), seria o uso não previsto de instrumento de trabalho: “[...] chamamos de Catacrese essa atribuição de novas funções às ferramentas, esse uso desviado de uma ferramenta”.

Ou seja, há uma mudança de funcionalidade de um objeto, uma retórica da ação, logo, se não há uma palavra própria para designar com exclusividade as colunas que sustentam o tampo da mesa, por exemplo, não há necessidade de criar um neologismo, e sim aproveitar uma palavra já existente que designe coisa semelhante como perna ou o pé que sustenta o nosso corpo. Por isso, a Catacrese pé da mesa ou perna da mesa (GARCIA, 2007).

Na perspectiva de Garcia (2007), na maioria das vezes, a Catacrese é comum com partes do corpo humano: boca do túnel, olho d’água, cabeça do prego, cabelo do milho, língua de fogo, mão de direção, pé de árvore, braço de rio, barriga da perna, costa(s) do Brasil (litoral), coração da floresta, miolo da questão etc.

A **Metáfora** é um termo que deriva do grego *metapherein* (μεταφορά) em que *meta* significa mudança e *pherein* significa carregar, transferir, ou seja, essa Figura de Linguagem é a transferência de significado de um objeto para outro (KOUTANTOS, [2019]). Segundo Garcia (2007, p. 107), a Metáfora:

[...] consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre um traço característico de A e o atributo predominante, atributo por excelência, de B [...] a experiência e o espírito de observação nos ensinam que os objetos, seres, coisas presentes na natureza — fonte primacial das nossas impressões — impõem-se-nos aos sentidos por certos traços distintos.

Por exemplo, quando usamos metaforicamente a pedra esmeralda – que é de cor verde – para dizer “*Seus olhos são duas esmeraldas*”. Ou seja, usamos uma associação por semelhança que resulta assim em uma Metáfora. Ou quando falamos “*Minha mãe é uma flor*”, a expressão “uma flor” é usada para substituir os termos denotativos de especial, bondosa, bonita etc. Com objetivo de expressar maior emoção.

Garcia (2007) cita que a Metáfora, do ponto de vista formal, é uma comparação implícita, ou seja, sem os conectivos comparativos (como, tal qual, tal como). Assim, ao acrescentarmos os conectivos as frases se tornariam Figuras de Linguagem de

Comparação “Seus olhos são como duas esmeraldas” ou “Minha mãe é tal como uma flor”. Em outras palavras, a Metáfora é uma comparação que não usa o conectivo, ou seja, ele está subtendido na frase. E a Comparação usa o conectivo.

Essa Figura de Linguagem também é vista nos textos publicitários, por exemplo, a marca de cerveja Brahma, traz em uma de suas peças a seguinte manchete: “Brahmeiro é guerreiro, é trabalhador. Por isso, a Brahma tá tão suada”. E essa manchete apresenta a imagem de gotas geladas escorrendo pela garrafa, fazendo entender que é o suor do trabalhador.

No discurso do dia a dia, usamos também com frequência vários exemplos de Metáforas, como: “Ana viajou na maionese” – quer dizer falar coisas sem sentido; “Essa questão é batata” – significa que é algo certo; “Eduardo é uma manteiga derretida” – isto é, emotivo; “Aquele moço é um gato” – ou seja, é um rapaz bonito. Nesses exemplos, vemos que uma palavra foi retirada no contexto denotativo e colocada em um contexto conotativo por meio de uma comparação implícita, de semelhança existente entre as duas.

No próximo subitem, veremos os conceitos das Figuras de Som ou de Harmonia que destacam os recursos fonológicos da linguagem por meio da repetição, imitação da sonoridade que algumas palavras reproduzem ao ser emitidas. Quando as palavras não dão conta de expressar uma ideia, faz-se necessário o uso criativo delas.

### 2.3.3 Figuras de Som

As Figuras de Som destacam o aspecto fonológico da linguagem por repetir e imitar sons para se ter mais expressividade. Exemplos<sup>20</sup>: Aliteração, Assonância, Onomatopeia e Paronomásia. Para nossa pesquisa, apresentaremos apenas os conceitos de Aliteração e Onomatopeia.

A **Aliteração** tem sua origem no latim *alliteratio*, termo derivado de *littera*, que significa “letra”. Ao contrário da etimologia da palavra que significa a sequência de

---

<sup>20</sup> Outras Figuras de Som: **1) Aliteração** é a repetição de sílabas ou palavras, exemplo: *Boi bravo berrando*; **2) Assonância** é a repetição de vogais, exemplo: *Ana ama Armando*; **3) Onomatopeia** são palavras que reproduzem um som, exemplo: *O relógio faz tic-tac*; **4) Paronomásia** utiliza os parônimos para dar maior ênfase ao discurso, exemplo: *Quem casa, quer casa* (SARMENTO, 2000).

letras semelhantes, essa Figura de Linguagem se realiza por meio de sons parecidos, não de letras. De maneira que consiste na repetição de consoantes ou de sílabas, principalmente, as sílabas tônicas.

Para Golsteim (1990, p. 50), consiste na “[...] repetição de determinados elementos fônicos, ou seja, sons consonantais idênticos ou semelhantes”. Não é apenas repetir paralelamente uma consoante em um verso, destaca-se exclusivamente pela forma criativa de juntar fonemas que trazem efeito poético redundante. É baseada na sonoridade que vem destas letras assim posicionadas.

Essa Figura de Linguagem é a repetição consonantal consecutiva disposta estrategicamente no verso poético ou na frase para dar ritmo à oração. Essa repetição não é aleatória, é um recurso estilístico muito utilizado principalmente pelos escritores da literatura brasileira. Conforme a gramática do português, a Aliteração se classifica como uma das Figuras de Linguagem que por meio dos aspectos fonéticos das palavras atribui caráter sonoro no texto (GOLSTEIM, 1990).

Trata-se de alternativa linguística utilizada como recurso para intensificar o ritmo e produzir efeito de sonoridade para dar ênfase ao texto, um recurso que faz repetir um som consonantal. Exemplo, o jogo verbal trava-línguas<sup>21</sup> é um exemplo de Aliteração: “*Quem com ferro fere com ferro será ferido*” (repetição consonantal do “f”); “*Três tigres tristes para três pratos de trigo*” (repetição consonantal do “t”); “*O rato roeu a roupa do rei de Roma*” (repetição consonantal do “r”).

No meio artístico é comum que atores, cantores e palestrantes utilizem o trava-língua como forma de aquecer a voz. Para Zorzi e Zambotto (2015), esse tipo de Aliteração ajuda no processo de memorização, na clareza ao pronunciar as palavras – sem trocar as sílabas e sem gaguejar – e exercita os músculos da fala, auxiliam na dicção, ou seja, na maneira de articular ou pronunciar as palavras, além de aumentar o vocabulário.

A **Onomatopeia** é de origem grega *onomatopoiía* (*ονοματοποιία*), que quer dizer o ato de fazer palavras (KOUTANTOS, [2019]). Em seu conceito linguístico, indica sons ou ruídos de objetos e vozes. É considerado um dos recursos mais antigos empregados na criação de palavras. Essa Figura de Linguagem lembra o som daquilo

---

<sup>21</sup> *Trava-língua* é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente (PORTAL EDUCAÇÃO, [2019]).

que o texto fala, ou seja, uma imitação semelhante entre o som de uma palavra e a realidade que ela representa.

Essa Figura de Linguagem está presente tanto na língua falada quanto na escrita, está na fala do dia a dia e na literatura; é um fenômeno linguístico inerente à própria linguagem, manifestando-se nas mais diferentes culturas e civilizações. Algumas Onomatopeias já estão tão interiorizadas que já determinam a reprodução convencional de determinados sons. É possível “brincar” com a língua, pois por meio dela, podemos fazer qualquer tipo de ruído.

Vejamos alguns exemplos que fazem parte do nosso cotidiano: “*Atchim!*” – barulho do espirro; “*Grrr!*” – ruído de raiva; “*Miau! Miau!*” – som produzido pelo gato; “*Mé! Mé!*” som feito pelo carneiro; “*Tic! Tac!*” – barulho do relógio; “*Blim! Blém!*” – barulho do sino tocando. As Onomatopeias também são bastante empregadas nos textos dos ambientes virtuais, por exemplo, os fonemas que expressam o som do riso: “*hahahaha*”, “*kkkkkk*”, “*rsrsrs*”.

Nogueira (1950) acredita que esse foi o principal modo de criação das palavras nos primórdios da linguagem. Na língua oral, os falantes geralmente recorrem à Onomatopeia quando sentem a necessidade de representar um acontecimento sonoro natural no discurso, ou seja, ao invés de um falante descrever um som natural em detalhes, ele pode usar a Onomatopeia. Por exemplo: “*Estava dormindo quando ouvi um som de batidas frequentes*”. Ao invés disso, podemos dizer que “*Estava dormindo quando ouvi batidas de martelo – pá, pá, pá*”.

No gênero textual Histórias em Quadrinhos, é difícil não ter Onomatopeia, pois com essa Figura de Linguagem, a narrativa ganha barulhos e ruídos escritos que dão mais expressividade ao enredo. É mais fácil imaginar uma cena que mostra uma pessoa dando um soco em outro; isso facilita a interpretação dos leitores com o uso de uma expressão onomatopaica como “*Pá!*”; “*Soc!*”. Mesmo as pessoas que não leem esse gênero textual, essas facilmente reconhecem as expressões onomatopeicas comumente empregadas nessa linguagem.

O trabalho escolar com as Onomatopeias pode estimular a audição, as coisas que se conheciam apenas pela leitura e que se transformam em pensamentos, bem como estimular a interpretação da língua falada. Podemos sentir as vibrações e emoções pelas vias auditivas estimuladas por esta Figura de Linguagem (RIBEIRO; RIBEIRO, 2012).

No próximo subitem, apresentaremos o último tipo de Figuras de Linguagem, as Figuras de Construção também conhecidas como Figuras de Sintaxe que se caracterizam por possíveis alterações na frase por meio inversão, repetição ou emissão dos termos que dela fazem parte.

#### 2.3.4 Figuras de Construção

As Figuras de Construção destacam o aspecto sintático da linguagem por apresentarem uma mudança na estrutura comum das orações, como inversão, repetição ou omissão de termos. Ocorre quando se quer fazer uma alteração intencional nas estruturas sintáticas com intuito de deixar o texto mais expressivo. Essa categoria de Figura de Linguagem é um desvio estrutural da norma gramatical. Exemplos<sup>22</sup>: Anacoluto, Anáfora, Assíndeto, Elipse, Hipérbato, Pleonasma, Polissíndeto, Silepse e Zeugma. Nesta pesquisa, apresentaremos apenas os conceitos de Anáfora e Pleonasma.

A **Anáfora** é a repetição da mesma palavra e da mesma ideia no início de cada frase, de um período ou de um verso, quando se trata de poesias ou letras de músicas, por exemplo. Tem sua origem no grego *anaphéro* (*αναφόρηση*) que quer dizer suportar, manter (KOUTANTOS, [2019]).

É uma Figura de Construção que não altera a estrutura sintática da frase. É caracterizada na linguagem com o objetivo de transmitir força ao que se quer expressar, de ressaltar uma situação ou uma emoção. Ela ocorre como uma licença poética nos livros de literatura, músicas etc. ou por descuido, pois de certa maneira

---

<sup>22</sup> Figuras de Construção: **1) Anacoluto** é caracterizado por alterar a sequência lógica da estrutura da frase por meio de uma pausa no discurso, exemplo: *A vida, não sei como será sem ele*; **2) Anáfora** é a repetição de palavra ou expressão, exemplo: *Nem tudo é fácil, nem tudo é difícil, nem tudo são flores*; **3) Assíndeto** é caracterizada pela ausência de conjunções, exemplo: *Roberta correu, pegou o ônibus, foi para o trabalho*; **4) Elipse** é omissão de um ou mais termos em uma oração, exemplo: *Na sala de aula, apenas cinco ou seis alunos*; **5) Hipérbato** é caracterizado pela inversão brusca da ordem direta dos termos de uma oração ou período, exemplo: *Está pronta a comida. (na ordem direta: a comida está pronta)*; **6) Pleonasma** é a repetição ou redundância desnecessária de uma palavra ou conceito, exemplo: *Acabamento final*; **7) Polissíndeto** é caracterizado pelo uso de conjunções nos períodos compostos, exemplo: *Amanda não gostava nem de música, nem de artes, nem de viajar*; **8) Silepse** está intimamente relacionada com a construção sintática das frases, exemplos: *A velha São Paulo cresce a cada dia* (gênero); *O povo se uniu e gritavam muito alto nas ruas* (número); *Todos os pesquisadores estamos ansiosos com o congresso* (gênero); **9) Zeugma** é uma forma particular de elipse, ocorre quando o termo omitido já havia sido mencionado anteriormente, exemplo: *Edu gosta de sorvete; eu, de chocolate meio amargo* (SARMENTO, 2000).

interfere na estrutura do texto por meio da expressividade contida nessa repetição, é uma maneira de dar ênfase ao texto.

A repetição pode ter o objetivo de dar ênfase e de tornar mais expressiva a mensagem. A repetição é utilizada como recurso de construção da textualidade. Para Marcuschi (1997, p. 95, grifo nosso):

Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de **formulação textual** mais presentes na oralidade. Por sua maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual.

Para o autor, a repetição melhora os mecanismos de coesão e coerência textual deixando o texto mais compreensível, traz um processo de organização tópica ao texto e ajuda nas ações comunicativas. Logo, torna o texto menos denso e com mais envolvimento interpessoal, o que torna a repetição importante nos processos de textualização na língua falada.

Essa Figura de Linguagem também atribui à repetição um sentido persuasivo também nos textos escritos. Entre suas principais funções, está o auxílio da argumentação. Por exemplo: *“Nem tudo que ronca é porco, / Nem tudo que berra é bode, / Nem tudo que reluz é ouro, / Nem tudo que falamos se pode”*. A Anáfora está presente nos versos, por meio do recurso linguístico das palavras: *“Nem tudo que”* e é caracterizada pela presença de repetição sempre no início dos versos.

Além de ser uma Figura de Linguagem, é também um processo sintático que pode ser chamado de termo anafórico ou elemento anafórico no qual um termo faz menção a uma informação dita antes. Por exemplo: Mariana não foi à universidade. Ela estava fazendo serão no trabalho.

O **Pleonasmo** tem sua origem no grego *pleonasmó (πλειονάζ)*, com a palavra *polys* (muito) se formou *pleon*, que originou *pleonasein*, que quer dizer ser mais que o suficiente e ganhou o significado de redundância (KOUTANTOS, [2019]). É uma Figura de Linguagem que se caracteriza por acrescentar uma informação desnecessária ao discurso, seja de maneira intencional ou não.

No âmbito da Gramática, o Pleonasmo tomou dois rumos e podemos agora encontrar, como defeito ou qualidade no texto. Na perspectiva de Sarmiento (2000), partindo da intenção de quem vai anunciar o discurso, o Pleonasmo pode ser



classificado como Figura de Linguagem ou vício de linguagem. Vejamos as diferenças.

O Pleonasma literário (também chamado de Pleonasma estilístico ou semântico) é uma Figura de Linguagem e é usado com intenção poética de oferecer maior expressividade ao texto, ou para realçar o seu sentido, por exemplo, “*E rir meu riso e derramar meu pranto*” (Vinicius de Moraes) e “*E ali dançaram tanta dança*” (Chico Buarque de Holanda e Vinicius de Moraes).

É considerado Pleonasma vicioso, ou seja, um vício de linguagem<sup>23</sup> quando há um erro sintático não intencional que a pessoa comete por desconhecimento das normas gramaticais, ou quando há repetições desnecessárias nas orações, por exemplo: “*Subir para cima*” e “*Foi dividido em duas metades iguais*”.

Ao contrário das Figuras de Linguagem, os vícios de linguagem empobrecem o texto (seja falado ou seja escrito), e devem ser evitados, principalmente nas situações em que se deve empregar a norma culta. Geralmente, ocorrem por descuido, ou ainda por desconhecimento das regras gramaticais por parte do emissor.

Para Cegalla (2009), o Pleonasma estilístico é usado de forma intencional para comunicar à expressão com mais intensidade. Somente se justifica o Pleonasma quando queremos reforçar uma mensagem, para dar mais vigor a uma emoção ou sentimento, logo, é uma qualidade. Já o Pleonasma vicioso, decorrente da ignorância da língua e que deve ser evitado, ocorre sem acrescentar algo, torna-se inadequado.

Se o Pleonasma é a repetição da mesma ideia por meio de palavras diferentes em uma mesma frase,

A partir dessas considerações a respeito dessas Figuras de Linguagem, podemos ver que é importante pensar a língua como uma expressão do nosso pensamento, das nossas emoções e da nossa criatividade. A linguagem se constitui como um meio que proporciona as relações interpessoais, mostra as nossas

---

<sup>23</sup> Os *vícios de linguagem* são desvios das normas gramaticais que podem ocorrer por descuido do falante ou por desconhecimento das regras da língua. Tratam-se de irregularidades que ocorrem no dia a dia, das quais se destacam: **Ambiguidade** (“*Ana estava com Fernanda falando de sua irmã*” – falando da irmã de quem?); **Cacofonia** ou **Cacófato** (“*Eu amo ela*” – moela, o correto seria “*Eu a amo*”); **Colisão** (“*O cultivo coletivo das comunidades camponesas*” – repetição de consoantes); **Eco** (“*Provavelmente, fizemos uma festa calmamente e alegremente*” – repetição de palavras que rimam); **Gerundismo** (“*Vou estar te telefonando logo*” – uso exagerado do gerúndio, forma correta “*Telefonarei logo*”); **Hiato** (“*Pode escolher: ou eu ou ela!*” – repetição de vogais); **Plebeísmo** (“*Somos irmãos do peito*”, “*Fala mané!*” – termos coloquiais, gírias etc.); **Pleonasma vicioso** (“*Entrar pra dentro de casa*” – entrar já supõe que seja para dentro); **Solecismo** (“*Vamos no cinema*”, o correto é ao cinema – descuido na regência verbal) (SARMENTO, 2000).

diferentes manifestações culturais e sociais, isso tudo, na comunicação do dia a dia. Logo, as Figuras de Linguagem surgem como um modo de expressar sentimentos, de expor cotidiano, de conferir efeitos às narrativas de vida ou às poesias impactantes.

No que se refere à pessoa com deficiência intelectual, as Figuras de Linguagem podem auxiliá-la no momento de fala, de leitura e de escrita, mas esse aluno precisa ser estimulado e perceber seu potencial, precisa de novos desafios para aprender a viver cada vez com mais autonomia. E o melhor lugar para isso é na escola, junto com os outros colegas e aprendendo os mesmos conteúdos que se ensina aos demais.

Portanto, o diagnóstico de deficiência intelectual não determina suas possibilidades e suas limitações. Segundo Vygotsky (2011), é preciso dar menos ênfase aos aspectos orgânicos e constitucionais da deficiência e maior ênfase nas capacidades desses alunos, e certamente, ensinar as Figuras de Linguagem vai ajudá-los nesse processo.

Com base nos conceitos trabalhados até este momento, seguiremos para o último capítulo desta pesquisa. Veremos os conceitos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica descrita por Gasparin (2007) que traz uma proposta dialética de ensino que tem como ponto de partida a prática social do conteúdo, segue para a teoria e retorna para prática. Nesse mesmo capítulo, após os conceitos de cada um dos momentos desta metodologia, apresentaremos os dados da coleta de dados com os seus resultados.

### 3 TEORIA E PRÁTICA

Antes de falarmos sobre teoria e prática, explicitaremos o percurso metodológico adotado após aprovação no mestrado e conclusão das disciplinas do programa. No encaminhamento do processo da pesquisa, tivemos a aprovação do projeto (sob o CAAE nº 02197818.4.0000.0104) no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – COPEP da UEM (Apêndice 1).

Fizemos uma declaração à coordenadora do Projeto de Extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” para que pudéssemos realizar a pesquisa. O projeto desenvolve inúmeras atividades para jovens e adultos com deficiência intelectual com ateliês de Alfabetização, Letramento, Musicalização, entre outros.

Esse projeto está em funcionamento desde 1995, com mais de vinte anos de atuação, nas dependências da UEM, vinculado à Diretoria de Extensão, ao Departamento de Teoria e Prática da Educação e ao curso de Pedagogia. É um projeto que trabalha na perspectiva da educação inclusiva, pois os alunos do projeto convivem, aprendem e ensinam promovendo assim a diversidade entre todos os participantes do projeto e os acadêmicos.

No projeto já passaram inúmeros acadêmicos da universidade e de outras instituições acadêmicas para o desenvolvimento de pesquisas de graduação e pós-graduação, por se tratar de um projeto inclusivo, em que há uma troca de aprendizado e convivência com a comunidade acadêmica.

No momento dessa pesquisa, o projeto era ministrado por duas professoras, sendo uma professora e também coordenadora do projeto que faz parte do corpo docente da UEM e uma acadêmica do último ano do curso de Pedagogia da universidade. As atividades acontecem duas vezes por semana com duração de quatro horas e meia.

A escolha para desenvolver a pesquisa no projeto de extensão se deu pelo fato de ser ali, naquele ambiente escolar com aqueles alunos e com a mesma professora, agora também coordenadora, que tivemos nosso primeiro contato e estudos a respeito da pessoa com deficiência intelectual, em contexto de ensino. Por meio desse projeto

de extensão, no ano de 2007, desenvolvemos o PIC com a maioria desses alunos (mais especificamente seis desses alunos).

Na época, participamos do ateliê de Alfabetização e Letramento, trabalhamos com temas diversos, como Páscoa; Dia Mundial da Água; Literatura; Higiene Pessoal; O que eu mais gosto de fazer; Futebol; Tecnologia; Carta x E-mail etc. Os dados foram coletados por meio de registros contínuos das respostas emitidas pelos alunos em situações de sala de aula.

O planejamento de aula elaborado nessas temáticas trouxe resultados favoráveis, pois, no processo de letramento, enfatizamos a importância de investigar as práticas sociais que faziam parte do cotidiano do aluno. Planejamos nossas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o nosso aluno poderá utilizá-la em seu cotidiano por meio dessas temáticas.

Desenvolvemos no nosso aluno por meio de leituras científicas, habilidades de leitura e escrita que funcionam na sociedade. Incentivamos o aluno a praticar socialmente da leitura e da escrita, já que a linguagem é interação, e requer a participação do sujeito como ser social que a utiliza. Respeitamos o conhecimento que o aluno já possuía para introduzirmos o conhecimento científico.

Na presente pesquisa de mestrado sobre as Figuras de Linguagem, tivemos o cuidado de também levar em consideração o conhecimento cotidiano do aluno, a fim de que, com base nisso, pudéssemos trabalhar o conhecimento científico. E, por isso, acreditamos que seria (e foi) o lugar ideal para que os nossos estudos do mestrado se dessem no projeto.

A seguir, descreveremos de forma breve os passos do percurso metodológico desde a observação de sala de aula até a análise e resultados dos dados obtidos por meio da intervenção pedagógica.

### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Como já mencionado, alguns alunos já participavam do projeto desde de 2007, época em que fazíamos o PIC, por isso, não causou nenhum constrangimento nossa presença em aula. Assim, pudemos fazer as observações necessárias dos

participantes da pesquisa. Nossa primeira observação foi de uma aula de português, em que as professoras do projeto realizavam uma atividade montando um livro de história.

Nesse dia, verificamos como os alunos se comunicavam com as professoras e os demais colegas, como organizavam o pensamento, como participavam da aula; percebemos algumas de suas dificuldades e quais eram os assuntos de interesse da turma. Confirmamos alguns aspectos sociais dos participantes da pesquisa, já considerados no momento que realizávamos as atividades do PIC.

Com base nas informações fornecidas pelo projeto de extensão, confirmamos que se trata de uma turma mista de alunos adultos. Alguns foram estimulados desde pequenos com atividades de dança, natação e pintura, assim que os pais souberam do diagnóstico de deficiência intelectual. A maioria é alfabetizada, alguns têm dificuldade na leitura e na escrita, porém isso não os impede de participarem das aulas.

Alguns alunos não tem autonomia para saírem de casa sozinhos; os pais ou responsáveis não sentem segurança, por isso, sempre estão em companhia de alguém, seja para levá-los ou buscá-los no projeto. Outros transitam com autonomia onde frequentam festas, igreja, universidade, viajam etc. Alguns alunos já tiveram trabalhos com carteira registrada.

No Quadro 5, temos algumas características dos participantes. Optamos por usar nomes fictícios para mantemos o sigilo a respeito da identidade de cada sujeito. Participaram da pesquisa oito alunos adultos com diagnóstico de deficiência intelectual.

Quadro 5 – Características dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Sexo	Diagnóstico
Amanda	28	Feminino	Encefalopatia crônica (intelectual e neuromotora)
Bruna	25	Feminino	Síndrome de Down (intelectual)
Danilo	34	Masculino	Traumatismo crâneo-encefálico severo (intelectual)
Eduardo	38	Masculino	Causa não definida (intelectual)
Fernanda	39	Feminino	Síndrome de Down (intelectual)
João	51	Masculino	Causa não definida (intelectual)
Paulo	45	Masculino	Causa não definida, linguagem verbal oral não desenvolvida (intelectual)
Ricardo	47	Masculino	Causa não definida (intelectual)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

No dia da observação, entregamos um questionário (Apêndice 2) para as professoras com intuito de obter mais detalhes do projeto pelas informações recebidas, verificamos que:

- Os alunos participam do projeto duas vezes por semana com duração de três h/a de forma assídua. Na parte da manhã, a maioria dos alunos frequentam escolas públicas onde cursam os ensinos fundamental e médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.
- Nas relações entre os alunos há afeto, não há isolamento e agressividade. Muitos participam das atividades pedagógicas, sempre levando em consideração o conhecimento cotidiano dos alunos para, na sequência, apresentar o conhecimento científico.
- A metodologia usada é a exposição oral e os recursos pedagógicos são usados com frequência como: caixa de fitas para responder perguntas; flores de papel para trabalhar com som das letras e rimas; fantoches para interpretação de texto etc.
- Uma das maiores dificuldades encontradas pelas professoras é que em alguns momentos os alunos se acham incapazes de aprender, e antes de tentarem já falam que não vão conseguir concluir a atividade. E um dos pontos positivos é que muitas vezes os alunos se apropriam do conteúdo de forma rápida.
- E sobre a inclusão citam que para que aconteça na prática é necessário recursos pedagógicos diferenciados que auxiliem na apropriação do conteúdo; espaço físico adequado e preparação especializada do professores que vão atender esse público.

Por meio deste questionário, das conversas com as professoras do projeto e das observações feitas na aula, fizemos algumas adaptações no plano de aula, como o acréscimo de músicas do gêneros musical sertanejo, pois os alunos estavam cantarolando em sala de aula; e o uso de algumas Figuras de Linguagem usadas em momentos de fala pelos alunos. Uma forma de familiarizá-los com o conteúdo que será estudo.

Após as observações dos participantes da pesquisa, a professora-pesquisadora começou a intervenção pedagógica pautada na metodologia da Pedagogia Histórico-crítica, descrita por Gasparin (2007), contendo os cinco momentos: 1) Prática social do conteúdo; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática social do conteúdo que serão detalhadas no tópico “3.3 Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica”. No Quadro 6, apresentamos um resumo das atividades desenvolvidas nesses dias de intervenção pedagógica.

Quadro 6 – Cronograma das aulas

Data	Cronograma
09/03/2019	Neste dia, com o primeiro momento da metodologia (prática social do conteúdo), vimos o que os alunos já sabiam à respeito do conteúdo e o que eles gostariam de aprender mais sobre o conteúdo. Apresentamos os tópicos dos conteúdos a serem trabalhados e os objetivos (geral e específicos). Iniciamos também o segundo momento da metodologia (problematização), fizemos discussões acerca do conteúdo com base nos tópicos trabalhados no primeiro momento.
13/03/2019	No segundo dia de aula, fizemos o terceiro momento da metodologia (Instrumentalização), apresentamos o conceito do conteúdo a ser trabalhado.
16/03/2019	No terceiro dia, com o quarto momento da metodologia (Catarse), fizemos as atividades para ver se os alunos conseguiram se apropriar do conhecimento científico.
20/03/2019	No último dia, demos continuidade as atividades (Catarse). E fizemos o último momento da metodologia (Prática social do conteúdo), vimos as intenções e as ações do aluno mediante o conteúdo aplicado nessas aulas, na intenção de um novo olhar a respeito do conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Após a intervenção pedagógica e com a coleta de dados em mãos, iniciamos o processo de transcrição e análise dos diálogos e das atividades ocorridos nesses dias de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa-ação que é um processo que se “[...] planeja, implementa-se, descreve-se e se avalia uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

A pesquisa faz o diagnóstico de uma situação e tenta melhorá-la por meio da observação e coleta de dados, e assim, desenvolve estratégias e avalia sua eficiência. Esse tipo de pesquisa oferece, a quem pesquisa e aos participantes da investigação, meios de responderem com mais eficiência aos problemas e às situações que vivenciam, promovendo uma ação transformadora.

Na sequência, trataremos da proposta didático-dialética, desenvolvida em sala de aula, como procedimento de ensino e aprendizagem que visa partir da prática por meio da realidade social do aluno; na sequência vai à teoria por meio do conhecimento científico e volta à prática. No ponto de chegada, o aluno que já deve ter-se apropriado do conteúdo científico, defronta-se com um novo uso social do conteúdo.

### 3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e no Materialismo Histórico e Dialético de Max. Segundo Saviani (1999, p. 14) teve início nos anos 80 como uma precisão sentida pelos professores de superarem as barreiras carregadas pelas

[...] pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.

Segundo Saviani (1999), a Teoria Histórico-Crítica visa uma aprendizagem com significado e sentido, ou seja, partindo daquilo que o aluno já sabe em seu cotidiano, ampliar seu conhecimento pela aprendizagem do conteúdo científico. Essa proposta pedagógica pretende uma transformação na sociedade diferentemente daquele pensamento tecnicista que visava apenas formar pessoas para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a partir da visão histórico-crítica, os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula devem ter como ponto de partida da ação do professor a realidade social dos alunos para que de fato a inclusão desses indivíduos aconteça.

Por isso, escolhemos a Pedagogia Histórico-crítica por ser um princípio norteador significativo da ação docente, pois tem como ponto de partida o conhecimento teórico mais elaborado, mais desenvolvido, ou seja, o científico. A partir dele, os professores, contraditoriamente, organizam seus planos didáticos de aula tendo como suporte a realidade social do aluno, isto é, de seu conhecimento cotidiano para chegar ao conhecimento científico.



A sociedade pode interferir na educação e esta teoria leva em consideração a vivência social do aluno, por isso, é crítica e também histórica porque a educação pode atuar na sociedade para possibilitar a transformação (SAVIANI, 1999). Os vários problemas no sistema educacional, em diversos momentos da história, têm favorecido as desigualdades sociais, a exclusão, a marginalidade, não somente da pessoa com deficiência, mas da maior parte dos alunos do país.

Atualmente, 6,8% da população brasileira não sabem ler e escrever, segundo dados do IBGE (2018). A escola não tem cumprido o seu papel de mediadora do conhecimento, logo, quem não tem conhecimento é marginalizado pela sociedade. Segundo Saviani (1999, p.18),

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. [...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Por isso, podemos entender a importância de se fazer e de se colocar em prática políticas públicas que visem à qualidade do ensino, buscando alternativas para evitar o fracasso e a evasão escolares e para promover o desenvolvimento social dos indivíduos com uma aprendizagem significativa.

E a escola é o local estabelecido para que esse aluno se aproprie dos conceitos científicos que são elaborados ao longo da história e que organizam e orientam a nossa sociedade. Portanto, a escola representa a inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula e também na mudança de pensamento que, muitas vezes, é preconceituoso acerca desse alunado.

Nessa teoria, a realidade do aluno é essencial e deve estar presente em sala de aula. Essa é contribuição que o educando traz como forma de participar do processo social que tem como ambiente a escola, para que se sinta parte de todo o processo transformador que é a educação (SAVIANI, 1999). O conhecimento deve ser construído com a participação de todos os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao aluno cabe não somente a apropriação do conhecimento científico, mas também contribuir na mudança do ambiente social no qual está inserido, visando o seu desenvolvimento e progresso. E, nesse sentido, o professor deve dar espaço para os questionamentos, a elaboração de hipóteses, a reflexão nas atividades que propõe

em sala de aula. Assim, o aluno pode desenvolver suas habilidades e o professor tem papel fundamental nesse processo de ensino.

Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos, com ou sem deficiência, devem ser incluídos socialmente, a aprendizagem não pode ter um perfil excludente e seletivo nos sistemas de ensino. É necessária uma aprendizagem com significado e sentido para a vida do aluno, e para isso, é importante que as atividades partam da sua realidade social e que os façam refletir e que tenham novas posturas a partir da mediação do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica torna o processo educativo com mais significado e sentido, pois parte do conhecimento científico sistematizado e mais desenvolvido, leva em conta os interesses dos alunos, o desenvolvimento psicológico e os diferentes ritmos de aprendizagem, passos tão importantes para o processo de desenvolvimento dos alunos, aqui, especificamente, daquele com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, o professor deve trabalhar com um plano de aula que dê condições para que o aluno tenha um pensamento crítico-social, partindo de assuntos dos quais já tem conhecimento para depois aprender os conteúdos sistematizados (SAVIANI, 1999).

No próximo tópico, Gasparin (2007) nos apresenta um esquema de plano de aula com cinco momentos que nos permitiram planejar e trabalhar o conteúdo Figuras de Linguagens, buscando concretizar a Pedagogia Histórico-Crítica.

### 3.3 METODOLOGIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Um plano de ação docente, em sua elaboração teórica, tem como suporte o conhecimento científico mais desenvolvido, mas em sua execução parte daquilo que o aluno já sabe. Isso faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. A Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica estimula o diálogo e a participação desde o primeiro momento quando resgata aquilo que o aluno e o professor sabem do conteúdo. Ou seja, “[...] a responsabilidade do professor aumentou, assim como do aluno. Ambos são coautores do processo de ensino-aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2007, p. 2).

Esse planejamento de ensino faz com que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos acumulados no decorrer da história e os relacione com os saberes que possui. E ainda entende que a aula deve ser um momento de apropriação do saber conceitual, histórico, econômico, social, cultural, possibilitando que aluno, enquanto ser social, reflita e analise, de forma consciente e crítica, as relações sociais estabelecidas entre o conhecimento cotidiano que possui e o conhecimento científico, historicamente, construído.

Para Gasparin (2007), essa proposta dialética prática-teoria-prática parte da Prática Social Global para se tornar prática social como ponto de partida da prática educativa, que, por sua vez se transforma prática didática por meio da ação do professor ao anunciar o conteúdo científico a ser trabalhado em sala de aula e seus objetivos. Esse é o primeiro diálogo entre professor e aluno a respeito do assunto. Nesse contato, o aluno traz a sua vivência de cotidiano, a sua visão a respeito do assunto a ser tratado e o desafio de aprender mais sobre o assunto. Vygotsky (1984) chama de Nível de Desenvolvimento Real que é aquilo que o aluno faz sozinho.

Na sequência, o professor começa a trazer a teoria e por meio dela os questionamentos, a contradição daquilo que aluno sabe e o conhecimento científico, ou seja, temos a Problematização, transformando conteúdo formal em um desafio. Logo, começa a formação de conceitos onde o professor medeia o conhecimento científico por meio da Instrumentalização, a fim de atingir a Catarse que é a síntese, a nova postura mental do aluno.

Esse é o Nível de Desenvolvimento Proximal, ou incipiente, descrito por Vygotsky (1984). É o momento que consiste no processo de trabalhar com o aluno aquilo que ele está próximo de atingir, mas para isso necessita da ajuda do professor. Este caminhar possibilita construir, um novo pensar, um novo agir criando novas possibilidades práticas a respeito do conteúdo aprendido. Esse é o Novo Nível de Desenvolvimento Real.

Segundo Saviani (1999, p. 82), partir da prática e retornar à prática são a mesma prática quando se constituem como “[...] o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. E não são a mesma coisa se considerar

[...] o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais,

elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática social se alterou qualitativamente (SAVIANI, 1999, p. 82).

Isto é, tanto o aluno como o professor têm um novo posicionamento sobre a prática social do conteúdo que foi aprendido. É o momento em que o aluno demonstra o que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo que conseguiu se apropriar. Nos momentos essenciais da pedagogia histórico-crítica – problematização, instrumentalização e catarse – o professor deve promover no processo didático de ensino-aprendizagem, a fim de obter os resultados desejáveis.

Nessa perspectiva, para a Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é fundamental no processo educativo porque é essa figura docente que torna real essa metodologia em sala de aula. É por meio do professor que a relação ensino-aprendizagem pode ser transformadora. No Quadro 7, temos um exemplo de Projeto de Trabalho Docente nessa perspectiva de ensino.

Quadro 7 – Plano de Trabalho Docente

<b>PRÁTICA</b>	<b>TEORIA</b>			<b>PRÁTICA</b>
Nível de Desenvolvimento Real	Nível de Desenvolvimento Proximal			Novo Nível de Desenvolvimento Real
1 Prática Social do Conteúdo	2 Problematização	3 Instrumentalização	4 Catarse	5 Prática Social do Conteúdo
<b>1. Listagem do conteúdo e objetivos:</b> Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos. <b>2. Vivência cotidiana do conteúdo:</b> a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	<b>1. Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</b> <b>2. Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados.</b>	<b>1. Ações docentes e discentes para construção do conhecimento.</b> Relação aluno x objeto do conhecimento, por meio da mediação docente. <b>2. Recursos humanos e materiais.</b>	<b>1. Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental.</b> Construção da nova totalidade concreta. <b>2. Expressão da síntese.</b> Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	<b>1. Intenções do aluno.</b> Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. <b>2. Ações do aluno.</b> Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Gasparin (2007, p. 165).

Esta proposta de planejamento de aula é uma forma de auxiliar o processo de letramento dos alunos com deficiência intelectual que participam do projeto de extensão. Esse aluno está matriculado nas escolas regulares (por exemplo, EJA) e precisa ser visto como um cidadão atuante na sociedade que se relaciona com outras pessoas e que tem os mesmos direitos que os demais alunos, ou seja, uma educação de qualidade e se apropriando de todos os conceitos científicos.

Conforme afirmado por Vygotsky (1997), o professor deve ter o cuidado para não transformar um defeito primário (deficiência) já existente em um defeito secundário. Na maioria das vezes, os alunos permanecem anos nas escolas, mas nem concluíram o processo de escolarização, e nem se apropriaram dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, a ausência de convívio social e de estímulos dos mais diversos recursos e estratégias diferenciadas podem dificultar o diagnóstico de deficiência intelectual e, ainda não mostrar as possibilidades de desenvolvimento desses alunos. É preciso dar menos ênfase aos aspectos orgânicos e constitucionais da deficiência e maior ênfase nas capacidades desses alunos.

É de fundamental importância que esses alunos se apropriem dos conhecimentos científicos e que troquem experiências com os outros colegas por meio da interação social, tendo uma educação de qualidade. Assim, a sociedade contemporânea, que se propõe inclusiva, tem muitos desafios a enfrentar para responder pedagogicamente às necessidades educacionais dos alunos que se encontram nas escolas regulares. Pois, segundo Soares (2012), saber ler e escrever não responde de forma adequada às demandas da nossa sociedade.

E essa problemática se agrava pelo fato de que uma grande parcela desses jovens e adultos ainda são analfabetos. Contudo, percebe-se que, independentemente do pressuposto adotado, este não se caracteriza como possibilidade de apropriação da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, do letramento dos alunos com deficiência intelectual.

Por sua vez, cabe aos professores trazerem para sala de aula diversas formas de aprendizagem, fornecendo aos alunos recursos que contribuam no desenvolvimento cognitivo e social. Vygotsky (1989) destaca a importância de realçar as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência e menos os processos patológicos. Pois os estudos de Auada (2015), Góes (2002), Shimazaki

(2006) afirmam que esse aluno aprende; no entanto, são necessários recursos e estratégias diferentes. Isto é, aprendem mediante as relações interpessoais e pelos signos linguísticos.

O que difere é o fato de que esse aluno precisa de uma metodologia, de recursos diferenciados para mediação e apropriação desse conhecimento científico, pois, se os conteúdos trabalhados em sala de aula tiverem significado e sentido, isso o auxiliará no processo de ensino-aprendizagem. Pois, a sua cultura e as suas interações com o outro são de grande importância para a formação de símbolos com significados e sentidos (VYGOTSKY, 1989).

Com base nisso, o professor deve estruturar os seus planos de aula com vistas a colocar menos destaque às limitações desse aluno e maior importância nas relações sociais, partindo do conhecimento cotidiano que o aluno possui do conteúdo para, na sequência, mediar o conhecimento científico. Segundo Gasparin (2007), quando os conteúdos são contextualizados, isto é, relacionados com o dia a dia do aluno, facilitam que ele compreenda que esses conhecimentos mediados em sala de aula possuem dimensões conceituais, históricas, econômicas, sociais, culturais etc., conforme vimos no Quadro 7.

A proposição da Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica motiva o diálogo e a participação de todos, pois, o aluno começa a falar aquilo que ele tem de vivência, ou seja, o conhecimento cotidiano. Essa metodologia, com seus procedimentos didáticos, organiza todo o trabalho de sala de aula e faz com que o aluno fique mais motivado, pois, aquele conteúdo pode trazer mudanças individuais, como também, em todo o grupo.

A seguir, registraremos os cinco momentos da teoria da Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica seguida de um quadro explicativo que optamos por colocar junto à transcrição e análise de alguns diálogos. É importante ressaltar que fizemos um recorte de algumas falas importantes para nossa pesquisa, por isso, não há uma transcrição na íntegra.

### 3.3.1 Momento 1 – Prática Social do Conteúdo

O primeiro momento da metodologia denominado de **Prática Social do Conteúdo** é o momento da preparação; há uma mobilização do aluno para a elaboração do conhecimento científico; é o contato que dará o início ao tema a ser estudado, que deve possibilitar ao aluno perceber uma relação do conteúdo com a sua vida cotidiana. O professor faz uma leitura de mundo inicial daquilo que o aluno traz de sua casa, do seu bairro, da igreja, ou seja, do seu ambiente social.

Segundo Freire e Campos (1991) é uma metodologia que admite o espontâneo, os sentimentos, as experiências como ponto inicial do trabalho docente. É por meio deste resgate de conhecimento que se dará a possibilidade do professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado que vise um conhecimento com significado e sentido na vida do aluno. Com isso, o conteúdo ensinado terá um contexto partindo daquilo que o aluno pensa, sabe e sente sobre o objeto do conhecimento.

Para Vygotsky (1984), este é o estágio de nível de desenvolvimento atual, que é quando o aluno atua com autonomia, resolvendo as tarefas diárias por si mesmo. Este momento implica em saber a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático, ou seja, é o momento em que o professor verifica o conhecimento cotidiano (espontâneo) do aluno a respeito do conteúdo.

Esse saber anterior é o ponto de partida, mas não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea (GASPARIN, 2007, p. 18).

Para Vigotski (2018), na obra *“Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia”*, essa prática social é comum para o professor e para o aluno, embora possuam níveis diferentes de compreensão. O professor, antes de iniciar as atividades com os alunos faz todo um planejamento do percurso pedagógico, ou seja, tem uma visão de síntese de todo o processo. Logo, o trabalho do professor é mais claro e mais sintético do que os alunos.

Por sua vez, a visão dos alunos ainda é precária, é mais sincrética porque mesmo tendo algum conhecimento do assunto, eles partem do seu dia a dia, e não do conhecimento científico. Esse momento é o primeiro passo para apropriação de

um conteúdo sistematizado que será trabalhado mais adiante pelo professor, ou seja, não é nesse momento que aluno vai se apropriar dos conceitos científicos, aqui, é o resgate do conhecimento cotidiano.

Nessa perspectiva, Gasparin (2007, p. 19) diz:

A assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes. Quando isso não ocorre, isto é, quando as imagens visuais não coincidem com o conteúdo ou estão em contradição com ele, a tarefa se torna muito mais difícil para o educando.

Segundo o autor, esse conhecimento cotidiano é sabido pelos alunos mesmo antes de frequentarem uma escola; são conhecimentos empíricos, de senso comum. Por esse motivo, cabe ao professor perceber o que os alunos sabem a respeito do conteúdo para, a partir disso, trazer os conceitos científicos. Nessa primeira parte da proposta didática, a aula tem bastante diálogo e participação dos alunos e do professor porque é o momento da introdução do conteúdo.

Aqui, neste momento, o professor faz um levantamento do conhecimento que os alunos possuem a respeito do conteúdo e os alunos expressam as suas vivências, as experiências adquiridas ao longo do tempo. Para Gasparin (2007) é importante ressaltar que essa prática social não consiste apenas naquilo que o aluno faz ou sabe, esse momento traz a percepção que esse sujeito perpassa junto do grupo social que ele está inserido.

### **Análises e resultados – Momento 1**

Na prática, a aula se inicia pela **Prática Social do Conteúdo**. Nela, devemos informar sobre a unidade de conteúdo que são as Figuras de Linguagem, apresentando os objetivos e os tópicos que serão trabalhados. Esses tópicos são os grupos em que são divididos as Figuras de Linguagem como:

- Figuras de Palavras (Catacrese e Metáfora) são comparações de palavras de sentido literal por outra de sentido figurado;



- Figuras de Pensamento (Hipérbole e Ironia) são ideias diferentes daquelas expostas na frase;
- Figuras de Som (Aliteração e Onomatopeia) são palavras que associamos a sonoridade e repetição de consoantes que emitem um determinado som;
- Figuras de Construção (Anáfora e Pleonasma) são mudanças na estrutura comum das orações como inversão, repetição ou omissão de palavras.

Nesse primeiro momento, mostramos aos alunos que as Figuras de Linguagem são recursos da Língua Portuguesa que fazem parte do nosso dia a dia e que as usamos no emprego de palavras ou expressões com sentido figurado diferente do usual, ou seja, criamos novos significados para as expressões, com sentido conotativo (figurado) em vez do sentido denotativo (literal).

Vejamos em um primeiro momento o quadro com as transcrições<sup>24</sup> dos diálogos numerados que são recortes de falas. Aqui, apresentamos apenas os diálogos mais importantes e que contribuíram para a temática dessa pesquisa. No total, tivemos em torno de vinte horas de sessões videografadas. Abaixo do quadro, a análise dessas falas.

Quadro 8 – Primeiros diálogos da Prática Social do Conteúdo

1. **Professora:** *Gente, boa tarde.*
2. **Amanda:** *Boa tarde, Professora Dani [falou alto e com entusiasmo, levantando os braços].*
3. **Bruna:** *Nossa, para! [olhando para Amanda] [...].*
4. **Professora:** *O Danilo, eu conheci na sexta-feira lá na banca [o aluno foi assistir à apresentação de uma mestranda que fez a coleta de dados no projeto]. Eu sou a Dani que vim na quarta-feira [...]. Alguns eu já conheço quando o projeto era lá no CAP.*
5. **Fernanda:** *Lá no primeiro projeto, Ricardo, da UEM [olhou para Ricardo e explicou].*
6. **Professora:** *Tem alguns aqui que são “velhos” amigos.*
7. **Bruna:** *Eu não sou velha! [e fez sinal negativo com a mão].*
8. **Fernanda:** *Eu e o Ricardo [levantando o dedo].*
9. **Ricardo:** [riu e fez sinal para Fernanda que respondeu a ele].
10. **Fernanda:** *Velhos amigos... bastante tempo [sinalizando com a mão a questão do tempo].*
11. **Professora:** *Isso, Fernanda, quero dizer que nos conhecemos há bastante tempo.*
12. **Ricardo:** *Há! Tá!*
13. **Amanda:** *O Paulo também é velho amigo.*
14. **Fernanda:** *O Ricardo, o João, o Eduardo [...].*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

<sup>24</sup> Como se trata de recortes de fala, colocaremos as reticências entre colchetes [...] para sinalizar momentos de intervalos de fala. Todas as imagens presentes nos quadros são imagens que utilizamos no *Power Point* para exemplificar as Figuras de Linguagem.

No Quadro 8 que é o diálogo inicial estabelecido, comentamos que alguns alunos já conhecíamos dos anos anteriores quando participamos do projeto. E, neste primeiro momento de apresentação, já tivemos o contato com formas expressivas de falas, mesmo sem intenção.

A primeira ação foi quando Bruna ficou admirada com a forma como Amanda cumprimentou a professora, com bastante entusiasmo e, logo, pediu que ela parasse (falas 2 e 3). Na ação seguinte, ao falar “velhos amigos” (falas 6, 7 e 9), imediatamente Bruna disse que não era velha e Ricardo riu, os dois entenderam o sentido literal da palavra, ou seja, acharam que se referia a idade deles.

Mas antes mesmo de tentarmos explicar, Fernanda (fala 10) entendeu que o significado de “velhos amigos” (Figura de Pensamento Hipérbole que tem sentido de exagero) era um sentido figurado e se referia ao tempo que nos conhecíamos e não a idade deles e explicou ao colega Ricardo.

Em ambas as ações, os alunos se expressaram de acordo com o saber que construíram nas suas relações sociais, e é nessas interações que se desenvolvem intelectualmente. A Bruna compreendeu, por meio da explicação de Fernanda, que “velhos amigos”, naquela situação, tratava-se do tempo que alunos e professora se conheciam e não a idade.

#### Quadro 9 – Apresentação inicial do conteúdo

15. **Professora:** *Então, nós teremos umas quatro aulas mais ou menos, que eu vou vir aqui dar aula para vocês. De um tema bem bacana, bem divertido, acho que vocês vão gostar bastante, vou trazer músicas.*
16. **Amanda:** *Música é boa demais.*
17. **Ricardo:** *Oh! Dani! Mas é aula de quê mais ou menos?*
18. **Professora:** *Nós vamos trabalhar com a língua portuguesa.*
19. **Amanda:** *Vixe, Maria!*
20. **Bruna:** *Eu adoro!*
21. **Professora:** *E o conteúdo da Língua Portuguesa que nós vamos estudar são as Figuras de Linguagem [...] que fazem parte do nosso dia a dia, inclusive quarta-feira e hoje, eu ouvi algumas pessoas aqui da sala falando algumas Figuras de Linguagem.*
22. **Amanda:** *Tá espalhado ali oh! [apontando para parede] [...].*
23. **Professora:** *As Figuras de Linguagem expressam, aquilo que às vezes na fala, às vezes na escrita, no gesto, a gente não consegue expressar com tanta emoção [...].*
24. **Fernanda:** *Com tanta poesia né?*
25. **Professora:** *Sim, poesia. Inclusive, Fernanda, a poesia é usada nas Figuras de Linguagem.*
26. **Fernanda:** *Nas músicas do cantor.*
27. **Amanda:** *É ... música.*
28. **Professora:** *Sim, na música também.*
29. **Amanda:** *Como aquilo ali na parede? [novamente, a aluna fala apontando para parede].*
30. **Professora:** *Sim, é uma arte ...*
31. **Danilo:** *É uma expressão.*

32. **Professora:** *Sim, exatamente, é uma forma de expressão que vocês trazem na arte. Nós temos várias formas de nos expressarmos [...].*
33. **Fernanda:** *Sim, nos meus livros de pinta também. Um livro cheio de desenhos.*
34. **Professora:** *Sim, Fernanda, você pode se expressar por meio da tua pintura também [...].*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No quadro 9, após questionamento de Ricardo sobre qual disciplina ministraria (fala 17), explicamos que se tratava da disciplina de Língua Portuguesa (fala 18) e, logo, Amanda já se expressou com surpresa sobre o conteúdo que seria estudado usando a forma reduzida à expressão religiosa “Virgem Maria” (fala 19).

Na sequência, falamos que a unidade de conteúdo seriam as Figuras de Linguagem, e que muitos alunos haviam falado algumas Figuras de Linguagem no momento da aula, mesmo sem perceber (fala 20). Aqui, a professora já antecipa que o assunto que será tratado faz parte do conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, partindo daquilo que o aluno já sabe, já usa nas suas interações sociais.

Nesse momento, em uma primeira tentativa de fala, Amanda comenta algo que naquele instante a professora não percebe “*Tá espalhado ali oh!* [apontando para parede]. [...]” (fala 22). Então, a professora dá continuidade dizendo que as Figuras de Linguagem são formas de expressar aquilo que na fala, na escrita, no gesto, não conseguimos dizer com tanta veracidade. Aqui, frisamos a forma de expressão por gestos porque Paulo não tem uma linguagem verbal oral desenvolvida, isto é, Paulo não fala, porém, seu aparelho fonador é completo e a audição também. Sua comunicação é feita por meio de gestos, balançando a cabeça para sim e para não.

As ações a seguir, referentes ao Quadro 9, mostram os alunos interagindo, pensando de forma abstrata; há intencionalidade nas suas ações, ou seja, as funções psicológicas superiores estão em desenvolvimento, pois estão relacionando o conteúdo Figuras de Linguagem com exemplos de formas expressivas como literatura, música, arte.

Fernanda continua a sua reflexão ao perguntar se a poesia e a música eram formas de expressão (falas 24 e 26). Sinalizamos que sim e que inclusive as Figuras de Linguagem são usadas com muita frequência na literatura, na poesia, na música (falas 25 e 28). Em uma segunda tentativa de fala, Amanda pergunta se aquilo que estava na parede era um tipo de expressão se referindo a uma arte feita na parede pelos alunos com círculos coloridos de vários tamanhos (Figura 6).

Figura 6 – Arte na parede da sala do projeto de extensão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A professora responde que a arte é uma forma de expressão (fala 32) e Danilo já afirma que a arte da parede é uma expressão (fala 31). Essa atividade feita na parede foi em uma aula de arte no qual as professoras do projeto trataram da questão da arte como forma de expressar o pensamento e as emoções. Fernanda ainda acrescenta que os livros de pintura também são formas de expressão (fala 33).

Com base nas informações que as professoras do projeto ensinaram na aula de arte, os alunos com o saber atual (Nível de Desenvolvimento Real) por meio da mediação da professora-pesquisadora (Nível de Desenvolvimento Proximal), puderam compreender que a arte feita por eles na parede era uma das formas que o homem tem de se expressar (novo Nível de Desenvolvimento Real).

Quadro 10 – Tipos de Figuras de Linguagem

35. **Professora:** *Agora, vamos ver os tópicos da aula. [imagem do Power Point].*

Figura 7 – Tópicos da unidade de conteúdo

<p><b>Tópico 1:</b> <b>Figuras de Palavra</b> Catacrese / Metáfora</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Conhecer as Figuras de Palavra a fim de serem usadas para comparação de palavras de sentido literal por outra de sentido figurado.</p>	<p><b>Tópico 2:</b> <b>Figuras de Pensamento</b> Hipérbole / Ironia</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Compreender as Figuras de Pensamento para apresentar ideias diferentes daquelas expostas na frase.</p>	<p><b>Tópico 3:</b> <b>Figuras de Som</b> Aliteração / Onomatopeia</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Entender as Figuras de Som como uma linguagem associada à sonoridade ou até mesmo repetição de palavras.</p>	<p><b>Tópico 4:</b> <b>Figuras de Construção</b> Anáfora / Pleonasma</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Identificar as Figuras de Construção para observar que elas têm inversão, repetição e até omissão de termos nas frases.</p>
--	---	--	---

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

36. **Professora:** *No primeiro tópico da nossa aula, nós vamos falar das figuras de palavra que são a Metáfora e a Catacrese. Nós vamos fazer a Comparação de palavras de sentido literal por outra de sentido figurado. O segundo tópico são as Figuras de Pensamento que são a Ironia e a Hipérbole. Aqui, nós temos ideias diferentes daquilo que a gente fala. A gente fala uma frase, mas quer...*
37. **Danilo:** *Dizer outra coisa.*
38. **Professora:** *O terceiro tópico são as Figuras de Som que são a Onomatopeia e a Aliteração [aqui, eles riram quando pronunciei a palavra Onomatopeia]. Essas duas Figuras de Som, o próprio nome tá dizendo, é quando a gente fala algo que lembra um som, ou a repetição de uma letra.*
39. **Fernanda:** *Um som de rádio?*
40. **Professora:** *Pode ser. Um som de rádio também tem.*
41. **Fernanda:** *Mas no som de rádio também tem palavras, músicas.*
42. **Amanda:** *E poesia também né?*
43. **Professora:** *Isso [...].*
44. **Professora:** *O último tópico, Figuras de Construção que são o Pleonasma e a Anáfora.*
45. **Fernanda:** *Que nome! [referindo-se à pronúncia da palavra Pleonasma].*
46. **Professora:** *Feio né?*
47. **Professora:** *As Figuras de Construção é quando a gente tem uma inversão das palavras, quando a gente repete as palavras que fica bonito na frase e às vezes a repetição é desnecessária.*
48. **Fernanda:** *Tú és... linda majestosa... do amor [a aluna começou a cantarolar uma música].*
49. **Professora:** *Que música é essa Fernanda?*
50. **Fernanda:** *É de um cantor, repete palavra nela.*
51. **Professora:** *Sim, nesse caso é uma Anáfora. Muito bem! [...].*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No quadro 10, apresentamos aos alunos a listagem dos conteúdos e dos objetivos a serem trabalhados de forma mais sucinta sem entrar em detalhes. Esse procedimento é importante porque auxilia os alunos a assumirem o encaminhamento do percurso pedagógico. Utilizamos o *Power Point* para mostrar todas as imagens presentes nos quadros de transcrição para exemplificar as Figuras de Linguagem. Isso auxiliou como recurso visual motivador.

No primeiro tópico, falamos das Figuras de Palavra (Metáfora e Catacrese) que têm como característica a Comparação das palavras de sentido literal por uma de sentido figurado. Nesse momento, a professora do projeto pediu a palavra para falar do “bastão da palavra” que é um recurso que as professoras usam para ter uma organização nos momentos de fala, pois em alguns momentos os alunos querem falar ao mesmo tempo.

Logo, no segundo tópico, mencionamos as Figuras de Pensamento (Ironia e Hipérbole) que é quando expressamos algo, mas queremos dizer outra ideia. Nesse tópico, apenas o Danilo se pronunciou completando a frase da professora (falas 36 e 37) que essa Figura de Linguagem diz algo no sentido literal, mas quer “dizer outra coisa” no sentido figurado.

No terceiro tópico, trouxemos as Figuras de Som (Onomatopeia e Aliteração) que são termos associados a sonoridade das palavras e a repetição de palavras. Ao pronunciar a palavra “Onomatopeia”, os alunos acharam engraçado o nome da palavra. E deram alguns palpites sobre o que poderia ser as Figuras de Som, como Fernanda que associou ao som do rádio (falas 39 e 41) e Amanda que falou de poesia (fala 42).

No último tópico, falamos das Figuras de Construção (Pleonasmo e Anáfora) que é a omissão de palavra, a inversão de frase, repetição das palavras, quando é feita de forma desnecessária se torna um vício de linguagem. Fernanda achou feia a pronúncia da palavra Pleonasmo (fala 46). Aqui, a aluna traz um juízo de valor, baseado no ponto de vista pessoal influenciado por suas percepções sociais, culturais, ideológicas.

No momento da apresentação dessa Figura de Linguagem, Fernanda começou a cantarolar uma música (fala 48), a professora pergunta quem canta essa música e ela responde dizendo que é um cantor e que na música repete palavras (falas 49 e 50). A música que a aluna canta tem como nome “Rosa” escrita em 1917 pelo cantor Alfredo da Rocha Viana Filho (mas conhecido como Pixinguinha) e do mecânico e compositor Otávio de Souza.

Em 1990, a cantora Marisa Monte regravou a canção. E conforme aluna mencionou existe uma repetição dos termos “Tu és” nos trechos: “Tu és divina e graciosa / Estátua majestosa / Do amor, por Deus esculpura / [...] Tu és a forma ideal / [...] Tu és de Deus a soberana flor / [...] Tu és de Deus a criação.” Portanto, trata-se de fato de uma Figura de Construção nominada como Anáfora.

É interessante notar que Fernanda lembra que a música “Rosa” tem termos que se repetem, a aluna traz uma canção que faz parte do seu contexto social. Nesse momento, ela não sabe o conceito científico, ou seja, não tem sua definição verbal, mas consegue experienciá-lo e o faz com a memória afetiva quando a professora diz que as Figuras de Construção têm como uma das características a repetição de palavras.

#### Quadro 11 – Conversa sobre Metáfora

52. **Professora:** *Agora, nós vamos ver algumas figuras de linguagens usadas no dia a dia. E na quarta-feira e hoje, eu ouvi algumas pessoas da sala falando algumas figuras de linguagens. E talvez, vocês nem imaginem que seja uma Figura de Linguagem [...].*

53. **Amanda:** *Como que é isso?*  
 54. **Professora:** *Vamos ver alguns exemplos, Amanda. [mostrei no Power Point alguns exemplos de Figuras de Linguagem com texto e imagem].*

Figura 8 – Frase com Comparação – Metáfora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

55. **Amanda:** *“Minha mãe é uma flor”. Que bonita essa frase! Gostei!* [No momento que mostrei o primeiro slide, a aluna fez a leitura em voz alta e emitiu a sua opinião].  
 56. **Professora:** *Bonita né? Alguém já falou essa frase?*  
 57. **Ricardo:** *Não.*  
 58. **Amanda:** *Não.*  
 59. **Bruna:** *Eu já.*  
 60. **Danilo:** *Tá comparando.*  
 61. **Professora:** *Quando eu falo “Minha mãe é uma flor”, eu estou dizendo que minha mãe é um girassol?*  
 62. **Fernanda:** *É um elogio.*  
 63. **Amanda:** *É um elogio da menina pra mãe dela.*  
 64. **Bruna:** *É uma menina que está com o urso embaixo do braço.*  
 65. **Ricardo:** *Dani, é uma amizade bonita. Da mãe que a gente ama do fundo do coração. Minha mãe é uma flor porque amo ela do fundo do meu coração.*  
 66. **Amanda:** *É um elogio né, professora?*  
 67. **Professora:** *Sim, está elogiando. [...]*  
 68. **Professora:** *Paulo quando eu falo assim “Minha mãe é uma flor”. Você acha que sua mãe é uma flor? Você quer dizer que a ama muito, que gosta muito dela? Hum, muito legal!* [esse aluno não fala, mas ouve e sua comunicação se materializa por meio de gestos].  
 69. **Paulo:** *...* [sinalizou com a cabeça sim].  
 70. **Fernanda:** *Meu pai faz ao contrário* [primeira tentativa de fala].  
 71. **Bruna:** *Posso falar?*  
 72. **Professora:** *Claro, Bruna.*  
 73. **Bruna:** *Eu gosto da minha mãe, eu amo ela. Eu encho ela de beijo de coração.*  
 74. **Ricardo:** *De carinho também.*  
 75. **Professora:** *Então, a gente não está falando que a mãe é uma flor de planta né?*  
 76. **Danilo:** *Não, está comparando.*  
 77. **Professora:** *Isso mesmo, está fazendo uma Comparação da mãe com uma flor. Exato. Muito bem! [...]*  
 78. **Ricardo:** *Minha mãe é uma flor, minha mãe é gentil, minha mãe é maravilhosa, minha mãe é bonita.*  
 79. **Professora:** *Ricardo, então, quando eu digo que minha mãe é uma flor, eu quero dizer tudo isso que você falou?*  
 80. **Ricardo:** [balançou a cabeça, sinalizando que sim].  
 81. **Fernanda:** *Professora, meu pai faz o contrário. Quando chega o aniversário da minha mãe, sabe o que ele faz?*  
 82. **Professora:** *O que ele faz?*  
 83. **Fernanda:** *Ele compra flor pra minha mãe.*  
 84. **Bruna:** *Que chique!*  
 85. **Fernanda:** *E depois ele fala: “Uma flor pra uma flor”.*  
 86. **Professora:** *Ai que lindo, Fernanda! Seu pai está comparando a sua mãe com uma flor.*

87. **Ricardo:** *Ai que amor!* [rindo de forma irônica].  
88. **Amanda:** *Ai que badalo!*  
89. **Fernanda:** *E depois dá beijinho.*  
90. **Fernanda:** *A minha zeladora se chama Rosa.*  
91. **Professora:** *Sim, é o nome de uma flor e também é um nome de pessoa, assim como Margarida, Hortência. [...] Chamamos de substantivo próprio quando se refere a nomes de pessoas, cidades, animais [...]*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 11, temos a imagem de uma mulher sorridente carregando uma criança no colo com um ursinho de pelúcia. No primeiro momento, colocamos um girassol no rosto da mulher, na imagem seguinte, retiramos a flor do rosto da mulher. Nessa mesma imagem, colocamos a frase “Minha mãe é uma flor” que é uma Figura de Palavra chamada Metáfora que demonstra uma relação de Comparação ao usar um termo com significado diferente do habitual.

Antes mesmo de perguntar o significado da frase, Danilo já diz que se trata de uma Comparação (fala 60), e, até nesse momento, a professora não havia mencionado que se tratava de uma Comparação. Aqui, estamos atuando de forma intencional e sistematizada por meio dos conceitos cotidianos (espontâneos) que são os conhecimentos construídos pela experiência pessoal do aluno. Logo, Danilo já traz uma das características do conceito científico da Metáfora que é a Comparação.

Questionamos se essa frase estava dizendo que a mãe era um girassol (fala 61). E, logo, os alunos falam que é um elogio, que é uma forma de mostrar que gosta muito da mãe (falas 62 a 66). A professora se aproxima de Paulo e pergunta o que quer dizer a frase “Minha mãe é uma flor”, você quer dizer que gosta muito da sua mãe? Paulo sinalize com a cabeça que sim e sorri (falas 68 e 69).

Danilo novamente fala que se trata de uma Comparação da mãe com a flor (fala 76). Ricardo faz vários elogios para sua mãe dizendo que ela é gentil, maravilhosa e bonita, então, questiono que ao compará-la com uma flor, estou querendo dizer todos os elogios que ele fez a ela, e ele responde com a cabeça sinalizando que sim (fala 78).

Na sequência, é importante perceber o quanto os conceitos do dia a dia dos alunos refletem e interferem na aprendizagem escolar, porque eles trazem conhecimentos externos a sala de aula. Fernanda relaciona o conteúdo da aula com dois exemplos que resgata do seu conhecimento cotidiano: primeiro menciona que o pai faz o contrário, que quando é o aniversário da sua mãe, ele compra flores e fala



“Flor pra uma flor”. E o segundo exemplo, lembra que a funcionária que trabalha na casa dela se chama Rosa, então, comentamos que Rosa também é nome de flor e também pode ser nome próprio. Aproveitamos a oportunidade de trabalhar, de forma breve, outro conceito, os substantivos próprios.

Essas relações que os alunos fazem do conteúdo com fatos do cotidiano são necessárias para que eles percebam que aquele conteúdo não é aprendido em vão, que faz parte das ações sociais do seu dia a dia. Quando o professor não ouve esses exemplos, além de dar uma aula sem significado e sem sentido, não permite um aprendizado com diversidade, uma vez que, mesmo que residam no mesmo bairro, os contextos sociais e culturais são diferentes.

Quadro 12 – Conversa sobre Hipérbole

Figura 9 – Frase com exagero – Hipérbole



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

92. **Professora:** Próxima frase: “Tomei duzentos litros de água”.
93. **Amanda:** *Aí é bom e emagrece.*
94. **Danilo:** *Fez uma Comparação.*
95. **Amanda:** *Tomei duzentos litros de água. É muito bom, é pra saúde, natureza. [...]*
96. **Professora:** *Gente, é possível alguém tomar duzentos litros de água?*
97. **Amanda:** *Eu tomava.*
98. **Danilo:** *Não.*
99. **Fernanda:** *Duzentos é muito né? [...]*
100. **Fernanda:** *A gente vai ficar assim ó! [fazendo sinal que a barriga ficaria grande]. [...]*
101. **Professora:** *O que essa frase quer dizer?*
102. **Danilo:** *Exagero.*
103. **Amanda:** *É, é um pouco exagerado.*
104. **Fernanda:** *Se tomar duzentos litros de água, pode até passar mal.*
105. **Professora:** *Exatamente porque é muita água.*
106. **Danilo:** *Você não consegue beber tanto.*
107. **Professora:** *O sentido da frase é dizer que tomou bastante água, daí ficou exagerado.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 12, temos a imagem de uma mulher jovem com uma toalha no pescoço, fazendo exercícios físicos ao ar livre e tomando água em uma garrafa

plástica. Nessa imagem colocamos a frase “Tomei duzentos litros de água” que é uma Figura de Pensamento chamada Hipérbole que representa um exagero intencional para dar mais ênfase na frase.

Amanda falou que era bom para saúde, que fazia emagrecer, trazendo um senso comum, um conhecimento empírico baseado no seu conhecimento diário a respeito de beber água faz bem para saúde (falas 93 e 95). Mas quando questionamos se era possível uma pessoa tomar essa quantidade de água de uma vez só (fala 96), Danilo sinalizou que não, que era um exagero que é uma característica da Figura de Pensamento Hipérbole (falas 98 e 102). Lembrando que a professora não chegou a trazer nenhuma característica da Hipérbole.

Já Fernanda fica em dúvida e com auxílio dos colegas entende o significado da frase; teve condições de aprender mais do que aprenderia sozinha. E explica que é uma quantidade grande de água e até imitou uma barriga grande caso uma pessoa consumisse esse tanto de água em única vez, e ainda acrescentou que podia até fazer mal tomar tanta água, contradizendo a fala de Amanda (falas 99, 100 e 104). Esse conceito é o que chamamos de Nível de Desenvolvimento Proximal no qual, com ajuda do outro, nesse caso os colegas, a aluna teve condições de aprender e a se desenvolver.

O aprendizado é desenvolvido socialmente e a interação é uma das estratégias responsáveis para o desenvolvimento das pessoas. É por meio das relações com o outro que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento cognitivo. Nessas falas do Quadro 12, percebemos que as respostas dos questionamentos foram explicadas pelos próprios alunos, a professora só fez a função de mediar a conversa.

#### Quadro 13 – Conversa sobre Pleonasma

Figura 10 – Frase com redundância – Pleonasma



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

108. **Professora:** *E esta frase: “Eu subi lá em cima”.*
109. **Fernanda:** *Eu subi lá em cima?*
110. **Danilo:** *Ela subiu no alto.*
111. **Bruna:** *Tá subindo numa escada.*
112. **Professora:** *Quando eu falo subir é algo que eu digo que estou indo pra cá [sinalizando a mão pra cima] ou estou indo pra cá. [sinalizando a mão pra baixo].*
113. **Amanda:** *Pra cima.*
114. **Professora:** *Lá em cima é o quê?*
115. **Amanda:** *Lá no alto [...].*
116. **Professora:** *Gente, eu precisava usar “subi” e “lá em cima” na mesma frase?*
117. **Professora:** *Se eu falasse apenas “eu subi”.*
118. **Danilo:** *Tá pronto já.*
119. **Professora:** *Precisava “lá em cima”.*
120. **Ricardo:** *Não.*
121. **Professora:** *Com os dois termos fica uma repetição, uma redundância.*
122. **Amanda:** *O que é redundância?*
123. **Professora:** *É quando você repete algo... [Danilo completa a minha frase].*
124. **Danilo:** *... que não precisa.*
125. **Professora:** *Isso que não precisa. [...]*
126. **Fernanda:** *Não é muito escada pra criança subir? Pode cair, passar mal.*
127. **Professora:** *Sim, precisa ter algum adulto perto né?*
128. **Fernanda:** *Sim.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 13, temos a imagem de uma criança engatinhando, subindo uma escada com a frase “Eu subi lá em cima” que é uma Figura de Construção chamada Pleonasma<sup>25</sup> que traz a repetição de um termo de forma desnecessária, que, segundo Sarmiento (2000), é um Pleonasma vicioso.

Nessa frase, atuamos no Nível de Desenvolvimento Proximal do aluno, pois tivemos que fazer uma mediação sinalizando por gestos as direções para cima e para baixo (fala 112). Quando perguntamos se precisava usar os dois termos “subi” e “lá em cima” ao mesmo tempo, Danilo disse que já está pronto, que já se entende ao falar apenas “subi” (fala 118) e Ricardo disse que não precisava usar o termo “lá em cima” (fala 120).

Completamos dizendo que ficaria uma repetição desnecessária, uma redundância (fala 121). Amanda perguntou o que era redundância (fala 122), e a professora explicou dizendo que é quando a gente repete algo (fala 123) e Danilo

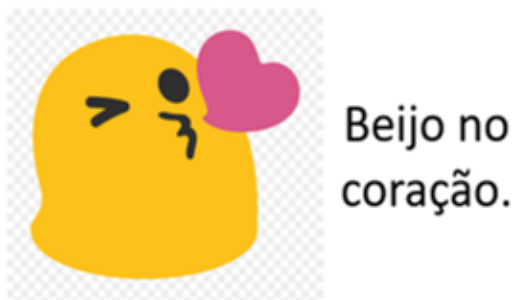
<sup>25</sup> Segundo Sarmiento (2000), partindo da intenção de quem vai anunciar o discurso, o Pleonasma pode ser classificado como **figura de linguagem** (Pleonasma literário é usado com intenção poética de oferecer maior expressividade ao texto, ou para realçar o seu sentido, por exemplo, “*E rir meu riso e derramar meu pranto*” (Vinicius de Moraes) ou **vício de linguagem** (quando há um erro sintático não intencional cometido por desconhecimento das normas gramaticais, ou quando há repetições desnecessárias nas orações, por exemplo: “*Subir para cima*”).

completou a explicação da professora dizendo “que não precisa” (fala 124). A professora dá espaço para as perguntas, a elaboração de hipóteses, a reflexão sobre a frase. Os alunos desenvolvem as suas habilidades, as possíveis respostas e a professora medeia esse processo de ensino-aprendizagem.

Fernanda ainda questiona se não era muita “escada”, referindo-se à quantidade de degraus da escada, para criança subir, que era perigoso, que podia se machucar, justificando o uso do Pleonasma. Finalizamos dizendo que era preciso um adulto estar perto da criança para que ela não se machucasse. Nessa frase, a professora atuou de forma intencional e sistematizada para que os alunos pudessem perceber que se tratava de um erro gramatical, e que não era necessário usar os dois termos.

#### Quadro 14 – Conversa sobre Metonímia

Figura 11 – Frase com relação de significado – Metonímia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

129. **Professora:** *Próxima frase: “Beijo no coração”.*  
130. **Fernanda:** *Beijo no coração!*  
131. **Amanda:** *Uiii! Ai que badalo!*  
132. **Fernanda:** ... [Ela ri envergonhada e olha para Ricardo que é seu namorado].  
133. **Professora:** *Gente, o que é o beijo no coração?*  
134. **Bruna:** *Posso falar?*  
135. **Professora:** *Pode.*  
136. **Bruna:** *É um coração que tá aqui [sinalizando com a mão no peito] na gente.*  
137. **Professora:** *Mas dá pra dar um beijo no coração?*  
138. **Bruna:** *Ué dá!*  
139. **Amanda:** *Não dá, não!*  
140. **Fernanda:** *Tirar o coração daqui [fez sinal como se tirasse o coração e beijasse] e beijar?*  
141. **Amanda:** *Não dá!*  
142. **Professora:** *Bruna, você falou que seu coração está aqui! [sinalizei com a mão no peito]. Como a gente dá um beijo se o coração tá lá dentro?*  
143. **Fernanda:** *Bruna vai ter que fazer assim óh! [baixou a cabeça e tentou dar um beijo no coração e riu]*  
144. **Amanda:** ... [riu, achando engraçado a atuação da colega].  
145. **Daniilo:** *Mesmo assim não beija! [olhou para Fernanda e respondeu].*  
146. **Bruna:** *É beijar na boca.*  
147. **Professora:** *Mas aqui é beijo na boca ou no coração?*  
148. **Bruna:** *É, beijo! Beijo é na boca!*

149. **Professora:** *Isso também dá pra fazer. Mas e no coração?*
150. **Amanda:** *A Fernanda adora.*
151. **Ricardo:** *A gente não pode beijar o coração porque o coração tá aqui [sinalizando com a mão no peito].*
152. **Professora:** *Não tem como né Ricardo?*
153. **Fernanda:** *Tem gente que consegue arrancar o coração daqui [sinalizando com a mão no peito, como se tivesse tirando o coração]*
154. **Danilo:** *E não morrer?*
155. **Professora:** *Mas daí como funciona, Fernanda, de arrancar o coração?*
156. **Fernanda:** *Que nem tipo a doença da mãe do meu pai.*
157. **Professora:** *Que doença, Fernanda?*
158. **Fernanda:** *Não sei.*
159. **Professora:** *O médico que tratou da doença, Fernanda?*
160. **Fernanda:** *Sim.*
161. **Professora:** *Ah! O médico consegue.*
162. **Professora:** *Gente, olha só, quando eu digo: “Amanda, eu quero dar um beijo no seu coração” [passei a mão na cabeça de Amanda]. Eu quero dizer o quê?*
163. **Danilo:** *Carinho!*
164. **Ricardo:** *Amor!*
165. **Professora:** *Quando a gente está no final de uma ligação e diz: “Tchau, beijo no coração”?*
166. **Amanda:** *É o carinho que tem pela pessoa, que tem saudade.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 14, temos um *Emoji*<sup>26</sup> mandando um beijo com coração que é usado em redes sociais quando alguém quer mandar um beijo simbólico para outra pessoa que tenha um carinho grande. Nessa imagem, temos a frase “Beijo no coração” que é uma Figura de Palavra chamada Metonímia (Sinédoque) que é a substituição de um termo por outro com o qual há uma relação de significado.

Nessa frase, praticamente todos os alunos acharam graça, e nos momentos de fala sinalizaram por meio de gestos corporais como colocar a mão no peito para se referir ao coração (falas 136, 140, 142, 143, 151 e 153) e explicaram que não era possível beijá-lo, pois estava dentro do corpo. O uso de gestos corporais, que são formas culturais expressivas, foi uma das formas usadas pelos alunos para explicarem o emoji.

Mas Fernanda pensa mais no sentido amoroso para essa frase, tendo em vista que o namorado estava na mesma sala, e fica envergonhada com a frase (fala 132). Fernanda ainda menciona uma experiência pessoal, um conhecimento cotidiano, diz que a avó paterna teve uma doença no coração e que o médico teve que arrancar o coração (falas 153 e 156). Aqui não ficou claro o tipo de doença ou se foi transplante de coração (falas 157 e 158).

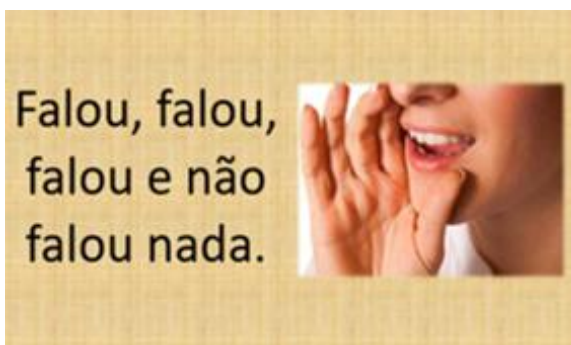
<sup>26</sup> *Emoji* tem origem japonesa e são ideogramas e *smileys* usados em mensagens eletrônicas e páginas web.

Nesse exemplo do emoji, a professora atua no Nível de Desenvolvimento Proximal do aluno, que é aquilo que os alunos estão próximos a aprender, mas para isso necessita da ajuda da professora que traz outras frases como exemplo para que os alunos desenvolvam uma nova forma de pensar, criando novas possibilidades de respostas a respeito da expressão “beijo no coração”.

Então, exemplificamos com a frase “Amanda, eu quero dar um beijo no seu coração” e por meio de gesto (carinho na cabeça) que a frase significava carinho, afeto; ou até mesmo ao término de uma ligação telefônica para demonstrarmos carinho pela outra pessoa (fala 165) e a saudade que sente, conforme fala de Amanda (fala 166).

#### Quadro 15 – Conversa sobre Anáfora

Figura 12 – Frase com repetição de palavra - Anáfora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

167. **Amanda:** *“Falou, falou, falou e não falou nada”.*
168. **Ricardo:** *“Falou, falou, falou e não falou nada”.*
169. **Fernanda:** *Ih!*
170. **Danilo:** *Só ganhou tempo.*
171. **Fernanda:** *Só fica repetida [referindo-se a palavra “falou”]*
172. **Professora:** *A Fernanda falou um negócio legal agora.*
173. **Fernanda:** *Fica falando a mesma coisa falou, falou, falou.*
174. **Professora:** *O que tem de repetido nesta frase?*
175. **Ricardo:** *Falou.*
176. **Fernanda:** *Falou.* [Ficou contando nos dedos quantas vezes a palavra aparecia na frase].
177. **Professora:** *Vamos ver quantas vezes essa palavra aparece na frase?*
178. **Amanda:** *Quatro.* [mostrando com os dedos]
179. **Ricardo:** *Quatro.*
180. **Professora:** *Vocês são muito rápidos! [...]*
181. **Fernanda:** *O certo tinha que tirar dois.* [mostrando com os dedos]
182. **Professora:** *Para não ficar tão repetitivo?*
183. **Fernanda:** *É!*
184. **Professora:** *E como ficaria?*
185. **Fernanda:** *Falou e não falou nada.*
186. **Ricardo:** *Não falou nada. E só.*
187. **Professora:** *Muito bem! Assim não fica repetitivo.*
188. **Professora:** *Vocês estão entendendo que todas essas frases são Figuras de Linguagem?*

189. **Amanda:** *Sim.*  
190. **Danilo:** *Sim.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 15, temos a imagem da parte de um rosto de uma mulher com a mão na boca falando algo. Nessa imagem, colocamos a frase “Falou, falou, falou e não falou nada” que é uma Figura de Som chamada Anáfora que consiste na repetição de uma mesma palavra ou expressão no início de uma sequência de oração com intuito de dar ênfase a ideia de forma repetida.

Antes mesmo de falarmos algo sobre essa frase, Fernanda já esboçou um sentimento de desaprovação (trazendo um juízo de valor), quando a frase foi lida, por meio da interjeição<sup>27</sup> “Ih!” (fala 169). Comentou que a palavra fica se repetindo e que é a mesma coisa (falas 171 e 173) contando com os dedos quantas vezes a palavra apareceu (fala 176). O uso dos dedos para fazer a contagem das palavras a auxiliou para lidar com a ideia de quantidade, pois, nesse momento, consegue organizar seu pensamento usando os dedos.

#### Quadro 16 – Conversa sobre Catacrese

Figura 13 – Frase com palavra fora do sentido original – Catacrese



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

191. **Fernanda:** ... [achou a imagem engraçada].  
192. **Bruna:** *O que é isso?*  
193. **Professora:** *Quebrou o pé da mesa.*  
194. **Fernanda:** *Ali tem quatro pés, como que vai quebrar o pé?*  
195. **Danilo:** *A mesa tem pé?*  
196. **Professora:** *Mesa tem pé, gente?*  
197. **Fernanda:** *Pé é de gente, não de cadeira. [...]*  
198. **Professora:** *Mas como é o nome disso aqui?* [mostrando a parte que se refere ao pé da mesa]  
199. **Fernanda:** *Ferro!* [se referindo a mesa escolar que a parte que sustenta a mesa é de ferro]

<sup>27</sup> A *interjeição* faz parte da classe de palavras invariáveis da Língua Portuguesa e tem como principal objetivo traduzir para o papel a emoção presente na fala.

200. **Danilo:** *É um apoio.*  
201. **Fernanda:** *Não é um pé, é um apoio.*  
202. **Professora:** *A mesa não tem pé, mas o nome que a gente dá para esta parte da mesa é pé porque não tem um nome específico para esta parte da mesa.*  
203. **Ricardo:** *Se não tiver o pé, a mesa caiu. [...]*  
204. **Danilo:** *Meu pai fala pé do pescoço, ele fala.*  
205. **Professora:** *Tem pé do pescoço?*  
206. **Fernanda:** *É a nuca. Eu nunca vi pé no pescoço. [colocando a mão na nuca].*  
207. **Professora:** *Danilo, seu pai está usando uma Figura de Linguagem. Hoje, você chega em casa e fala: Pai, quando o senhor fala pé do pescoço, o senhor está usando uma Figura de Linguagem, isso eu aprendi lá no projeto. [...]*  
208. **Professora:** *Paulo entendeu a frase “pé da mesa”?*  
209. **Paulo:** ... [sinalizou com a cabeça que sim].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 16, temos a imagem de uma mesa que tem como apoio pés humanos e a frase “Quebrou o pé da mesa” que é uma Figura de Palavra chamada Catacrese que ocorre por falta de um termo específico para se referir a um determinado objeto, e o toma como empréstimo. E por usarmos com frequência no dia a dia, nem percebemos que se trata de um sentido figurado.

Em um primeiro momento, Fernanda achou a imagem engraçada e, logo, questionou do que se tratava (falas 191 e 192). Danilo, mostrando não concordar, questiona se mesa tem pé. E fala que pé é de pessoas, não do objeto mesa. Quando questionamos, o que se tratava aquela parte que sustenta a mesa, Fernanda diz que é de ferro (fala 199), referindo-se ao material que é feito a mesa. Ricardo diz que se a mesa ficar sem pé, ela cai (fala 203).

Nesse exemplo com a Catacrese, os alunos estão no Nível de Desenvolvimento Atual, pois trazem ideias com autonomia, sem dúvida naquilo que estão argumentando. Na percepção dos alunos está claro que é impossível o móvel mesa ter pés humano como suporte de sustentação, e exemplificam que as mesas da sala de aula são de ferro.

Danilo comenta que seu pai fala “pé do pescoço” (fala 204), aqui, podemos notar que o aluno traz outro exemplo de Figura de Linguagem que classificamos como Metáfora porque substitui pé por nuca. O aluno costuma ouvir em casa, uma experiência pessoal, mas que não sabia que se tratava de uma Figura de Linguagem, ele conseguiu relacionar um exemplo de sala de aula, com um exemplo do seu convívio familiar. E Fernanda já sinaliza que o pai de Danilo está se referindo a nuca e que ela nunca viu um pé localizado na nuca (fala 206).



Figura 14 – Frase com repetição de consoante – Aliteração



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

210. **Professora:** *Vamos para a próxima frase agora.*  
211. **Amanda:** *Opa! Esse é legal!*  
212. **Professora:** *Joana jogou jogo com Juca. E aí o que tem de diferente nesta frase?*  
213. **Amanda:** *São amiguinhos..*  
214. **Bruna:** *Eu acho legal.*  
215. **Danilo:** *A letra J.*  
216. **Professora:** *Isso, a letra J, a consoante J. O que está fazendo de novo aqui, gente?*  
217. **Danilo:** *Repetindo.*  
218. **Amanda:** *Repetindo, Joana, juca e jogar.*  
219. **Fernanda:** *Mas não pode repetir.*  
220. **Professora:** *Aqui neste caso pode porque os nomes das pessoas são Joana e Juca que jogou o jogo. [...].*  
221. **Bruna:** *Isso aí [apontando para o slide] é jogo de baralho.*  
222. **Professora:** *Isso, é um jogo de baralho.*  
223. **Danilo:** *Ou Uno (referindo-se a um outro jogo). [...]*  
224. **Professora:** *Vamos fazer um frase com a letra M. Marcela foi ao mercado e comprou...*  
225. **Danilo:** *com a dona Maria..*  
226. **Fernanda:** *... melancia, melão [riu].*  
227. **Professora:** *O que está repetindo?*  
228. **Danilo:** *As frutas.*  
229. **Professora:** *As frutas e que mais?*  
230. **Danilo:** *A letra M.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 17, temos a imagem de um desenho de duas crianças brincando com um jogo de cartas de baralho. Nessa imagem, colocamos a frase “Joana jogou o jogo com Juca” que é uma Figura de Som chamada Aliteração que é a repetição de uma mesma consoante para realçar um determinado som parecido ou dar ritmo à oração ou verso.

Questionados sobre o que teria de diferente na frase, Danilo prontamente falou sobre a repetição da consoante J (falas 215 e 217) que é uma das características que classificam a Figura de Som Aliteração. O aluno atua nos seus processos mentais superiores como raciocínio, memória para responder à pergunta da professora.

Bruna menciona que se trata de um jogo de baralho (fala 2018), Danilo já diz que pode ser Uno que também é um jogo com baralho (fala 223). Novamente, trazem um conhecimento cotidiano baseado no seu contexto social e cultural, ou seja, conhecimento adquirido antes de chegar à escola.

Iniciamos uma brincadeira com os alunos para criarmos juntos uma frase com a consoante M (falas 224, 225 e 226). Danilo e Fernanda auxiliaram na criação desta frase que ficou “Marcela foi ao mercado e comprou com a dona Maria melancia, melão.” Essa atividade auxiliou os alunos a pensarem enquanto aprendem, a organizarem os pensamentos a respeito daquilo que está sendo ensinado.

Quadro 18 – Conversa sobre Ironia

Figura 15 – Frase com humor sarcástico – Ironia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

231. **Amanda:** *Que legal! Escorregar na banana.*  
 232. **Fernanda:** *Que legal! Escorreguei.*  
 233. **Bruna:** *É uma banana. [...]*  
 234. **Professora:** *Que legal! Escorreguei. Gente o que está querendo dizer esta frase aí?*  
 235. **Amanda:** *Errado porque escorregou.*  
 236. **Professora:** *É legal escorregar e cair?*  
 237. **Amanda:** *Um poquinho engraçado.*  
 238. **Professora:** *É engraçado? Mas é legal, tipo “Que legal” escorregar?*  
 239. **Amanda:** *Não é chato.*  
 240. **Professora:** *Pode machucar?*  
 241. **Bruna:** *Pode machucar a bunda.*  
 242. **Fernanda:** *Pode quebrar a perna. [...]*  
 243. **Professora:** *E olha a carinha dela? [referindo à “cara” da banana] Está alegre ou triste?*  
 244. **Amanda:** *Está triste porque caiu.*  
 245. **Fernanda:** *Triste porque escorregou na banana.*  
 246. **Professora:** *Será que ela está achando legal mesmo?*  
 247. **Amanda:** *Não, ela está assustada, coitada.*  
 248. **Professora:** *Ela está sendo i...?*  
 249. **Danilo:** *Irônica. E ela caiu porque não estava prestando atenção. [...]*  
 250. **Professora:** *Alguém já escorregou de cair?*  
 251. **Bruna:** *Eu já e machuquei a minha bunda.*  
 252. **Professora:** *E foi legal Bruna?*  
 253. **Bruna:** *Não, foi chato. [...]*

254. **Ricardo:** *Uma vez, fui abrir o portão para o meu tio de Rondônia quando abri o portão na minha casa, eu escorreguei e “pei” no chão.*
255. **Professora:** *E foi legal Ricardo?*
256. **Ricardo:** *Fiquei sentindo dor na bunda. Nosso ficou doendo.*
257. **Professora:** *Então, não foi legal.*
258. **Professora:** *Paulo, você já caiu de escorregar?*
259. **Paulo:** *... [sinalizou com a cabeça que sim]*
260. **Professora:** *Foi legal cair?*
261. **Paulo:** *... [sinalizou com a cabeça que sim]*
262. **Professora:** *E machucou?*
263. **Paulo:** *... [sinalizou com a cabeça que não]*
264. **Professora:** *Ah! Por isso, você achou legal. [...]*
265. **Fernanda:** *Naquele desenho ali, a banana não viu a casca da banana no chão. [ficou rindo]*
266. **Professora:** *Olha que Ironia? [risos].*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 18, temos a imagem de um desenho de uma banana que está com o “rosto” triste porque escorregou em uma casca de banana. Nessa imagem tem a frase “Que legal! Escorreguei” que é uma Figura de Pensamento chamada Ironia que ocorre quando uma palavra tem sentido contrário daquilo que quis expressar de forma sarcástica.

Nessa frase, no primeiro momento Amanda achou a imagem engraçada (fala 237), mas ao questionar novamente, ele disse que era chato (fala 239). Bruna e Fernanda ao questionar se podia machucar, disseram que podia machucar as nádegas ou quebrar a perna quando se escorrega e cai no chão (falas 241, 242 e 247) que não é algo legal, e que a banana está triste.

Aqui, as alunas trazem ideias com juízo de valor, com base nas crenças que possuem do contexto social em que vivem quando afirmam que não é legal, dando a entender que não era algo para se achar engraçado.

Ricardo ao exemplificar um momento que ele escorregou no portão de sua casa usou uma Onomatopeia (Figura de Som) “Pei” para se referir ao barulho de quando caiu (fala 254). O aluno traz uma memória afetiva, exemplificando com algo que aconteceu no seu dia a dia (conhecimento cotidiano, espontâneo), trouxe uma situação parecida de escorregar assim como aconteceu com a banana.

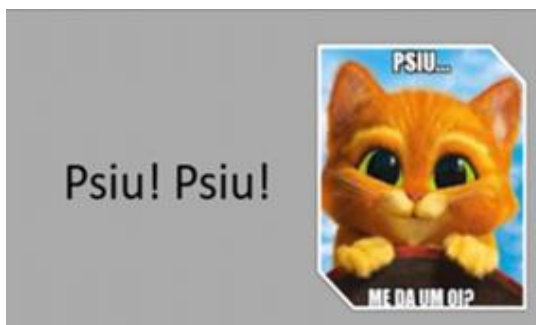
Quando questionados sobre a expressão facial da banana (fala 243), Amanda e Fernanda disseram que a banana estava triste, assustada (falas 244, 245 e 247). A professora questiona sobre a “cara” da banana (fala 248) e Danilo responde que é uma imagem com sentido irônico (fala 249). Os alunos trazem os adjetivos “triste”, “assustada”, “coitada” para se referir ao estado emocional da banana (Personificação

é uma Figura de Pensamento que atribui emoções e ações de pessoas a coisas). Esse exemplo também é uma forma de comunicação não verbal<sup>28</sup>.

Amanda ao ler a frase com a imagem acrescentou “na banana”, ficando “Que legal! Escorregou na banana” (fala 231), teve a mesma percepção de Fernanda quando comenta que a banana não viu a casca de banana no chão (fala 265). Na imagem mostra que de fato a banana escorregou na própria casca de banana, sendo também uma situação irônica.

#### Quadro 19 – Conversa sobre Onomatopeia

Figura 16 – Frase com som – Onomatopeia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

267. **Fernanda:** *Psiu! Psiu! É legal esse!*

268. **Bruna:** *Ai que bonitinho!*

269. **Amanda:** *É a Bruna! É a Bruna* [rindo apontando para a colega]

270. **Fernanda:** *Psiu! Psiu!*

271. **Professora:** *O que eu estou fazendo gente?* [repetindo o Psiu! Psiu]

272. **Danilo:** *Chamando alguém.*

273. **Professora:** *Vocês lembram que bem no início da aula, eu disse que uma Figura de Linguagem lembrava um som. E quando eu falei “Ei, psi, psi!”*

274. **Amanda:** *Tá chamando.*

275. **Professora:** *Você também chama as pessoas assim, João?*

276. **João:** *Eu faço psi, psi!* [mostrou como chama com a mão. Esse aluno chegou mais tarde na aula e só a partir de agora começou a participar da aula]

277. **Danilo:** *Acho que todo mundo já fez isso um dia.*

278. **Ricardo:** *A minha mãe quando vai me chamar, ela faz psi, psi! Psi, psi! Vem cá.* [apontando com a mão como se tivesse chamando].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 19, temos a imagem de um desenho de um gatinho amarelo que diz “Psiu... me dá um oi?”. Acrescentamos ao lado da imagem a frase “Psiu! Psiu!”

<sup>28</sup> *Comunicação não verbal* é a comunicação que não é feita com fala verbal, ou que não é feita com a fala nem com a escrita.

que é uma Figura de Som chamada Onomatopeia que ocorre quando um conjunto de sílabas/letras reproduzem um som, lembram um som.

Bruna acha a imagem bonita, usa o diminutivo “bonitinho” passando a ideia de afetividade, por se tratar de um gatinho com a cara contente (fala 268). Amanda diz que a imagem é a Bruna e ri (fala 269). Danilo respondeu a professora dizendo que a expressão “Psiu! Psiu” dá ideia de alguém chamando outra pessoa (fala 272) e acrescenta dizendo que “todo mundo” já fez isso algum dia, trazendo juízo de valor (fala 277). João falou que usa essa expressão e ainda faz sinal com a mão (fala 276).

Nesse primeiro momento do processo dialético, notamos que os alunos mostraram os conhecimentos que possuem a respeito das frases cotidianas que trazem sentido figurado, que fazem parte da vivência desses alunos. A partir do resgate desse conhecimento, já mobilizamos para início da construção do conhecimento escolar por meio da Problematização que consiste no processo onde o aluno procura analisar, interrogar a sua prática social do conteúdo.

### 3.3.2 Momento 2 – Problematização

O segundo momento da metodologia é a **Problematização** que é o momento do processo pedagógico em que a prática social é colocada em questão, por meio de indagações levando em conta o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. É a passagem entre prática (conhecimento cotidiano) e a teoria (conhecimento científico).

A Problematização, segundo Gasparin (2007, p. 35), “[...] é o elemento-chave entre a prática teórica, isto é, o fazer cotidiano e a cultura elaborada”. Ou seja, é o elo entre o conhecimento cotidiano do aluno e o conteúdo científico. Para o autor,

Essa fase consiste, na verdade, em selecionar e discutir problemas que têm sua origem na prática social, descrita no primeiro passo desse método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo, do conteúdo a ser trabalhado. São, portanto, grandes questões, porém inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo desenvolvida pelo professor (GASPARIN, 2007, p. 37).

E ainda que os “[...] processos de ensino-aprendizagem, nesse caso, estão em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda

e sistematizada pelo conteúdo curricular” (GASPARIN, 2007, p. 37). É o momento que o aluno se sente desafiado, pois deve pensar em soluções, de busca para o conhecimento. Se no primeiro momento, ele traz a realidade social, no segundo, tanto essa realidade quanto o conteúdo são questionados. Agora, o aluno começa a perceber que há outros aspectos interligados ao conteúdo.

Por exemplo, as Figuras de Linguagem não se apresentam apenas nas falas do dia a dia, elas podem ser usadas em outros contextos (como escrito). Embora alguns alunos no primeiro momento com a mediação da professora, exemplificaram outras formas de expressão como a arte e a música, mas não especificaram como sendo “Figuras de Linguagem”.

A problematização levanta as principais interrogações expostas no primeiro momento, e procura neste momento selecionar e discutir essas questões bem como discutir também o conteúdo que mostra várias dimensões (conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa etc.). Professor e alunos, juntos, procuram “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80).

As questões levantadas pelo professor devem despertar o pensamento crítico dos alunos e estimular a busca pelo aprofundamento do conhecimento. Para Gasparin (2007, p. 42) “[...] a maioria das questões identificadas na prática social não poderá ser resolvida pelo conteúdo tratado, por isso, selecionam-se as mais pertinentes, ou formulam-se outras mais adequadas ao conteúdo da pauta.”.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o ponto de partida do trabalho docente se inicia com o plano de ensino e aprendizagem do conteúdo científico, mas a aula torna-se mais participativa se o professor parte da realidade do aluno, por isso, é importante que o professor faça uma análise das implicações deste conteúdo com a prática social.

O professor também tem o papel de questionar o conteúdo e trazer questões desafiadores para seus alunos.

A problematização é o fio condutor de todo processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas (GASPARIN, 2007, p. 49).

Neste momento, segundo o autor, o professor deve levantar questões problematizadoras, com intuito de levantar uma discussão, questões de reflexão, de fazer com que os alunos possam pensar a temática por meio de diferentes dimensões do conteúdo como conceitual, histórica, social, econômica, religiosa etc. Isso é um encaminhamento prático para ser transformado em conteúdo científico, esse momento é o ponto que orienta o aluno para todo o processo de ensino-aprendizagem.

## **Análises e Resultados – Momento 2**

Na prática, no momento 2 – **Problematização**, com base nos conhecimentos cotidianos dos alunos, que listamos Momento 1, agora, faremos uma reflexão em grupo com o intuito de fazer com que o aluno se sinta desafiado e que busque por meio de suas dúvidas o conhecimento e faça uma relação daquilo que ele já sabe do conteúdo e daquilo que ele vai aprender por meio do conteúdo científico que será apresentado no Momento 3.

Apresentamos algumas inquietações práticas com base no conteúdo; trouxemos algumas discussões para que os alunos tivessem ideia do porquê devem aprender esse conteúdo. Vejamos, em um primeiro momento, o quadro com as transcrições dos diálogos numerados e, abaixo do quadro, a análise dessas falas.

Quadro 20 – Problematização por meio de indagações

279. **Professora:** *Nós vimos algumas frases com Figuras de Linguagem que falamos no nosso dia a dia. Mas as Figuras de Linguagem estão só quando a gente fala?*
280. **Amanda:** *Nas falas.*
281. **Professora:** *Somente nas falas?*
282. **Amanda:** *Só.*
283. **Fernanda:** *Nas músicas?*
284. **Professora:** *O que você acha Fernanda?*
285. **Fernanda:** *Acho que sim.*
286. **Professora:** *Sim, nas músicas também. Então, vamos escutar uma música e ver se ela tem Figuras de Linguagem?*
287. **Bruna:** *Já? [...]*
288. **Professora:** *... [ligamos o som com a música, trata-se de um clipe com várias imagens e com a legenda música]*
289. **Amanda:** *Eba! É Barão Vermelho? [E começa a cantar e balançar os braços].*
290. **Professora:** *Sim, a música é “Por você” da banda Barão Vermelho.*
291. **Bruna:** *Que massa! [na parte da música “Eu iria a pé do Rio à Salvador”].*
292. **Ricardo:** *Eita! [na parte “Por você, Por você” ele olha e ri para sua namorada Fernanda que fica envergonhada]. [...]*

Figura 17 – Música “Por você” da banda Barão Vermelho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

293. **Ricardo:** *Oh! Dani, só que ali tá escrito Barão, Barão Vermelho.*  
294. **Professora:** *Barão Vermelho é o nome da banda.*  
295. **Ricardo:** *Mas Barão é com dois “r”.*  
296. **Professora:** *É Barão mesmo com um “r”, não barrão. Ricardo foi ótima a tua colocação porque barrão é barro, esse é Barão de pessoa nobre. Quando tem dois “r” é barrão, mas no caso aqui é Barão com um “r”.*  
297. **Bruna:** *Professora, a banda Barão Vermelho é rock?*  
298. **Professora:** *Sim, é uma banda de rock brasileiro.*  
299. **Bruna:** *Ai que legal!*  
300. **Professora:** *Vamos terminar de ouvir a música.*  
301. **Todos:** *... [aplaudiram no final da música]*  
302. **Professora:** *E aí gostaram?*  
303. **Bruna:** *Eu gostei, relaxante.*  
304. **Danilo:** *Pena que não é ao vivo.*  
305. **Professora:** *É pena que não é ao vivo.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 20, ao questioná-los se as Figuras de Linguagem estão presentes apenas em momentos de fala, Amanda disse que sim (fala 280), já Fernanda com dúvida pergunta se nas músicas apareciam as Figuras de Linguagem (falas 283 e 285). Então, concordamos respondendo que sim, nas músicas também têm sentido figurado das palavras.

E, na sequência, colocamos a música que, nos primeiros segundos, Amanda feliz pergunta se é Barão Vermelho (fala 289), respondemos que sim, percebemos aqui uma dimensão cultural do conteúdo, pois a aluna reconhece a melodia, sabe quem está interpretando a canção “Por você”<sup>29</sup>, regravada pela banda em 2002. Escolhemos essa música porque já foi bastante usada em anúncios publicitários como Chevrolet, Lojas Renner, Vivo, Banco do Brasil, entre outros, justamente por ter bastante apelo retórico.

<sup>29</sup> *Por você* é uma música da banda brasileira Barão Vermelho, a letra foi escrita por Mauro Santa Cecília e a música composta por Roberto Frejat, Guto Goffi. Clipe da música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=15JXm5PAo2I>. Acesso em: 10 fev. 2020.



Para ficar ainda mais visual, o clipe dessa música tem várias imagens de fundo com a legenda dos trechos da canção, assim auxiliou os alunos na mensagem que a canção gostaria de passar, e percebemos isso em dois momentos que a música tocava, no qual os alunos usaram a interjeição para expressarem seus sentimentos naquele momento.

Primeiro foi no trecho “Eu iria a pé do Rio à Salvador”, que na imagem aparece a vista da cidade do Rio de Janeiro com o Corcovado ao fundo, um dos pontos turísticos da cidade carioca. Bruna esboçou um “Que massa!” para dizer que estava gostando da canção e da imagem (fala 291) que ela cantou do começo ou ao fim. No segundo momento, no trecho da música “Por você”, temos a imagem de um casal de namorado apaixonado abraçados prestes a darem um beijo. Nesse momento, Ricardo riu e disse “Eita!” se sentindo surpreso, aqui temos um aspecto moral.

O uso dessas interjeições, para se referir ao sentido figurado da música, faz com que os alunos reflitam que a língua é uma forma de expressão de nossas emoções, de nossos pensamentos, de nossos juízos de valores. E tudo isso acontece antes dos alunos chegarem aos bancos escolares. Por isso, a importância do professor resgatar o conhecimento cotidiano dos alunos, a fim de que eles possam expressar aquilo que sentem e sabem do conteúdo.

Em outro momento, Ricardo ficou intrigado e perguntou sobre um possível erro na escrita do nome da banda (fala 293), podemos identificar uma dimensão científica do conteúdo, pois o aluno trouxe uma regra de Ortografia. O aluno pergunta se “Barão” não deveria ser com dois “r” porque ele achou que barão vinha de barrão, de barro. Sinalizamos dizendo que não, que o correto era Barão com um “r”, no sentido de nobre.

No final da canção, Bruna pergunta se a banda era de rock (fala 297), e concordamos dizendo que é rock nacional (fala 298), aluna ainda respondeu quando questionamos se eles tinham gostado da música, que era relaxante. Danilo, por sua vez, com voz desanimada disse que pena que não é ao vivo (fala 304).

#### Quadro 21 – Dançar tango no teto e pintar todo céu de vermelho

306. **Professora:** *Olha só gente! A música que nós acabamos de ouvir, da banda Barão Vermelho, “Por você”, ela usa várias Figuras de Linguagem. Quando ele fala “Por você, eu dançaria tango no teto”. Gente, vocês sabem o que é tango.*

Figura 18 – Dançar tango no teto - Hipérbole

“Por você, eu **dançaria tango no teto**

*Eu limparia os trilhos do metrô*

*Eu iria a pé do Rio a Salvador*

*Eu aceitaria a vida como ela é*

*Viajaria a prazo pro inferno”*

**Por você (Barão Vermelho)**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

307. **Amanda:** *Sim.*

308. **Fernanda:** *É uma dança sensual.*

309. **Professora:** *É uma dança sensual, é uma dança?*

310. **Amanda:** *É da Argentina.*

311. **Professora:** *É uma dança di?*

312. **Amanda:** *Diffícil.*

313. **Professora:** *E como que eles estão dançando?*

314. **Amanda:** *Tango.*

315. **Professora:** *Mas como eles estão aqui?*

316. **Ricardo:** *De ponta cabeça.*

317. **Fernanda:** *De ponta cabeça.*

318. **Professora:** *Olha o que a música fala “Por você, eu dançaria tango no teto”. Fernanda, você que é dançarina, é possível dançar de ponta cabeça?*

319. **Fernanda:** *... [balança a cabeça que não e ri]*

320. **Ricardo:** *não.*

321. **Fernanda:** *De ponto cabeça não. [...]*

322. **Professora:** *O que conta essa música?*

323. **Amanda:** *Conta a vida dos dois, do casal.*

324. **Fernanda:** *História de amor. [ri envergonhada]*

325. **Professora:** *O que ele faz?*

326. **Danilo:** *Ele faz tudo por ela.*

Figura 19 – Pintar todo céu de vermelho - Hipérbole

*Por você, conseguiria até ficar alegre*

***Pintaria todo o céu de vermelho***

*Eu teria mais herdeiros que um coelho”*

**Por você (Barão Vermelho)**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

327. **Danilo:** *Mas uma coisa ele não pode fazer.*

328. **Professora:** *O quê?*

329. **Danilo:** *Pintar o céu de vermelho, é impossível.*

330. **Professora:** *Ele diz que “Pintaria todo o céu de vermelho”.*

331. **Amanda:** *... [ri e bate palma]*

332. **Amanda:** *Por causa dela?*  
333. **Professora:** *Por causa dela.*  
334. **Amanda:** *Olha só! Professora!*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

A todo momento, as atividades foram mediadas, no Quadro 21, por exemplo, mostramos trechos da música com imagens que traziam as Figuras de Linguagem. Ao enunciar a frase “Por você, eu dançaria tango no teto” junto com a imagem de um casal, a moça de vestido vermelho e o rapaz de terno preto, de ponta cabeça dançando tango, questionamos o que era tango.

Fernanda que faz aulas de *ballet* respondeu que era uma dança sensual (fala 308) e Amanda completa trazendo uma informação histórica da dança, pois disse que a origem da dança era da Argentina (fala 310) e que era uma dança difícil (fala 312). Aqui, as alunas trouxeram os seus conhecimentos cotidianos, estão no Nível de Desenvolvimento Real que são aqueles conhecimentos que elas já possuem, são informações que elas trazem sem ajuda da professora. Continuamos os questionamentos com Fernanda que é da área da dança se era possível dançar tango de ponta cabeça (fala 318), ela responde balançando a cabeça que não (falas 319 e 321).

Ainda perguntamos do que tratava a canção, Amanda e Fernanda dizem que conta a vida de um casal, uma história de amor (falas 323 e 324). Em vários momentos, Fernanda fica envergonhada porque o namorado Ricardo está na mesma sala que ela. Danilo acrescenta que “ele”, fazendo referência ao eu lírico<sup>30</sup>, faz tudo pela pessoa amada.

Danilo continua sua reflexão, dizendo que tinha uma coisa que o eu lírico não podia fazer pela pessoa amada que era pintar o céu de vermelho que era algo impossível fazendo referência ao trecho “*Pintaria todo o céu de vermelho*” (fala 327), na imagem aparece o céu no entardecer com misturas de tons de vermelho. Amanda questiona se tudo isso era por ela, fazendo referência a pessoa amada, respondemos que sim (fala 333) e a aluna exclama “Olha só! Professora!”.

Por meio das interações sociais, os alunos trouxeram várias informações a respeito do trecho da música como conhecimento cotidiano, juízo de valor,

---

<sup>30</sup> O termo “*Eu lírico*” é usado na literatura para designar o pensamento geral daquele que está narrando um poema.

interpretação do que é contado nessa música. Essas interações, organizações de pensamento são estratégias para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Quadro 22 – Banho gelado no inverno

Figura 20 – Tomaria banho gelado no inverno - Hipérbole

***Eu tomaria banho gelado no inverno***

*Por você, eu deixaria de beber*

*Por você, eu ficaria rico num mês*

*Eu dormiria de meia pra virar burguês*

*Eu mudaria até o meu nome*

*Eu viveria em greve de fome*

*Desejaria todo o dia a mesma mulher”*



**Por você (Barão Vermelho)**

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

335. **Bruna:** *Ele tá de cueca.* [riu].

336. **Amanda:** *É piscina, é sunga.*

337. **Fernanda:** *Vai morrer congelado.*

338. **Professora:** *Gente, sabe aquele frio terrível do inverno? Você quer tomar um banho?*

339. **Amanda:** *Quente.*

340. **Professora:** *Quentinho, né.*

341. **Professora:** *Paulo, no inverno você toma banho gelado?*

342. **Paulo:** ... [sinalize com a cabeça que sim]

343. **Professora:** *Lá no inverno que tá muito frio. Você toma banho gelado?*

344. **Paulo:** ... [sinalize com a cabeça que sim]

345. **Professora:** *Paulo, no inverno que você está bem agasalhado e tem que tomar banho. Você toma frio?*

346. **Paulo:** ... [sinaliza agora com o dedo indicador que não].

347. **Fernanda:** *Vai virar um pinguim.* [...]

348. **Professora:** *Você viram que essa música fala várias Figuras de Linguagem. E todos no sentido de exagerado. E que mais?*

349. **Fernanda:** *Cheio de palavras repetidas: por você, por você, por você.*

350. **Professora:** *Isso mesmo, Fernanda.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 22, trouxemos os últimos trechos da música que traz a imagem de uma piscina que em volta daquele local está tudo coberto de gelo e um homem de sunga azul dando um mergulho na água da piscina gelada. Bruna já questiona se “ele”, o homem que aparece na imagem está usando uma cueca (fala 335), Amanda corrige dizendo que é sunga (fala 336).

Interessante o fato das alunas distinguirem “cueca” de “sungã”. Elas trazem para discussão as dimensões social e cultural a respeito do uso dessas duas peças de roupas; onde sungã pode ser usada em público, no caso, a aluna ressalta que é sungã porque o homem está na piscina; já cueca é para uso diário, íntimo, e é usado debaixo de outra roupa (calça, bermuda).

Em outro momento, Fernanda diz que a pessoa vai morrer congelada (fala 337). Essa cena se refere ao trecho da música que diz “Eu tomaria banho gelado no inverno”. Questionamos se naqueles dias bem frios de invernos como tomamos banho (fala 338), Amanda responde que quente (fala 339).

Paulo que só se comunica por gestos, mas ouve, foi questionado pela professora se no inverno ele tomava banho gelado, ele sinaliza que sim com a cabeça, perguntamos novamente, sinaliza que sim. Então, perguntamos de outra forma contextualizando que quando ele está com bastante roupa e tem que tomar banho na sequência, se ele tomava frio, e pela primeira vez ele se comunica sinalizando com a mão que não (falas 341 a 346).

Fernanda disse que viraria um pinguim (fala 347) fazendo referência a esta ave que vive em regiões costeiras do continente antártico que é coberto pelo gelo; aqui, temos novamente uma dimensão cultural. A aluna também respondeu ao que foi perguntado sobre as Figuras de Linguagem na música, que várias palavras eram repetidas como “Por você, por você...”. Essa repetição é usada na canção para dar ênfase.

#### Quadro 23 – Sentido figurado marca Estomazil

351. **Professora:** *Nós vimos que as Figuras de Linguagem são formas que a gente tem de se expressar por meio da fala [...]. Também vimos que as Figuras de Linguagem estão nas?* [complentei a frase porque eles não souberam dizer].
352. **Professora:** *nas músicas. E também está na publicidade.*
353. **Fernanda:** *Política?*
354. **Amanda:** *Não, mas eu vi um pouco já.*
355. **Professora:** *Você sabem o que publicidade?*
356. **Amanda:** *Mostrar uma coisa na internet.*
357. **Fernanda:** *Política.*
358. **Bruna:** *É roubar dinheiro. Só isso.*
359. **Professora:** *Sim, a publicidade tá na internet, na propaganda política<sup>31</sup>. E também naqueles comerciais da TV, é uma publicidade [anúncio publicitário da marca Estomazil]. Olha um exemplo.*

<sup>31</sup> Sobre os gêneros textuais é correto diferenciar que a “Propaganda” divulga uma ideia, uma marca ou uma pessoa/instituição e o “Anúncio” divulga um produto com intuito de vendê-lo.

Figura 21 – Anúncio publicitário Estomazil - Aliteração



Fonte: Estomazil (2002).

360. **Amanda:** ... [apontou e riu muito quando viu o anúncio publicitário].  
361. **Bruna:** *Estomazil!*  
362. **Amanda:** *É gostoso! [...]*  
363. **Professora:** *Vamos ver esse vídeo.*  
364. **Amanda:** *Oh! Lá! [ficou bem feliz ao ver o vídeo da campanha].*  
365. **Amanda:** *Estomazil! [riu, bateu palma].*  
366. **Amanda:** *É o Danilo e o Ricardo [riu e apontou para os colegas].*  
367. **Danilo:** *Não!*  
368. **Professora:** *Vocês viram que até na publicidade tem as Figuras de Linguagem?*  
369. **Danilo:** *O Leandro que é o gordo vai ter que tomar bastante Estomazil. [rindo].*  
370. **Amanda:** *Leandro Hassum.*  
371. **Professora:** *O que repete toda hora?*  
372. **Danilo:** *Estomazil.*  
373. **Professora:** *Estomazzzzzzzil! Estomazzzzzzzil! Estomazzzzzzzil!*  
374. **Amanda:** *Como que ele fala: Estomazzzzzzzil!*  
375. **Professora:** *Esssstufou, tomou, passssou! O que repete nessa frase?*  
376. **Danilo:** *O “s”.*  
377. **Amanda:** *Os dois “s”.*  
378. **Professora:** *Isso é a repetição do S. Novamente, temos uma Figura de Linguagem.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 23, mostramos que as figuras de linguagens estão presentes na publicidade. Fernanda questiona se era política (fala 353) e afirma a resposta na sequência (fala 357). E ao perguntarmos o que era publicidade (fala 353), Amanda diz que a publicidade é mostrar algo na internet, nesse instante, Fernanda afirma que é política (fala 357) e Bruna com a resposta da colega diz que “É roubar dinheiro” (fala 358) se referindo a política, trazendo uma informação com base social e política.

Então, concordamos que a publicidade está na internet e também na propaganda política e já acrescentamos que os comerciais televisivos também são chamados de publicidade (fala 359). E, em seguida, trouxemos o anúncio publicitário

bem-humorado da marca Estomazil<sup>32</sup>, lançada em 2002, com os atores Leandro Hassum e Fábio Porchat.

Amanda se divertiu muito com o comercial e disse que era gostoso esse efervescente (falas 360, 362, 364 e 365), ainda brincou que os atores do comercial eram alguns de seus colegas (fala 366). Danilo diz que “Leandro” e para especificar de qual ator se referia usa como referência a palavra “gordo” e ainda diz que o ator precisava tomar muito esse remédio (fala 369). Danilo traz nessas falas um juízo de valor que é uma dimensão cultural. Amanda já sinaliza que um dos atores é o humorista Leandro Hassum (fala 370).

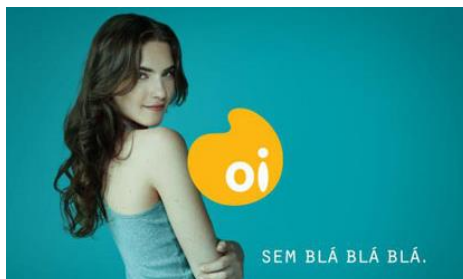
Ao questionarmos (fala 371) o que se repetia a todo momento no comercial, Danilo disse que era a palavra “Estomazil” (fala 372), e Amanda repete a forma que o ator pronuncia “Estomazzzzzzzil!”, reproduzindo o mesmo som. Comentamos sobre o slogan da campanha “Esssstufou, tomou, passsou!” e Danilo, novamente, ao ser questionado disse que a consoante “s” repetia, retomamos um dos tópicos citados no Momento 1. Então, comentamos que se tratava de uma Figura de Linguagem, essa repetição que enfatiza o “s” (fala 378).

Essa repetição que o aluno comenta é porque nesse anúncio publicitário quer dar ênfase para a consoante “s”, com intuito de dar mais expressividade e destaque para as palavras “estufou”, “passou”. Ou seja, usa-se a linguagem conotativa para causar esse efeito sonoro marcante (sssssss, zzzzzz), essa repetição consecutiva dos sons consonantais parecidos, logo, cria-se um ritmo contínuo no anúncio.

#### Quadro 24 – Sentido figurado marca Oi Telefonia

379. **Professora:** *Olha o próximo exemplo:*

Figura 22 – Anúncio publicitário Oi Telefonia – Aliteração



Fonte: Oi Telefonia (2012).

<sup>32</sup> Anúncio publicitário da Estomazil Efervescente. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=0onY9LXwNG8>. Acesso em: 03 ago. 2019.

380. **Amanda:** *Oi.*  
381. **Professora:** *O que é a Oi, gente?*  
382. **Amanda:** *Marca de celular.*  
383. **Danilo:** *Uma telefonia.*  
384. **Professora:** *Que traz a frase “Oi, sem blá blá blá”.*  
385. **Amanda:** *Blá blá blá.*  
386. **Danilo:** *Sem falar muito.*  
387. **Fernanda:** *Sem conversa.*  
388. **Bruna:** *Fala muito [fazendo sinal com mão de pessoa que fala demais].*  
389. **Bruna:** *Professora quando diz fala aqui com a minha mão.*  
390. **Professora:** *Isso Bruna, sem conversinha.*  
391. **Danilo:** *Só falar o importante.*  
392. **Professora:** *E esse blá blá blá é uma Figura de Linguagem?*  
393. **Bruna:** *É, é uma repetição.*  
394. **Professora:** *E é uma?*  
395. **Danilo:** *Figura de Linguagem.*  
396. **Professora:** *Lembra da frase “Falou, falou, falou e não falou nada”.*  
397. **Bruna:** *Repetindo.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 24, trouxemos outra campanha publicitária, na imagem temos um banner com fundo azul turquesa com uma jovem feliz com os braços cruzados. Ao lado, temos o logotipo da operadora Oi com o slogan “Sem blá blá blá.”

Logo, ao mostrar o banner da campanha, Amada já decreta “Oi” (fala 381). Quando questionamos o que era Oi, Amanda sinaliza que é uma marca de celular (fala 382) e Danilo já diz que é uma telefonia (fala 383). Aqui, os dois alunos trazem dimensões cultural e econômica a respeito do conteúdo.

Quando questionamos sobre o slogan “Sem blá blá blá” (fala 384), Danilo comenta que o significado da frase é não falar muito, somente falar o que for importante (falas 386 e 391) e Fernanda diz “sem conversa” (fala 387).

Logo, Bruna fala ao contrário, diz que é “Fala muito” (fala 388), no entanto, ela faz um gesto fechando e abrindo a mão próximo do ouvido sinalizando pessoas que falam coisas sem sentido. Ela ainda sinaliza para a professora (fala 389) “Professora quando diz fala aqui com a minha mão”, esse gesto é um meme de internet<sup>33</sup>. Aqui, temos exemplos de conceitos culturais e sociais dos alunos, trazidos pelos conhecimentos cotidianos.

---

<sup>33</sup> A expressão *meme de Internet* é usada para mostrar um conceito de humor por meio de imagem, vídeos, GIFs.



Quando Bruna exemplifica com um meme da internet, ela parte dos conceitos cotidianos que foram desenvolvidos pela sua experiência pessoal, pela interação social. O professor medeia a informação por meio de questões que trazem a reflexão, exemplos, ou seja, leva em consideração aqui que o aluno aprende antes de ir para escola, pois tudo que o aluno aprende fora do ambiente escolar pode interferir na sua aprendizagem escolar.

Ainda, perguntamos o que era esse “blá blá blá”, Bruna e Danilo concordam que é uma Figura de Linguagem que traz o conceito de repetição (falas 393 e 395). Retomamos aqui, um exemplo citado na Momento 1 “Falou, falou, falou e não falou nada” (fala 396) e Bruna sinalizou que estava repetindo (fala 397).

Quadro 25 – Sentido figurado marca Red Bull

398. **Professora:** *E se esse outro aqui?*

Figura 23 – Anúncio publicitário Red Bull - Hipérbole



Fonte: Acervo da pesquisadora.

399. **Bruna:** *Red Bull te dá asas.*

400. **Danilo:** *Só na propaganda porque na vida real não acontece isso.*

401. **Professora:** *Que mensagem tem aqui?*

402. **Bruna:** *O homem voando.*

403. **Professora:** *E o homem pode voar?*

404. **Bruna:** *Não, ele não voa, mas tá de asas.*

405. **Fernanda:** *Não vi.*

406. **Professora:** *Gente, essa propaganda é enganosa.*

407. **Fernanda:** *Eu nunca vi homem voar. [falou rindo] [...]*

408. **Fernanda:** *Mas na novela existe?*

409. **Professora:** *Só na novela né? E a novela é uma mentirinha né?*

410. **Fernanda:** *É.*

411. **Professora:** *Ricardo, esse propaganda Red Bull te dá asas. Por que a gente toma um Red Bull?*

412. **Danilo:** *Pra dar energia.*

413. **Fernanda:** *Pra ficar forte.*

414. **Professora:** *Sem sono né?*

415. **Amanda:** *É muito gostoso, professora.*

416. **Professora:** *A publicidade usa as Figuras de Linguagem para convencer, nós que somos consumidores, a comprar. Então, toma Red Bull que vai te dar asas, ou seja, mas te deixar sem sono, com mais energia.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

Na sequência, Quadro 25, vimos a campanha da bebida energética “Red Bull te dá asas”, na imagem temos um homem com desenho de asas nas costas “voando” e duas latinhas da bebida. Danilo já ri de forma irônica dizendo que isso só acontecia no comercial, porque na vida real não (fala 400), plena consciência do que é real e do que é imaginário.

Perguntamos qual era a mensagem que esse comercial trazia (fala 401), Bruna disse que era um homem voando (fala 402), perguntamos se era possível isso acontecer, Bruna disse que não, mas que ele tinha asas (fala 404). Fernanda, já diz que não viu, referindo-se a ideia de alguém voando (fala 405). Então, brincamos dizendo que se tratava de uma propaganda enganosa (fala 406). E Fernanda ri e diz que nunca tinha visto um homem voar, só na novela (falas 407 e 408). Aqui, temos novamente a tomada de consciência.

Ainda questionamos por que as pessoas tomam essa bebida (fala 411), Ricardo no mesmo momento diz que é para dar energia (fala 412) e Fernana diz que é pra ficar forte (fala 413). E, no final, retomamos que as Figuras de Linguagem na publicidade tem o poder de convencer os consumidores a comprarem a bebida, trazendo para os alunos a dimensão econômica do anúncio publicitário e o objetivo de quando se toma essa bebida que é pra dar energia e deixar a pessoa sem sono (fala 416).

Quadro 26 – Sentido figurado gênero jornalístico história em quadrinho<sup>34</sup>

417. **Professora:** *Agora já vimos que as Figuras de Linguagem tem na nossa fala, na música, na publicidade e também nas histórias em...*  
418. **Danilo:** *Quadrinho!*  
419. **Amanda:** *Quadrinho!*  
420. **Fernanda:** *Chico Bento!*  
421. **Professora:** *Chico Bento, que mais?*  
422. **Danilo:** *Turma da Mônica.*  
423. **Bruna:** *Cebolinha, Cascão.*  
424. **Professora:** *Paulo, você gosta de histórias em quadrinho?*  
425. **Paulo:** *... [sinalizou que sim com a cabeça].*

<sup>34</sup> *História em quadrinhos* – HQ é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal.

426. **Bruna:** *Eu gosto desse aqui ó. [mostrando a história em quadrinho do Mickey Mouse].*  
 427. **Professora:** *Hum, Mickey Mouse. [...]*  
 428. **Professora:** *Vamos ver?*

Figura 24 – Gênero textual história em quadrinho – Onomatopeia



Fonte: Mauricio de Souza Produções Ltda (1999).

429. **Professora:** *Bum Bum Bum! Que barulho é esse gente?*  
 430. **Amanda:** *Cebolinha batendo na porta.*  
 431. **Professora:** *Cebolinha... Quer parar de fazer barulho?*  
 432. **Fernanda:** *Há! É o pai dele.*  
 433. **Professora:** *Buááá... Buááá... O que está acontecendo?*  
 434. **Amanda:** *Reclamando.*  
 435. **Ricardo:** *Não.*  
 436. **Amanda:** *Reclamando do filho.*  
 437. **Ricardo:** *No primeiro quadrinho tá fazendo bum.*  
 438. **Professora:** *O que é esse bum bum, Ricardo?*  
 439. **Ricardo:** *... [ficou pensando e não respondeu]*  
 440. **Fernanda:** *É tipo uma azabumba.*  
 441. **Professora:** *Isso, Fernanda.*  
 442. **Professora:** *E o que o pai do Cebolinha foi falar para ele?*  
 443. **Fernanda:** *Ele tava tocando [fez sinal de instrumento batendo]*  
 444. **Amanda:** *O pai do menino ficou brabo.*  
 445. **Professora:** *E depois o que aconteceu?*  
 446. **Amanda:** *Tá pensando.*  
 447. **Professora:** *Quem está chorando?*  
 448. **Amanda:** *O pai.*  
 449. **Professora:** *Olha a onde está o balão de fala.*  
 450. **Amanda:** *É o Cebolinha.*  
 451. **Danilo:** *Porque ele levou uma bronca.*  
 452. **Professora:** *Porque ele levou uma bronca.*  
 453. **Amanda:** *Bronca do pai.*  
 454. **Professora:** *Vocês lembram que eu falei pra vocês de algumas Figuras de Linguagem que lembram um som? Quando eu faço o som "bum bum". É um barulho. E quando eu falo Buá buá buá?*  
 455. **Fernanda:** *Parece um choro.*  
 456. **Professora:** *E quando eu faço miau miau?*  
 457. **Fernanda:** *Aí é um gato.*  
 458. **Professora:** *Isso são Figuras de Linguagem.*  
 459. **Bruna:** *Do cachorrinho também né?*  
 460. **Professora:** *Também.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 26, retomamos novamente, dizendo que as Figuras de Linguagem estão em momentos de fala, na canção musicais, na publicidade e também nas histórias em quadrinhos. Mesmo antes de terminar, os alunos Danilo e Amanda já decretaram que se tratava de histórias em quadrinho (falas 417, 418 e 419).

Na sequência, já trouxeram alguns exemplos famosos de histórias em quadrinho como Chico Bento, Turma da Mônica, Cebolinha, Cascão e Mickey Mouse (falas 420, 422, 423 e 426). Inclusive, Bruna mostra a revista em histórias em quadrinho do Mickey que ela trazia na bolsa, nesse momento, a aluna materializa o assunto trabalhado em sala de aula. Logo, mostramos uma tirinha da história em quadrinho do Cebolinha.

Na imagem, temos três cenas: 1) mostra o pai do Cebolinha – que podemos dizer que é muito parecido com o Cebolinha só que na versão adulto – com um semblante de brabo e com as palavras “Bum Bum Bum”; 2) o pai de Cebolinha vai até Cebolinha e diz “Cebolinha... quer parar de fazer barulho?” e Cebolinha com o instrumento musical azabumba na mão com o rosto de triste; 3) o pai aparece aborrecido porque Cebolinha está no outro canto do ambiente chorando, logo, aparecem as palavras “Buááá... Buááá...”

Questionamos do que se tratava as palavras “Bum Bum Bum” da primeira cena (fala 429), Amanda diz que é Cebolinha batendo na porta (fala 430) e sinaliza que ao pai está reclamando (fala 434). Fernanda já diz que o barulho se trata do instrumento musical azabumba (fala 440), a aluna traz uma dimensão cultural. E ao questionar sobre o que o pai do Cebolinha foi fazer (fala 442), Fernanda fazendo sinal de instrumento batendo diz que o Cebolinha estava tocando o instrumento (fala 443), e Amanda completa dizendo que o pai do menino estava brabo e foi falar com ele (fala 444).

Na última cena, Amanda diz que o pai ficou pensando na situação que havia ocorrido (fala 446), quando perguntamos quem estava chorando (fala 447), Amanda disse que o pai (fala 448) porque ele está com uma feição triste. Então, perguntamos onde estava o balão de fala da tirinha, Amanda diz que é o Cebolinha que chora (fala 450). Aqui, percebemos que a aluna tem alguns conceitos consolidados a respeito dos elementos existentes nas histórias em quadrinho, pois já foi um tem trabalhado com a turma.

Esse é o Nível de Desenvolvimento Real da aluna, ou seja, aquilo que ela já sabe e não precisa do auxílio de outra pessoa. Na mediação do conhecimento, estamos fazendo os questionamentos para que ela possa concretizar o Nível de Desenvolvimento Potencial, ou proximal que é quando a aluna está próxima de realizar uma ação sozinha.

Retomamos novamente o conteúdo, dizendo que algumas Figuras de Linguagem lembram um som, e exemplificamos, “bum bum” é barulho e “buá buá” é alguém chorando, “miau miau” é um gato (falas 454, 455 e 457). E Bruna pergunta se o cachorrinho também se referindo ao som do latido (fala 459).

Neste segundo momento do processo dialético, após levantarmos algumas hipóteses de encaminhamento, em alguns momentos ter despertado a curiosidade dos alunos, seguimos para o momento seguinte que é dar respostas para essas questões levantadas. O objetivo aqui era preparar os alunos para apropriação do conhecimento científico, que é o que trataremos no momento seguinte – Instrumentalização.

### 3.3.3 Momento 3 – Instrumentalização

O terceiro momento da metodologia é a **Instrumentalização**. Neste momento, o professor traz o conhecimento, os conceitos, explicando e trazendo exemplos, com fundamentação científica, isto é,

“[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Além disso, a tarefa do professor consiste em trabalhar com esse conteúdo e contrastá-lo com o cotidiano” (GASPARIN, 2007, p. 53).

Segundo o autor, nesse momento, os alunos comparam os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos. O professor tem papel importante porque vai auxiliar o aluno na preparação da sua representação mental a respeito do objeto do conhecimento.

É uma relação triádica, ou seja, os *alunos* e o *conteúdo* são postos em recíproca relação por meio da *mediação do professor* que dará auxílio e orientação

para esses alunos se apropriarem do conhecimento social produzido e sistematizado para que pudessem responder os problemas levantados no momento anterior.

Esses três elementos no processo de aprendizagem trazem os seus conhecimentos culturais, políticos, morais, por isso, o ato de aprender “[...] assume feições dos **sujeitos que aprendem**, do **objeto do conhecimento** apresentado e do **professor que ensina**” (GASPARIN, 2007, p. 53, grifo nosso).

Para Saviani (1999, p. 81), esse momento consiste na assimilação dos instrumentos teóricos e práticos:

[...] são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios dos quais a transmissão venha a se efetivar.

Isto posto, segundo Gasparin (2007), os alunos com auxílio do professor se apropriam dos conhecimentos sociais produzidos e sistematizados para responderem as perguntas problematizadoras que foram levantadas. Logo, o conhecimento científico adquirido tem como objetivo resolver essas questões sociais levantadas – ainda que de forma teórica – pois são questões que desafiam todos (alunos, professor e sociedade).

As questões sociais devem ser centralizadas no processo de ensino-aprendizagem para que os alunos como seres históricos possam superar essas questões problemáticas levantadas no momento da Instrumentalização. Para Saviani (1999) não é uma aprendizagem neutra, mas política e ideológica, dirigida as classes trabalhadoras.

Por isso, a construção do conhecimento é vista de forma oposta pela elite, pois a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p. 81) é uma postura desafiadora para a classe dominante.

E esse conhecimento científico que é apropriado pelo aluno não se refere apenas ao que está posto no currículo escolar, mas também a um conhecimento que se mostra apropriado para que o aluno possa construir uma nova postura mental acerca do conteúdo aprendido. Isso se refere ao pensamento da Teoria Histórico-Crítica que ressalta a importância da interação dos alunos enquanto sujeitos sociais.

Na Instrumentalização, o conhecimento cotidiano do aluno é comparado com o conhecimento científico, ou seja, o conteúdo sistematizado. O processo de ensino acontece sem destacar o conhecimento trazido pelo aluno, o novo conhecimento será mais elaborado e crítico sempre partindo do conhecimento cotidiano do aluno. É um processo de continuidade e construção de um novo conhecimento.

Para Gasparin (2007), o trabalho do professor se desenvolve por ações intencionais, que levam os alunos a refletirem sobre os conceitos científicos que estão sendo propostos, com intuito de que o trabalho de todo o processo de ensino-aprendizagem se apresente como um instrumento de transformação para um aluno mais autônomo.

### **Análises e Resultados – Momento 3**

Na prática, no Momento 3 – **Instrumentalização**, com base nas questões levantadas nos momentos 1 e 2, o processo de ensino-aprendizagem é encaminhado para o conhecimento científico. Apresentamos e explicamos os conceitos científicos a respeito das Figuras de Linguagem por meio de vários exemplos, essa foi a forma mais construtiva para que assimilassem o conceito.

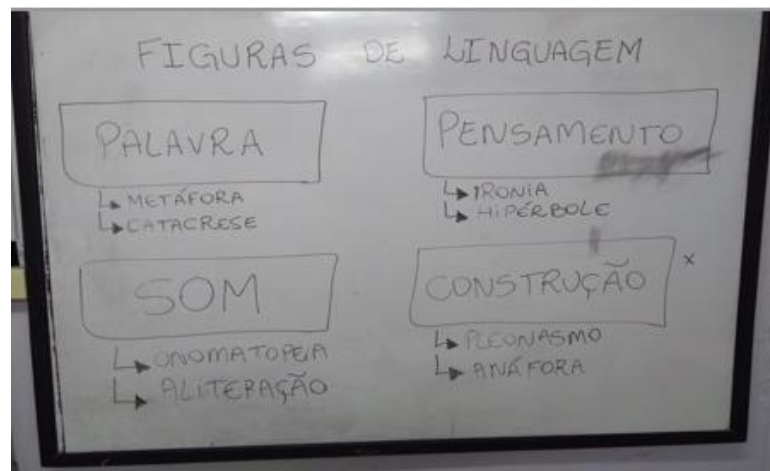
Vejamos, em um primeiro momento, o quadro com as transcrições dos diálogos numerados e, abaixo do quadro, a análise dessas falas.

Quadro 27 – Conceito de Figuras de Linguagem

461. **Professora:** *Na aula passada, nós usamos várias Figuras de Linguagem, e vimos que elas fazem parte...*
462. **Danilo:** *... do nosso dia a dia.*
463. **Professora:** *Quando a gente fala minha mãe é uma flor, a gente quer dizer o quê? Que a nossa mãe é?*
464. **Amanda:** *Uma flor.*
465. **Danilo:** *Bonita. [...]*
466. **Professora:** *Você lembra Eduardo, quando a Professora Gizeli comentou assim “O Eduardo é os meus braços e as minhas pernas aqui no projeto”. Isso é o quê?*
467. **Eduardo:** *Uma Figura de Linguagem.*
468. **Professora:** *O que ela quis dizer quando falou assim? Você é o meus braços e minhas pernas. O que ela quis dizer?*
469. **Amanda:** *Minha força.*
470. **Professora:** *Minha base. Você me ajuda.*
471. **Professora:** *Muitas vezes, a gente fala essas frases e não sabe que são Figuras de Linguagem, que elas têm um nome na língua portuguesa. [...]*
472. **Professora:** *Pessoal, nós vimos vários exemplos de Figuras de Linguagem na fala, na música, na publicidade, nas histórias em quadrinhos e também em outras formas de expressão como na*

literatura, na arte e por aí vai. Então, hoje nós vamos trabalhar cada uma delas. Por quê? De todas essas Figuras de Linguagem que nós falamos, cada uma delas têm um nome e são divididas em quatro grupos e é isso que veremos hoje.

Figura 25 – Descrição no quadro dos tópicos da unidade de conteúdo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

473. **Professora:** Lembra que eu falei alguns nomes e vocês acharam estranho como Pleonasma, Catacrese.

474. **Eduardo:** Gertrudes [falou de forma irônica e riu].

475. **Professora:** Gertrudes não tem. [rindo]. Esses nomes, nós vamos encaixar nesses grupos aqui é. [mostrando o quadro].

476. **Professora:** Agora, nós vamos trabalhar o conteúdo. [...]

477. **Professora:** O que são Figuras de Linguagem? São formas que a gente tem de falar algo de uma forma mais expressiva, às vezes, a gente usa de uma forma mais exagerada, para amenizar algo, exemplo, um pessoa morreu, foi morar com...

478. **Eduardo:** Deus.

479. **Professora:** O senhor foi morar com Deus, eu tô usando uma Figura de Linguagem ou exagerar "tomei 50 litros de refrigerante" para dizer que tomou bastante.

480. **Amanda:** Não pode.

481. **Danilo:** É uma forma exagerada.

482. **Amanda:** Não faz mal beber tão refrigerante assim?

483. **Professora:** Faz mal, é exagero né.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 27, iniciamos o processo de construção do conhecimento científico. No primeiro momento deste terceiro momento, retomamos algumas informações mencionadas nos momentos anteriores como o fato das Figuras de Linguagem fazerem parte do nosso cotidiano, nesse item, tivemos a contribuição de Danilo (falas 461 e 462).

Ainda nesse momento, retomamos alguns exemplos como a Metáfora, comparando a mãe com uma flor (fala 463), e que a fala da professora do projeto ao se referir ao aluno Eduardo como "os braços e as pernas do projeto" também era uma



Comparação, uma Metáfora, portanto, uma Figura de Linguagem como sinalizou Eduardo (falas 466, 467 e 468) que tinha como significado força, base mencionada por Amanda (falas 469 e 470).

E ainda, discutimos que, muitas vezes, essas frases e nem sabemos que se trata das Figuras de Linguagem, um dos conteúdos de Português (fala 471) e que vimos que elas estão nos momentos de fala, nas músicas, nas publicidades, nas histórias em quadrinhos e outras formas de expressão. Na lousa, escrevemos os quatro grupos que são divididos as Figuras de Linguagem: palavra, pensamento, som e construção. Nesse momento, fizemos uso da lousa para auxiliar na explicação do conteúdo.

Lembramos que algumas Figuras de Linguagem têm nomes diferentes (falas 45 e 738) como Pleonasma, Catacrese. Nesse momento, Eduardo rindo ironicamente continuou Gertrudes (fala 474) porque considera um nome diferente, estranho assim como o nome das figuras de linguagem que citei. Então, falamos que colocaríamos os nomes das Figuras de Linguagem nos quadros (Figura 20). Na lousa, colocamos apenas os nomes dos grupos: Palavra, Pensamento, Som e Construção. Na sequência, que explicamos, colocamos o nome das Figuras de Linguagem Metáfora, Catacrese, Ironia, Hipérbole, Onomatopeia, Aliteração, Pleonasma e Anáfora.

#### Quadro 28 – Figura de Palavra - Metáfora

484. **Professora:** *O primeiro grupo de Figuras de Linguagem são as Figuras de Palavras. Quando a gente fala de palavras, então é algo que muda na...*
485. **Danilo:** *Palavra.*
486. **Professora:** *Isso, as Figuras de Palavras são comparações que a gente faz do sentido que está lá no dicionário com um sentido figurado.*
487. **Ricardo:** *Não entendi.*
488. **Professora:** *Quando eu digo “A minha mãe é uma gata”. O que eu quero dizer?*
489. **Eduardo:** *Que ela é bonita.*
490. **Ricardo:** *Uma boneca.*
491. **Professora:** *Aí é outra Metáfora.*
492. **Ricardo:** *Verdade não é boneca. [...]*
493. **Professora:** *Então, a Metáfora é quando eu uso um termo no lugar de outro termo. Quando eu falo “Minha mãe é uma gata, que quero dizer que minha mãe é bonita”. Aí eu troco a palavra “bonita” por “gata” e dá o mesmo sentido. [...]*
494. **Professora:** *Olhem aqui para o quadro. [No quadro está escrito duas frases: “Minha mãe é uma gata” e “Minha mãe é bonita”. Onde estão grifadas as palavras bonita e flor].*
495. **Amanda:** *Minha mãe é uma gata. Minha mãe é bonita. [fez a leitura das duas frases].*
496. **Professora:** *Quando eu falo que minha mãe é uma gata, eu tô dizendo que ela é?*
497. **Ricardo:** *Bonita.*

498. **Fernanda:** *Bonita.*
499. **Amanda:** *Bonita.*
500. **Professora:** *Ricardo, o que eu fiz aqui [sinalizando no quadro] eu troquei o termo “bonita” por “uma gata”. Isso é uma Metáfora.*
501. **Danilo:** *É quando troca um termo.*
502. **Professora:** *Isso, troco um termo por outro termo. E significa a mesma coisa.*
503. **Ricardo:** *Há tá!*
504. **Professora:** *Então, essa é a Figura de Palavra chamada Metáfora.*
505. **Danilo:** *Troca um termo por outro. [...]*
506. **Fernanda:** *E se fosse o meu pai?*
507. **Bruna:** *O sogrão do Ricardo. [Ricardo namora Fernanda].*
508. **Fernanda:** *Meu paizinho querido, meu amor da minha vida. [...]*
509. **Professora:** *Por exemplo, meu pai é um herói, eu tô falando que é aquele super-homem dos filmes?*
510. **Ricardo:** *Não.*
511. **Professora:** *O que eu quero dizer?*
512. **Fernanda:** *Que ele é legal. [...]*
513. **Fernanda:** *Meu pai me chama de meu anjo. [falou baixinho e a professora não ouviu]*
514. **Professora:** *Que ele é meu amigo, o melhor pai do mundo. Aqui, também é uma Metáfora. É quando eu troco...*
515. **Danilo:** *legal por herói.*
516. **Ricardo:** *Eu gosto do meu irmão mais velho porque ele é legal [...], ele me leva na Apae, na UEM e também na ACEMA<sup>35</sup>.*
517. **Professora:** *Essa frase que voce está usando Ricardo é uma...*
518. **Danilo:** *Afirmção.*
519. **Professora:** *Quando você fala essa frase, você não está usando nenhuma Figura de Linguagem. Você tem que usar um termo para substituir a palavra “legal” para reforçar isso que você está falando do seu irmão. Se você falar, “Meu irmão é brilhante!”. [escrevi no quadro]. Quando eu falo isso, eu quero dizer que teu irmão tá cheio de brilho, purpurina?*
520. **Ricardo:** *Tá o quê? [não conhecia a palavra purpurina].*
521. **Professora:** *Purpurina é um pozinho que brilha que usamos no Carnaval.*
522. **Ricardo:** *Há tá!*
523. **Professora:** *Você quer dizer o quê?*
524. **Ricardo:** *Que ele é legal.*
525. **Professora:** *Você está trocando Ricardo o termo legal por...*
526. **Ricardo:** *Brilhante.*
527. **Professora:** *Quando você chegar hoje em casa e dizer pra seu irmão que ele é brilhante, seu irmão vai entender que ele é?*
528. **Ricardo:** *Legal, simpático.*
529. **Professora:** *Isso, Ricardo. Você entendeu agora o que é trocar o termo e a frase ficar com o mesmo significado?*
530. **Ricardo:** *Claro.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 28, iniciamos com a Figura de Palavra (Metáfora) dizendo que algo que muda na palavra (falas 483 e 484) que consiste em uma Comparação do sentido

<sup>35</sup> A sigla ACEMA se refere à Associação Cultural e Esportiva de Maringá. É uma entidade representativa da comunidade nipo-brasileira de Maringá/PR.

literal para o sentido figurado (fala 485), como pelo conceito ficou difícil de compreender como questionado por Ricardo (fala 486), percebemos que o caminho seria primeiro usar os exemplos (Nível de Desenvolvimento Real) e dizer, em seguida, por meio da mediação (Nível de Desenvolvimento Proximal) de qual figura se tratava, (Novo Nível de Desenvolvimento Real).

Quando exemplificamos, “A minha mãe é uma gata” e questionamos o significado (fala 487), Eduardo disse que queria dizer que a mãe é bonita (fala 488), logo, Ricardo disse que era uma “boneca” (fala 489). Então, falamos que boneca também era uma Comparação, uma Metáfora e ainda explicamos que trocamos um termo por outro, ou seja, “gata” por “bonita” (falas 490 e 492).

Então, exemplificamos as frases na lousa, colocando uma abaixo da outra e explicamos: Minha mãe é uma gata. Minha mãe é bonita (falas 493, 495 e 499). Danilo então diz que é quando troca o termo (falas 500 e 504). Então, concordamos dizendo que sim, que era uma troca de uma palavra por outra palavra sem perder o sentido, e que isso é a Figura de Palavra chamada Metáfora (falas 501 e 503). Nesse momento, o aluno dá indícios de que está se apropriando do conteúdo.

Fernanda questiona e se fosse o pai dela (fala 505), Bruna brinca que era o “sogrão” do Ricardo (fala 506). E demos como exemplo “Meu pai é meu herói” e questionamos se estamos nos referindo ao super-homem (fala 508). Ricardo diz que não (fala 509), já Fernanda sinaliza que seu pai é legal (fala 511) e menciona que o pai a chama de “meu anjo”, mas a professora não ouviu esse comentário, somente teve conhecimento na análise dos dados, mas percebemos que a aluna trouxe um outro exemplo de Metáfora.

Continuamos a explicação dizendo que o significado era amigo, melhor pai e que se tratava de uma Metáfora e Danilo continuou a explicação dizendo que trocava a palavra legal por herói (falas 513 e 514). Ricardo tenta elaborar uma frase “Eu gosto do meu irmão mais velho porque ele é legal [...], ele me leva na Apae, na UEM e também na ACEMA.” (fala 515), Danilo já diz que se trata de uma afirmação (fala 517).

Então, comentamos que nessa frase não tinha uma Figura de Linguagem e que ele deveria substituir o termo “legal” por outra palavra, e exemplificamos “Meu irmão é brilhante” e questionamos, estamos dizendo que seu irmão está com brilho com *purpurina* (fala 518). Ricardo pergunta “tá o quê?”, referindo-se ao termo *purpurina* também conhecido como glíter (fala 519), e explicamos que é um pozinho que brilha

que se usa no Carnaval (fala 520). Questionado sobre o que significava brilhante nessa frase, ele respondeu que era legal, simpático (falas 523 e 527). Voltamos a falar que novamente ele trocou o termo legal por brilhante sem perder o sentido daquilo que ele gostaria de dizer (falas 528 e 529).

Quadro 29 – Figura de Palavra – Catacrese

531. **Professora:** *A outra Figura de Palavra é a Catacrese.*
532. **Amanda:** *O que é isso?*
533. **Professora:** *A Catacrese, no exemplo da folha [referindo-se a folha sulfite com o conteúdo entregue aos alunos] diz “Pega um dente de alho para colocar na comida”.*
534. **Professora:** *Gente é este dente [mostrando dente da boca] que eu vou colocar na comida?*
535. **Amanda:** *Não, é dente de alho. [...] É o dente de alho normal, da comida.*
536. **Fernanda:** *... [ri].*
537. **Danilo:** *É aquele tempero.*
538. **Professora:** *Isso é um tempero. [...]*
539. **Professora:** *Sabe quando eu falei o “pé da mesa”? Mesa tem pé, gente?*
540. **Fernanda:** *Pé de pessoa, não. [...]*
541. **Professora:** *E quando eu falo assim “Eu tô com dor no céu da boca?”*
542. **Amanda:** *Mordeu a língua.*
543. **Professora:** *Existe céu lá dentro [apontando para boca]?*
544. **Ricardo:** *Não. [...]*
545. **Professora:** *Eu vou fazer uma orelha neste caderno [dobrei a folha do caderno].*
546. **Fernanda:** *Aí não pode.*
547. **Amanda:** *Não pode, professora.*
548. **Professora:** *Gente, caderno tem orelha?*
549. **Fernanda:** *Eu nunca vi caderno te orelha. [riu].*
550. **Professora:** *Quando eu uso esses termos dente de alho, céu da boca, pé da mesa, orelha do caderno é porque eu não tenho um termo específico pra colocar no lugar dessas palavras pé, céu, orelha. Então, chamamos de Catacrese. [Nesse momento, a professora do projeto exemplificou com “pé de galinha”].*
551. **Amanda:** *O que é pé de galinha?*
552. **Professora:** *Essas ruguinhas que a gente tem aqui [mostrando o olho]. Quando sorri aparece. Vamos sorrir quero ver se alguém já tem pé de galinha. [risos].*
553. **Professora:** *Olha só, vou sorrir estão vendo um pezinho de galinhas aqui na prô, não parece um pé de galinha. [risos].*
554. **Amanda:** *Meu Deus! Que barato!*
555. **Fernanda:** *Mas o João tem pé de galo. [risos].*
556. **Professora:** *Pessoal existe diferença nestas frases [escrevi no quadro]. “Ana está com pé de galinha” e “Ana come pé de galinha”. Tem gente que come pé de galinha. [não souberam responder a diferença]. [...]*
557. **Professora:** *Na primeira frase quer dizer que Ana tem rugas e a segunda que Ana come um parte da carne da galinha que é o pé.*
558. **Maria:** *Há é, carne é bom.*
559. **Ricardo:** *Mas tá escrito igual. [Referindo-se a “pé de galinha”].*
560. **Professora:** *Sim, são escritos do mesmo jeito, mas o sentido é...*
561. **Ricardo:** *Diferente.*
562. **Professora:** *Então me explica o que você entendeu.*
563. **Ricardo:** *Ana tem pé de galinha, ruga na cara e come pé de galinha, a carne da galinha.*
564. **Professora:** *Muito bem, Ricardo!*
565. **Fernanda:** *Tem gente que mata a galinha pra comer e tem gente que tem dó.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 29, continuamos com a Figura de Palavra, agora chamada de Catacrese. Já iniciamos com exemplos que é mais fácil para o aluno compreender. Utilizamos o exemplo do material didático “Pega um dente de alho para colocar na comida” (fala 532) e, logo, questionamos se estava falando do dente da boca (fala 533). E os alunos já responderam que era o tempero da comida (falas 534 e 536).

E quando usamos e questionamos com os exemplos: pé da mesa, céu da boca e orelha do caderno (falas 538, 540 e 544), os alunos por meio de suas respostas entenderam que não se trata no sentido literal e sim no sentido figurado (falas 539, 543, 545, 546, 548). Então, falamos que esses exemplos se referiam à Figura de Palavra: Catacrese. E que a usamos esses termos (pé, céu, orelha) porque não tem um termo específico para se referir a esta palavra na frase.

Ao usarmos o exemplo “pé de galinha” (falas 549 e 551), explicamos que se tratava das rugas do rosto que lembrava um pé de galinha. Fernanda já comentou rindo que João tinha pé de galo porque era menino (fala 554). Aqui, a aluna falou no sentido irônico, mas ao mesmo tempo pontuando a questão da flexão de gênero nos substantivos feminino e masculino.

Logo, perguntamos se existia uma diferença entre as frases “Ana tem pé de galinha” e “Ana come pé de galinha” e os alunos não souberam responder (fala 555). Então, a professora explica que na primeira frase quer dizer que Ana tem rugas e a segunda que ela come uma parte da carne de galinha (fala 556).

Um ponto importante é que Ricardo compreende que a escrita é igual nas duas frases (fala 558), comentamos que sim que a escrita é igual, mas o sentido é diferente (falas 559 e 560). Então, pedimos para Ricardo explicar as duas frases e ele disse que Ana tem pé de galinha, ruga na cara e que ela come a carne da galinha (fala 562).

#### Quadro 30 – Figura de Pensamento – Ironia

566. **Professora:** *Já fizemos o grupo de Figuras de Palavras que é a Metáfora e a Catacrese. Agora, o grupo é de Figuras de Pensamento.*

567. **Fernanda:** *Cabeça.*

568. **Amanda:** *Cachola.*

569. **Professora:** *Sim do pensamento, é o sentido da palavra, às vezes, falamos algo, mas queremos dizer outra coisa. [...] O que é uma Ironia?*

570. **Danilo:** *Tirar sarro da pessoa.*

571. **Professora:** *Sim, dependendo da forma que você falar pode conter um tom irônico.*

572. **Eduardo:** *Uma risada forçada.*

573. **Professora:** *Quando eu falo “Que pessoa educada! Entrou sem dar oi!”*

574. **Eduardo:** *Ou dizer: Que pessoal legal, mas querendo dizer o contrário.*

575. **Professora:** *Ótimo exemplo do Eduardo. Dependendo do jeito que você faz a entonação da voz pode ter sentidos diferentes. Por exemplo: Aquela menina do bloco é uma amor de pessoa [fazendo cara irônica]. Eu tô dizendo que ela é um amor de pessoa?*
576. **Amanda:** *Não.*
577. **Danilo:** *Tá falando forçada.*
578. **Professora:** *Agora se eu digo, a professora Sabrina é um amor de pessoa, me ajuda muito. Tô sendo irônica?*
579. **Fernanda:** *Tá fazendo um elogio.*
580. **Professora:** *Isso, e dependendo do jeito que você falar pode ser irônico.*
581. **Amanda:** *Meio falso.*
582. **Professora:** *Em alguns casos sim. [...]*
583. **Professora:** *E quando eu digo: Que dia maravilhoso! [com cara de braba]. Então, Ironia é com você fala meio debochado.*
584. **Fernanda:** *Tem gente que tem preconceito.*
585. **Professora:** *Do quê, Fernanda?*
586. **Fernanda:** *Do jeito que você falou rindo. E tem gente que tem preconceito com pessoas de cadeira de roda, tem gente que tem preconceito com a cor do Ricardo, do tamanho da barriga.*
587. **Professora:** *Verdade, Fernanda.*
588. **Fernanda:** *Tem bullying.*
589. **Professora:** *Pegando esse exemplo aí, uma pessoa que é gordinha, ela senta na cadeira e quebrou a cadeira porque pode ser que a cadeira já estava ruim, aí a pessoa que você tá falando que é preconceituosa fala assim “Nossa que magrinha”. Eu tô sendo o que, gente?*
590. **Danilo:** *Irônica.*
591. **Professora:** *Isso, estou sendo irônica porque eu tô vendo que a pessoa é gordinha e tô chamando ela de magrinha. Além de ter sido irônica, eu fui preconceituosa como diz a Fernanda. E é muito feio ser preconceituoso.*
592. **Fernanda:** *Tem gente que bate na avó e come a comida da vó.*
593. **Professora:** *É mal agradecido. [...]*
594. **Professora:** *Digamos se tivesse chovendo muito hoje e eu fosse ali fora e dissesse:*
595. **Eduardo:** *Que sol!*
596. **Professora:** *Eu tô sendo irônica porque tá chovendo muito. [...]*
597. **Fernanda:** *Tem gente que fica dentro do ônibus e tem preconceito. Uma delas deixar o gordo ficar em pé e senta no lugar dos gordos.*
598. **Danilo:** *Dos velhos também.*
599. **Professora:** *De mulher grávida também.*
600. **Fernanda:** *Mas eu tô falando de gordo, que a magrinha fica sentada no lugar dele.*
601. **Professora:** *Toda linda e não dá o lugar, não levanta. Tô sendo irônica de novo porque ela não está sendo linda. Ela não está dando o assento pra aquela pessoa propícia.*
602. **Professora:** *Imagina gente, uma mulher grávida no ônibus e eu sentada no lugar dela toda linda que é destinado para aquela mulher grávida. Eu tô lá, toda maravilhosa sentada no banco e a mulher em pé.*
603. **Amanda:** *Tem que levantar.*
604. **Eduardo:** *Mas se não foi o banco propício para essa pessoa?*
605. **Professora:** *Aí você tem o bom senso, se aquele assento não está destinado para pessoa com deficiência, gestante, idosos, pessoa obesa, se tiver tudo ocupado e você estiver sentado em um assento que não é destinado pra essas pessoas. Você pode usar o seu bom senso e bondade e oferecer o seu lugar. [...].*
606. **Fernanda:** *Tem gente que coloca o carro em cima do desenho de cadeiras de rodas.*
607. **Professora:** *Sim, é outra coisa errada.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 30, explicamos a Figura de Pensamento (Ironia). Quando mencionamos que se tratava da Figura de Pensamento (fala 565), Fernanda e Amanda disseram as palavras “cabeça” e “cachola” (falas 566 e 567). Concordamos

dizendo que é o sentido da palavra, e que essa figura mostra que às vezes, falamos algo, mas o pensamento é outro (fala 568).

Questionamos o que era ser irônico (fala 568), Danilo respondeu que era tirar sarro de uma pessoa e Eduardo disse que era uma risada forçada (falas 569 e 571). Então, demos o exemplo “Que pessoa educada! Entrou sem dar oi!” (fala 575) e Eduardo trouxe outro exemplo como “Que pessoa legal” e comentou, mas querendo dizer o contrário (fala 573). Respondemos que era um ótimo exemplo, e completamos que a entonação da voz pode trazer sentidos diferentes e exemplificamos (falas 574 e 579).

Logo, Fernanda trouxe uma questão importante sobre preconceito e *bullying* (falas 585, 857, 590), mas que destoou um pouco sobre o tema de Figuras de Linguagem, então, pegamos esse comentário e trouxemos um exemplo a partir disso de uma pessoa acima do peso que quebra uma cadeira e outra pessoa diz “que pessoa magrinha” (falas 588 e 590), e Danilo já sinaliza o exemplo está dizendo que foi Ironia (fala 589).

Novamente, Fernanda traz a questão do preconceito (fala 596) de pessoas que sentam em lugares no ônibus que não são destinadas a elas, e exemplifica com a pessoa que é magra e senta no lugar de uma pessoa obesa (fala 599). Então, trouxemos para o sentido figurado e falamos “Toda linda e não dá o lugar, não levanta. Tô sendo irônica de novo porque ela não está sendo linda. Ela não está dando o assento para aquela pessoa propícia” (fala 600). Aqui, achamos importante continuar o debate a respeito do preconceito, mas com exemplos de sentidos figurados.

#### Quadro 31 – Figura de Pensamento – Hipérbole

608. **Professora:** *Agora, vamos para a outra Figura de Pensamento: Hipérbole.*  
609. **Amanda:** *Que palavra é essa?*  
610. **Professora:** *Quando eu falo assim: Nossa andei dez mil quilômetros hoje, só hoje.*  
611. **Fernanda:** *Aí é muito, é muita caminhada.*  
612. **Professora:** *Eu estou exagerando. Ou quando eu falo: O João tomou duzentos litros de café.*  
613. **Fernanda:** *O loco!*  
614. **Ricardo:** *Caramba!*  
615. **Professora:** *Gente, eu tô sendo exagerada?*  
616. **Danilo:** *Muito.*  
617. **Professora:** *Eu estou querendo dizer que o João...*  
618. **Danilo:** *Tomou bastante café.*  
619. **Professora:** *Você lembram da música do Barão Vermelho que fala “Eu pintaria todo céu de vermelho” e “Eu dançaria até no teto”?*  
620. **Fernanda:** *No teto. [ri e faz sinal com a cabeça que não] [...]*  
621. **Professora:** *Então, a Hipérbole é o exagero, essas coisas são impossíveis de acontecer. [Nesse momento, a professora do projeto exemplificou com “Como tanto que vou explodir”].*

622. **Fernanda:** A dona Redonda, da novela. [...]
623. **Professora:** Na novela acontece. [...]
624. **Eduardo:** *Professora, se eu falo tô morrendo de fome.*
625. **Professora:** *Exatamente, Eduardo, morrendo de fome. Claro que também a gente tem que ver o contexto porque infelizmente, Eduardo, alguns lugares as pessoas realmente morrem de fome. Mas neste contexto que você está falando Eduardo, você que tomou café, almoçou, aí chega agora que são 15h da tarde, e fala “eu tô morrendo de fome”, você não vai morrer.*
626. **Eduardo:** *Não seria nem digno de falar né, eu acho.*
627. **Professora:** *Bruna, esses dias você falou “eu tô morrendo de cansada”.*
628. **Bruna:** *Eu tô mesmo cansada.*
629. **Professora:** *Gente, desde o primeiro dia de aula a Bruna fala que esta morrendo de cansada. A Bruna morreu gente até hoje? [rindo].*
630. **Bruna:** ... [rindo].
631. **Danilo:** *Não, ela sempre tá ali.*
632. **Professora:** *Ela está exagerando, a Bruna quer dizer que está muito cansada, ela quer ressaltar que está muitíssimo cansada.*
633. **Bruna:** *Na subida, eu fico cansada.*
634. **Professora:** *A Hipérbole tem o sentido do exagero. [...]*
635. **Professora:** *Então, pessoal até agora, nós vimos quatro Figuras de Linguagem. A Metáfora quando eu digo “Minha mãe é uma flor”, que eu quero dizer que ela é:*
636. **Ricardo:** *Bonita, legal.*
637. **Professora:** *A gente viu a Catacrese que tem a diferença entre entre cortei o pé e o pé da cadeira, quando eu troquei o termo e sentido ficou diferente. A gente viu também a Ironia falando algo, mas no sentido mais debochado, irônico. E o último agora, Hipérbole que tem sentido de exagero.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 31, falamos da Figura de Pensamento Hipérbole, Amanda já questiona o que é essa palavra (fala 608). Então, exemplificamos com frases que trazem exagero “Nossa andei dez mil quilômetros hoje, só hoje” e “O João tomou duzentos litros de café” (falas 609 e 611).

E as reações dos alunos foram de achar as frases exageradas. Fernanda diz que é muita caminhada (fala 610) e para a quantidade de café, Fernanda e Ricardo fazem uso das interjeições de espanto, surpresa “O loco” e “Caramba!” (falas 612 e 613). A interjeição é usada pelos alunos para expressarem as suas emoções presentes na fala. Então, questionamos o que essas frases representavam, Danilo diz que era porque tinha tomado bastante café (fala 617).

Retomamos as frases da música “Por você” do Barão Vermelho que vimos no primeiro momento “Prática Social do Conteúdo”, e perguntamos sobre os trechos “Eu pintaria todo céu de vermelho” e “Eu dançaria tando no teto”? Fernanda ri e balança a cabeça que não (fala 619) e explicamos que essas frases têm sentido exagerado e que essas coisa eram impossíveis de acontecer, e por isso, era Hipérboles (falas 618 e 619).



Então, a professora do projeto traz o exemplo “Como tanto que vou explodir” (fala 621). Fernanda lembra da personagem Dona Redonda da telenovela ‘Saramandaia’ que de tanto comer, acaba explodindo. Então, comentamos que isso só acontece nas histórias (fala 622). A aluna resgata da sua memória, que é um conhecimento cotidiano, esse fato da personagem que explode por comer muito. Isso possibilita à aluna compreender e relacionar o conteúdo com essa situação, auxiliando no desenvolvimento cognitivo.

Eduardo traz o exemplo “morrendo de fome” (fala 623), então, explicamos que também é uma Figura de Linguagem, mas devemos pensar no contexto que ela foi dita, pois de fato algumas pessoas morrem de fome em alguns lugares. Então, falamos, mas se vocês que tomam café, almoçam e chegam agora (15h) e falam que estão morrendo de fome, nesse caso, é uma Hipérbole porque é um exagero (fala 624). Eduardo depois da explicação diz que não seria digno de falar na situação de pessoas que tem todas as refeições do dia (fala 625).

E, por fim, usamos o exemplo da aluna Bruna que sempre fala que está morrendo de cansada (falas 626, 627, 628 e 629), e comentamos que Bruna quer dizer que está muito cansada, que ela quer ressaltar o tamanho do cansaço dela (fala 631).

#### Quadro 32 – Figura de Som – Onomatopeia

638. **Professora:** *Agora, veremos as Figuras de Som que o próprio nome já diz lembra um som. [...]*  
*Se eu falo assim: Blim-blém!*
639. **Fernanda:** *Natal.*
640. **Danilo:** *Sino.*
641. **Professora:** *Isso! E se eu faço assim ó. [batendo no quadro, emitindo um barulho].*
642. **Danilo:** *Batendo na porta.*
643. **Fernanda:** *É que tá batendo na porta. [repetiu o barulho na mesa]*
644. **Professora:** *É o barulho de um som.*
645. **Professora:** *Eu faço assim: “Miau Miau”*
646. **Amanda:** *É um gato.*
647. **Danilo:** *É um gato.*
648. **Professora:** *É um gato, é o miado de um gato. Como que o cachorro faz Paulo?*
649. **Paulo:** *... [tentou fazer o som de latindo].*
650. **Professora:** *Au Au! Parabéns, Paulo! Esse é o barulho de um latido de cachorro.*
651. **Fernanda:** *Eu sei o do porco, Oinc, oinc. [fez o som imitativo do porco].*
652. **Professora:** *Muito bem! A Figura de Som é quando lembra o barulho de algo é chamado de Onomatopeia. Mas só tem barulho de bichos? [ninguém comentando nada]. Como é o barulho da chuva? [...]*
653. **Danilo:** *Chuá, chuá!*
654. **Amanda:** *Buá... Buá...*
655. **Professora:** *Que barulho é esse aí?*
656. **Amanda:** *Naiara Azevedo. [fez referência a cantora sertaneja que canta uma música chamada Buá, Buá.]*

657. **Fernanda:** *Aí é a música.*  
658. **Professora:** *Mas o que significa “Buá... Buá...” na música?*  
659. **Danilo:** *É que tá chorando.*  
660. **Amanda:** *Chora, chora.*  
661. **Professora:** *Isso, é o som que lembra o choro. Então, as Figuras de Som Onomatopeias sempre lembram um barulho..*  
662. **Fernanda:** *Que nem a cobra arrastando, sssss. [fez o som imitativo da cobra].*  
663. **Professora:** *Isso, então, tudo que lembra um som, é chamado de Figura de Som chamada Onomatopeia.*  
664. **Ricardo:** *Dani que nem ... [começou a imitar um som].*  
665. **Professora:** *Que som é esse?*  
666. **Ricardo:** *Turbina de avião.*  
667. **Fernanda:** *Quem nem da vaca. [fez o som imitativo da vaca]. [...]*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 32, apresentamos as Figuras de Som (Onomatopeia) e dissemos que são palavras que lembram algum som e exemplificamos com o som do sino “Blim-Blém!” (fala 637); Fernanda e Danilo já sinalizaram Natal e sino (falas 638 e 639). E, continuamos com os exemplos imitando o som de porta batendo, gato miando, cachorro latindo (falas 640, 644 e 649).

Danilo e Fernanda já disseram que um dos sons era da porta batendo (falas 641 e 642), Amanda e Danilo falaram do som do gato miando (falas 645 e 646). Então, perguntamos para o Paulo como que o cachorro faz (fala 647) e Paulo com toda dificuldade que tem, tentou emitir o som do cachorro latindo (fala 648), então, parabenizamos Paulo pela tentativa (fala 649). Fernanda já exemplificou com ruído do porco e da vaca (falas 650 e 666).

Comentamos que esses sons que emitimos se tratavam da Figura de Som chamada Onomatopeia. E perguntamos se só tinha barulho de bichos e como ficaram calados, questionamos como era o barulho da chuva (fala 651) e Danilo fez “Chuá Chuá” (fala 652) e Amanda “Buá Buá” (fala 653). O conhecimento cotidiano é aquele baseado em fatos vivenciados na vida comum. Esse conhecimento será incorporado e superado pelo científico.

Então, perguntamos para Amanda que som era aquele e ela disse Naiara Azevedo (fala 655) se referindo a uma cantora sertaneja que tem uma música chamada Buá buá. Fernanda logo diz é a música (fala 656), perguntamos o que significa Buá buá na música (fala 657), Danilo e Amanda falaram que era alguém chorando (falas 658 e 659).

Mais uma vez ressaltamos que as Figuras de Som Onomatopeias lembravam algum som (fala 662), Fernanda lembrou do barulho da cobra se arrastando (fala 661) e Ricardo lembrou o som de turbina de avião (falas 663 e 665).

Quadro 33 – Figura de Som – Aliteração

668. **Professora:** *Outra figura que lembra um som é a Aliteração. Sabe quando eu falei pra vocês que a gente até brincou na última aula de dizer assim: Fernanda fala uma frase que comece com a mesma consoante.*

669. **Fernanda:** *Paty maionese tem patas...*

670. **Amanda:** *Paixão.*

671. **Fernanda:** *E paixão.*

672. **Professora:** *A Fernanda falou: Paty maionese tem patas e paixão. Então, a outra Figura de Linguagem que é do som é a Aliteração.*

673. **Ricardo:** *O que é isso?*

674. **Professora:** *É quando, eu faço a repetição de uma consoante. Por exemplo: “O Rato Roeu a Roupa do Rei de Roma”. O que se repete?*

675. **Ricardo:** *O R.*

676. **Danilo:** *A letra R.*

677. **Professora:** *Esse exemplo foi com o “r”, mas eu posso usar o P “Paloma pegou pelo pé de Pedro. [escrevemos essa frase no quadro e circulamos a consoante P]. [...] O que eu tenho aqui, gente? A repetição da letra...*

678. **Ricardo:** *P.*

679. **Danilo:** *P.*

680. **Professora:** *Outro exemplo: Dani dançou... [escrevemos essa frase no quadro e circulamos a consoante D].*

681. **Danilo:** *A dança.*

682. **Professora:** *Dani dançou a dança com Damião. [escrevemos essa frase no quadro e circulamos a consoante D].*

683. **Amanda:** *Não entendi.*

684. **Professora:** *O que eu repeti nesta frase aqui, Amanda?*

685. **Amanda:** *Quatro letras D. [mostrando com os dedos].*

686. **Professora:** *Então, Amanda, a Aliteração é a repetição de uma consoante. Aqui, [sinalizando a frase de Paloma] eu usei a consoante P e aqui, [sinalizando a frase de Dani] a consoante D.*

687. **Amanda:** *Professora, faz um com M.*

688. **Professora:** *Faço, mas me ajudem a fazer a frase.*

689. **Amanda:** *Maria mandou...*

690. **Danilo:** *manga*

691. **Amanda:** *para Marcos*

692. **Ricardo:** *e Marília.*

693. **Professora:** *Olha só como ficou:*

694. **Amanda:** *Deixa eu ler professora.*

695. **Professora:** *Pode ler.*

696. **Amanda:** *Maria mandou manga para Marcos e Marília.*

697. **Professora:** *O que repetiu aqui?*

698. **Amanda:** *Os cinco M.*

699. **Danilo:** *Podia colocar bem mais.*

700. **Professora:** *Então, a Aliteração é a repetição de uma consoante e a Onomatopeia lembram um som.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 33, apresentamos a Figura de Som chamada de Aliteração. E relembramos sobre uma brincadeira que fizemos nos momentos anteriores sobre

fazer uma frase iniciando com a mesma consoante. E pedimos a Fernanda para fazer uma frase (fala 667). E Fernanda começou “Paty maionese tem patas” e Amanda ajudou dizendo “paixão” (falas 668, 669 e 670), a frase começa na maioria das palavras com a consoante “P”.

Então, mostramos que esse exemplo constituía uma Aliteração (fala 672) e Ricardo questionou o que era Aliteração (fala 673). Explicamos que era a repetição de uma consoante e demos o exemplo do trava-línguas “O Rato Roeu a Roupa do Rei de Roma” e perguntamos o que se repetia nessa frase e Danilo e Ricardo responderam que era a consoante R (falas 675 e 676).

E trouxemos outros exemplos com as consoantes P e D que escrevemos na lousa (fala 682). Amanda diz que não entendeu, então, perguntamos o que se repetia na frase escrita na lousa (fala 683), e ela responde dizendo que quatro letras “D” (fala 685). E, explicamos que a Aliteração era a repetição da consoante e mostramos na lousa que na frase “Paloma pegou pelo pé de Pedro” se repetia a consoante P (fala 677) e que na frase “Dani dançou a dança com Damião” se repetia a consoante D (fala 682).

Logo, os alunos pediram para fazer uma frase com a consoante M e nessa frase, os alunos construíram a frase que ficou “Maria mandou manga para Marcos e Marília” (falas 688, 689, 690 e 691). E perguntamos o que se repetia nessa frase, Amanda sinalizou que cinco consoantes M e Danilo disse que podia colocar mais ainda (falas 696, 697 e 698).

#### Quadro 34 – Figura de Construção (vício de linguagem) – Pleonasmos

701. **Professora:** *Agora, nós vamos para Figura de Construção. Olha só o Pleonasmos.*

702. **Ricardo:** *Que isso?*

703. **Professora:** *Sabe quando eu falo: “Entrar para dentro”. Por exemplo, entrei na sala, eu preciso dizer “para dentro”? [...]*

704. **Ricardo:** *Não.*

705. **Amanda:** *É que entrou na sala de aula.*

706. **Professora:** *Isso, entrou na sala de aula está certo. Quando você coloca na sala, você especifica onde você entrou, mas você podia ter entrado no banheiro, no escritório, no quarto. Agora, não há necessidade de repetir “lá dentro”, apenas dizer “Entre na sala”.*

707. **Ricardo:** *Não precisa dessa repetição.*

708. **Professora:** *Exatamente. E por ser uma repetição desnecessária, ele é um vício de linguagem, não é algo bonito de dizer. [...]*

709. **Eduardo:** *Vício é algum ruim, que nem o vício do cigarro.*

710. **Professora:** *Isso, Eduardo, mas aqui nós falamos do vício de linguagem é algo que não precisamos usar, que fica feio quando falamos. Outro vício ruim é o vício do cigarro.*

711. **Professora:** *Ou “Acabei de acabar”.*

712. **Eduardo:** *Eu sempre falo isso, foi mal professora. [Nesse momento, o Eduardo ficou rindo porque ele usa essa frase].*

713. **Professora:** *Agora, você sabe que é uma repetição que não precisa né?*  
 714. **Eduardo:** *Sim, só falar acabei e pronto.*  
 715. **Professora:** *Por exemplo: o que é hemorragia?*  
 716. **Fernanda:** *É uma doença.*  
 717. **Eduardo:** *É quando o sangue saiu.*  
 718. **Professora:** *Isso o sangue que saiu. Mas sabe como algumas pessoas falam?*  
 719. **Eduardo:** *Como?*  
 720. **Professora:** *Hemorragia de sangue.*  
 721. **Ricardo:** *Eca!*  
 722. **Professora:** *Só que hemorragia...*  
 723. **Danilo:** *Já é sangue.*  
 724. **Professora:** *Então, não precisa a gente dizer “hemorragia de sangue”, apenas “Eu tive uma hemorragia”. Por que a gente não tem hemorragia de cabeça, de gordura.*  
 725. **Fernanda:** *Exame de sangue é de rotina?*  
 726. **Professora:** *Sim. [...]*  
 727. **Professora:** *Então, o Pleonasma é uma Figura de Linguagem que usa uma repetição desnecessária. E, por isso, é um vício de linguagem que fica feio ao pronunciar.*  
 728. **Eduardo:** *Duas coisas: a minha mãe fala “descer pra baixo”, só que não tem como descer pra cima ou quando as pessoas falam “caiu morto, tem como cair vivo?” Que coisa ridícula, o Salsicha que fala. [faz referência a uma apresentador de tv].*  
 729. **Professora:** *É um ótimo exemplo, Eduardo.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 34, trouxemos as Figuras de Construção e fechamos os quatro grupos de Figuras de Linguagem. E, primeiro, apresentamos o Pleonasma e Ricardo já pergunta o que é Pleonasma (falas 700 e 701). Então, usamos um exemplo bastante usado no dia a dia “Entrar para dentro” e perguntamos se era necessário dizer “para dentro” (fala 702).

Ricardo diz que não e Amanda sinaliza que é dentro da sala (falas 703 e 704). Então, explicamos que especificar o lugar para onde entrou está correto, e o que deixa a frase com repetição desnecessária é a expressão “para dentro” porque já entendemos que o verbo entrar quer dizer para dentro (fala 705).

Então, Ricardo reforça que precisa dessa repetição (fala 706), logo, trouxemos mais explicação da teoria dizendo que era um vício de linguagem que não era algo bonito de dizer (fala 707) e Ricardo lembra que vício é algo ruim que nem o vício do cigarro (fala 708). Então, falamos que o vício de linguagem era algo que não precisamos usar, que deixa a fala feia e que vício do cigarro também não era bom (fala 709). Interessante notar que o aluno faz uma relação entre vício de linguagem e vício de cigarro constatando que ambos são coisas ruins.

Colocamos também como exemplo “Acabei de acabar”, uma frase que o Eduardo sempre fala e que sabe que se trata de um vício de linguagem (falas 710 a 713). E questionamos o que era hemorragia (fala 714), Fernanda e Eduardo

respondem que é uma doença e é o sangue que sai (falas 715 e 716). E comentamos que algumas pessoas dizem “hemorragia de sangue” (fala 719) e continuamos a explicação e antes de terminar Danilo já completa dizendo que hemorragia já é sangue, sem necessidade de repetir (falas 721 e 722).

Então, apenas deve ser dito hemorragia porque não há outro tipo de hemorragia que não for de sangue (fala 723). Explicamos que o Pleonasma é uma Figura de Linguagem que usa uma repetição desnecessária, sendo um vício de linguagem e que fica feio ao ser pronunciada (fala 726).

Eduardo traz dois exemplos uma de sua mãe que fala “descer pra baixo” e logo ele explica que não tem como descer pra cima e outro exemplo que o aluno trouxe foi “caiu morto, tem como cair vivo”, o aluno comenta que é uma frase dita por um apresentador de TV (fala 727). Aqui, o aluno traz um exemplo de Pleonasma e de fato uma repetição desnecessária.

#### Quadro 35 – Figura de Construção – Anáfora

730. **Professora:** *Agora, vamos para última Figura de Construção, chamada Anáfora. Vocês lembram que eu falei pra vocês da repetição da consoante Mariana foi ao mercado com a Maria comprar mamão, melão, melancia. Isso era a Aliteração. Na Anáfora é a repetição de de palavra. Então, não confundam: Aliteração é a repetição da consoante e a Anáfora é a repetição da palavra. Tem uma música que é assim “Maria, Maria / É um dom, uma certa magia”. O que eu estou fazendo, gente? É a repetição da palavra?*

731. **Amanda:** *Maria.*

732. **Professora:** *“O doce perguntou pro doce, / Qual é o doce mais doce / O doce respondeu pro doce, / Que o doce mais doce, / É o doce de batata doce.”* Pessoal, o que eu estou repetindo?

733. **Danilo:** *Doce.*

734. **Eduardo:** *Doce.*

735. **Professora:** *Então, eu tenho uma Anáfora. [...]*

736. **Ricardo:** *Professora, eu tenho uma amiga que chama Ana Júlia e tem uma música que chama Ana Júlia. [fazendo referência a música Ana Júlia da banda Los Hermanos]*

737. **Amanda:** *Oh Ana Juliaaaa! Oh Ana Juliaaaa!*

738. **Professora:** *E nessa música que o Ricardo lembrou, estou repetindo a palavra?*

739. **Ricardo:** *Julia.*

740. **Amanda:** *Julia.*

741. **Professora:** *Maravilhoso. Isso mesmo, Ricardo. Então, quando eu fico repetindo uma palavra, eu tenho uma Anáfora. [...]*

742. **Professora:** *Lembra que eu falei pra vocês que as Figuras de Linguagem estão tanto nos nossos momentos de fala como nas letras das músicas? O Ricardo deu um exemplo para nós agora de Anáfora. [...]*

743. **Professora:** *Alguém tem mais um exemplo de Anáfora?*

744. **Ricardo:** *Maringá.*

745. **Professora:** *Qual?*

746. **Ricardo:** *Maringá, Maringá / Depois que tu partiste / Tudo aqui ficou tão triste”*

747. **Professora:** *Repetição da palavra Maringá. Ricardo está arrasando, heim Ricardo!*

748. **Eduardo:** *Ele está inspirado.*

749. **Professora:** *Qual foi a música que a gente ouviu no primeiro dia de aula que repetia?*

750. **Amanda:** *Barão Vermelho.*

751. **Fernanda:** *Por você, por você.*

752. **Professora:** *Ele repete todo hora.*  
753. **Amanda:** *“Amor, I love you / Amor, I love you” [começou a cantar].*  
754. **Professora:** *Novamente tem uma repetição de palavras, tem uma Anáfora. [...].*  
755. **Eduardo:** *Da rua “Se essa rua / Se essa rua fosse minha”.*  
756. **Professora:** *Muito bom! [...]*  
757. **Fernanda:** *“Beijo por beijo, sonho por sonho / Carinho por amor / Paixão por paixão”. [começou a cantar].*  
758. **Professora:** *Isso essa música também repete. [...] Então, vimos as oito Figuras de Linguagem. Na próxima aula, vamos fazer os exercícios. [...]*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

No Quadro 35, trouxemos a Anáfora. Então, retomei a Figura de Som Aliteração que é a repetição de uma consoante, pois a Anáfora é a repetição de palavras para que os alunos não confundissem essas duas Figuras de Linguagem (fala 729). Então, comentamos a música “Maria Maria” de Milton Nascimento que traz a repetição da palavra Maria (falas 729 e 730) e o trava-língua “O doce perguntou pro doce” que Danilo e Eduardo sinalizaram que a repetição era a palavra “doce” (fala 731).

Na sequência, Ricardo diz que tem uma amiga que chama Ana Júlia e tem uma música que chama Ana Júlia se referindo a música “Anna Júlia” da banda Los Hermanos (fala 735). Amanda começou a cantarolar o trecho repetitivo “Oh, Anna Júlia / Oh, Anna Júlia, Júlia, Júlia” (fala 736). Então, questionamos o que se repetia, Ricardo e Amanda disseram que o nome “Júlia (falas 738 e 739). Ou seja, um exemplo de Anáfora.

Logo, perguntamos se eles tinham outro exemplo de Anáfora (fala 742), e na sequência, tivemos vários exemplos com músicas: Ricardo falou da música “Maringá Maringá” de autoria de Orlando Silva e Jacob do Bandolim que traz os trechos repetidos “Maringá, Maringá / Depois que tu partiste / Tudo aqui ficou tão triste / Que eu garrei a imaginar / Maringá, Maringá” (falas 743 a 746).

Amanda traz a canção de Marisa Monte “Amor, i love you” que no refrão repete o título da música (fala 752). E Fernanda começa a cantarolar uma música da dupla Leandro e Leonardo chamada “Sonho por sonho” que traz os seguintes trechos repetidos “Beijo por beijo, sonho por sonho / Carinho por amor, paixão por paixão” (fala 756).

Nesse terceiro momento da metodologia, percebemos que, por meio de mediação constante do professor, de exemplos práticos e da retomada do conteúdo após mudança de tópico oportunizamos operações mentais básicas para assimilação do conteúdo por meio da análise. Os alunos participaram com progressos

significativos, contribuindo com exemplos assertivos acerca dos grupos de Figuras de Linguagem.

No próximo momento, **Catarse**, discutiremos algumas atividades para verificar se de fato, os alunos conseguiram se apropriar do conhecimento científico, ou seja, é o momento dos alunos mostrarem o quanto se aproximaram das soluções a partir das questões levantadas sobre as Figuras de Linguagem.

### 3.3.4 Momento 4 – Catarse

O quarto momento da metodologia é a **Catarse**. Neste momento, o aluno manifesta o que aprendeu do conteúdo, faz uma síntese, ou seja, não há mais “senso comum”, pois, ele, ainda que de forma provisória, se apropriou do conhecimento científico, atingindo os objetivos especificados pelo professor. O aluno expressa a sua nova maneira de enxergar o conteúdo e a sua prática social.

Para Saviani (1999, p. 81-82), esse momento é

[...] a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

[...].

Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese, em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Para Gasparin (2007), nesse momento, o aluno tem uma nova forma de pensar esse conteúdo, pois, faz a junção do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. O aluno faz uma síntese de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo apresentadas pelo professor. Isto é, a **Catarse** é a síntese dos conhecimentos cotidiano e científico.

Esse momento é de fato a apropriação do conteúdo por parte dos alunos, a partir desse momento, o aluno tem uma nova postura perante a sua prática social. Segundo Gasparin (2007, p. 131) “[...] o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como ‘natural’ não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’



porque é produzida pelos homens em determinado tempo e lugar”. Isto é, tudo é histórico, social, modificado.

Temos neste momento, um novo posicionamento cognitivo do aluno, um novo saber aprendido, uma transformação social feita com base nas necessidades criadas pelo homem. Os conteúdos se tornam significativos porque passam a fazer “[...] parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos” (GASPARIN, 2007, p. 133).

Para o autor, neste momento, o aluno tem uma atitude teórico-mental modificada, ou seja, não é a mesma atitude do início do processo do estudo, pois o aluno assume uma nova postura, uma nova visão que assumirá a partir de agora no seu dia a dia, mostrará novas intenções e novos interesses de colocar em prática aquilo que se apropriou.

Sendo assim, o professor aplica uma avaliação, que pode ser uma atividade escrita ou oral, individual ou em grupo, para verificar se o conteúdo foi assimilado e se os alunos tiveram alguma dificuldade. A catarse é um momento importante, pois, o professor verá se conseguiu atingir os objetivos da aula e se poderá passar para o próximo processo pedagógico.

A catarse é

[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando a sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. [...] É a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2007, p. 130).

Para Gasparin (2007), esse procedimento prático, dessa etapa da metodologia, equivale à avaliação, que deve expressar a apropriação do conteúdo científico e a compreensão da realidade com vistas à mudança social. A avaliação deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos propostos.

#### **Análises e Resultados – Momento 4**

Na prática, o Momento 4 – **Catarse** – trata de avaliar se os alunos conseguiram se apropriar do conhecimento científico, como conseguiram resolver as atividades propostas, quais as estratégias usadas para responderem as questões.

Nessa pesquisa, utilizamos, como forma de avaliação, uma de múltipla escolha, outra de colagem de fichas e, a última, de produção de frases.

Antes de iniciarmos as atividades, fizemos uma retomada de forma breve sobre as oitos Figuras de Linguagem trabalhadas com os alunos no decorrer dessas aulas. Usamos novamente os exemplos e os conceitos apresentados. As atividades foram realizadas no coletivo, e não individualmente. Por meio dessas três atividades os alunos mostraram o que compreenderam do conteúdo.

A todo momento, fizemos a mediação do conteúdo científico e lembrávamos o que cada Figura de Linguagem tinha o objetivo de expressar. E, assim, os alunos foram realizando as atividades, todas participaram seja fazendo a leitura das questões, como tirando dúvidas e auxiliando os colegas.

A seguir, apresentamos as imagens das atividades realizadas pelos oito alunos e, na sequência, faremos as análises de algumas interações que foram importantes e veremos como se comportaram diante das questões, suas facilidades e suas dificuldades. A sequência de análise acontecerá por ordem alfabética dos nomes fictícios dos alunos.

Na **primeira atividade – múltipla escolha**<sup>36</sup> -, trabalhamos com oito questões, com quatro opções de respostas. Na questão 5, o aluno deveria escrever o nome da Figura de Linguagem indicada na imagem. Nessa atividade, usamos frases com fontes diferentes e coloridas e ainda imagens para deixar a atividade mais interessante visualmente.

---

<sup>36</sup> Primeira atividade: múltipla escolha – Gabarito: 1) Anáfora; 2) Metáfora; 3) Ironia; 4) Aliteração; 5) Catacrese; 6) Hipérbole; 7) Pleonasma; 8) Onomatopeia.

Figura 26 – Atividade de múltipla escolha – Amanda

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:

1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE.

**"AS COISAS SÃO  
AS COISAS VÊM  
AS COISAS VÃO  
AS COISAS VÃO E VÊM."**

A) CATACRESE  
 B) ANÁFORA  
 C) IRONIA  
 D) ONOMATOPEIA

2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM.



A) ALITERAÇÃO  
 B) PLEONASMO  
 C) HIPÉRBOLE  
 D) METÁFORA

3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.

**ELE ESTUDOU TANTO  
QUE TIROU ZERO NA  
PROVA.**

A) ANÁFORA  
 B) METÁFORA  
 C) IRONIA  
 D) ALITERAÇÃO

4. O TRAVA-LÍNGUA "PARTIDO REMENDADO" DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?

**"O RATO ROEU A ROUPA DO REI  
DE ROMA  
A RAINHA RUIM RESOLVEU  
REMENDAR  
RESOLVEU REMENDAR"**

A) ALITERAÇÃO  
 B) ANÁFORA  
 C) CATACRESE  
 D) HIPÉRBOLE

5. NA FRASE "PERNA DA MESA", USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?



A) CATACRESE  
 B) ANÁFORA  
 C) IRONIA  
 D) ONOMATOPEIA

6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.

**O PÚBLICO MORREU DE  
TANTO DAR RISADA NO  
SHOW DAQUELE  
COMEDIANTE.**

A) HIPÉRBOLE  
 B) METÁFORA  
 C) CATACRESE  
 D) IRONIA

7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?



A) IRONIA  
 B) PLEONASMO  
 C) ANÁFORA  
 D) ALITERAÇÃO

8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?



A) METÁFORA  
 B) HIPÉRBOLE  
 C) ONOMATOPEIA  
 D) CATACRESE

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Foi uma atividade em que a aluna Amanda participou bastante, fez comentários, fez a leitura das questões. Das oito questões, acertou seis. Na questão 1, fez a leitura do trecho do verso "As coisas são / As coisas vêm / As coisas vão / As coisas vão e vêm", comentou sobre a repetição do verbo "vêm e vêm" e também do artigo "as". E quando perguntamos qual das duas Figuras de Construção se tratava, disse que era Anáfora. Percebemos que a aluna está desenvolvendo a formação do conceito, pois uma das características da Anáfora é a repetição de palavras.

Outra situação foi na questão 2. Fizemos uma dramatização com a frase "Você é uma cobra". Amanda disse que para elogiar bastava trocar "cobra" por "princesa". Essa questão de substituir um vocábulo por outro, trabalhamos em sala de aula, explicando que a troca de palavra na frase pode mudar o significado ou reforçar uma ideia com o mesmo sentido (fala 493). Nessa questão, a aluna trouxe os conceitos científicos aprendidos em sala de aula.

Na questão 3, fez a leitura e comentou que o aluno não estudou nada e por meio da mediação disse que se tratava de uma frase irônica. Marcou a resposta correta Ironia. Nessa questão, a aluna lembrou dos conceitos científicos trabalhados em sala de aula.

Na questão 4, falou da repetição da “letra” se referindo à repetição da consoante “R”, uma das características da Aliteração, mas marcou a resposta incorreta Hipérbole. A aluna ressaltou a característica, mas no momento de marcar a resposta correta, confundiu o nome da Figura de Linguagem.

Figura 27 – Atividade de múltipla escolha - Bruna

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:

1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE

“AS COISAS SÃO  
AS COISAS VÊM  
AS COISAS VÃO  
AS COISAS VÃO E VÊM.”

A) CATACRESE  
X B) ANÁFORA  
C) IRONIA  
D) ONOMATOPEIA

2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM



A) ALITERAÇÃO  
B) PLEONASMO  
C) HIPÉRBOLE  
X D) METÁFORA

3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM

ELE ESTUDOU TANTO  
QUE TIROU ZERO NA  
PROVA.

A) ANÁFORA  
B) METÁFORA  
X C) IRONIA  
D) ALITERAÇÃO

4. O TRAVA-LÍNGUA “PARTIDO REMENDADO” DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?

“O RATO ROEU A ROUPA DO REI  
DE ROMA  
A RAINHA RUIM RESOLVEU  
REMENDAR  
RESOLVEU REMENDAR”

A) ALITERAÇÃO  
B) ANÁFORA  
C) CATACRESE  
D) HIPÉRBOLE

5. NA FRASE “PERNA DA MESA”, USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?



perna mesa perna da mesa

CATACRESE

6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO

O PÚBLICO MORREU DE  
TANTO DAR RISADA NO  
SHOW DAQUELE  
COMEDIANTE.

A) HIPÉRBOLE  
B) METÁFORA  
X C) CATACRESE  
D) IRONIA

7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?



A) IRONIA  
X B) PLEONASMO  
C) ANÁFORA  
D) ALITERAÇÃO

8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?



A) METÁFORA  
B) HIPÉRBOLE  
X C) ONOMATOPEIA  
D) CATACRESE

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A aluna Bruna das oito questões, acertou seis questões. Na questão 1, pedimos que Bruna fizesse a leitura dos versos da questão, disse que não conseguia, que ficava nervosa, mas mesmo assim leu. Ficou feliz porque conseguiu fazer a leitura.

Nessa primeira questão, falamos o conceito de cada uma das alternativas e, na sequência, assinalou a questão correta Anáfora.

Na questão 2, quando perguntamos se quiséssemos fazer um elogio, o teríamos que fazer, a aluna disse que poderia trocar a palavra “cobra” por “princesa”. E relacionou com outro exemplo dizendo que quando a professora do projeto “tava no coração também” e significa que a professora é amiga e que é perfeita. Na questão 8, marcou a questão Onomatopeia, e imitou o gato miando e mostrando as garras, trazendo o conceito científico, ou seja, o som que lembrava o animal.

Figura 28 – Atividade de múltipla escolha - Danilo

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:	
<p>1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE:</p> <p><b>"AS COISAS SÃO AS COISAS VÊM AS COISAS VÃO AS COISAS VÃO E VÊM."</b></p> <p>A) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA            C) IRONIA            D) ONOMATOPEIA</p>	<p>5. NA FRASE "PERNA DA MESA", USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA            C) IRONIA            D) ONOMATOPEIA</p>
<p>2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM:</p>  <p>A) ALITERAÇÃO  <input checked="" type="checkbox"/> B) PLEONASMO            C) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> D) METÁFORA</p>	<p>6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.</p> <p><b>O PÚBLICO MORREU DE TANTO DAR RISADA NO SHOW DAQUELE COMEDIANTE.</b></p> <p>A) HIPÉRBOLE            B) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> C) CATACRESE            D) IRONIA</p>
<p>3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM:</p> <p><b>ELE ESTUDOU TANTO QUE TIROU ZERO NA PROVA.</b></p> <p>A) ANÁFORA            B) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> C) IRONIA            D) ALITERAÇÃO</p>	<p>7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?</p>  <p>A) IRONIA  <input checked="" type="checkbox"/> B) PLEONASMO            C) ANÁFORA            D) ALITERAÇÃO</p>
<p>4. O TRAVA-LÍNGUA "PARTIDO REMENDADO" DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p> <p><b>"O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA A RAINHA RUIM RESOLVEU REMENDAR RESOLVEU REMENDAR"</b></p> <p>A) ALITERAÇÃO            B) ANÁFORA            C) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> D) HIPÉRBOLE</p>	<p>8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> B) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> C) ONOMATOPEIA            D) CATACRESE</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

O aluno Danilo das oito questões, acertou seis. Na questão 1, pedimos que ele fizesse a leitura da primeira questão; comentou que o poema estava falando do brinquedo “Vai e vem”, e disse é uma bola oval, parecida com a bola de futebol americano; aqui, traz o conhecimento cotidiano. E quando perguntamos o que tinha

de diferente na frase, o aluno disse que era a repetição das palavras, característica da Anáfora, traz um conceito científico.

Na questão 3, ao lermos a questão, o aluno foi direto e que disse que era a letra “c”, Ironia. Na questão 4, quando perguntamos o que havia de diferente na frase, o aluno mencionou que era a repetição da letra “R”, uma das características da Aliteração, mas marcou a questão incorreta Hipérbole que é a ideia do exagero. Lembrou da característica, mas não assimilou o nome da Figura de Linguagem.

Na questão 7, o aluno respondeu direto a questão correta Pleonasmos e comentou que gelo já é gelado que não precisava repetir; novamente trouxe conhecimento científico. Na questão 8, fez a leitura e imitou o miado do gato, e falou que era a Figura de Som e marcou a questão correta Onomatopeia.

Figura 29 – Atividade de múltipla escolha – Eduardo

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:	
<p>1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE.</p> <p><b>“AS COISAS SÃO AS COISAS VÊM AS COISAS VÃO AS COISAS VÃO E VÊM.”</b></p> <p>A) CATACRESE <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA <i>NÃO</i>            C) IRONIA <i>NÃO</i>            D) ONOMATOPEIA <i>NÃO</i></p>	<p>5. NA FRASE “PERNA DA MESA”, USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>perna mesa perna da <b>CATACRESE</b> mesa</p>
<p>2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM.</p>  <p>A) ALITERAÇÃO <i>NÃO</i>            B) PLEONASMO <i>NÃO</i>            C) HIPÉRBOLE <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> D) METÁFORA</p>	<p>6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.</p> <p><b>O PÚBLICO MORREV DE TANTO DAR RISADA NO SHOW DAQUELE COMEDIANTE.</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A) HIPÉRBOLE            B) METÁFORA <i>NÃO</i>            C) CATACRESE <i>NÃO</i>            D) IRONIA <i>NÃO</i></p>
<p>3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.</p> <p><b>ELE ESTUDOU TANTO QUE TIROU ZERO NA PROVA.</b></p> <p>A) ANÁFORA <i>NÃO</i>            B) METÁFORA <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> C) IRONIA <i>NÃO</i>            D) ALITERAÇÃO <i>NÃO</i></p>	<p>7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?</p>  <p>A) IRONIA <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> B) PLEONASMO <i>NÃO</i>            C) ANÁFORA <i>NÃO</i>            D) ALITERAÇÃO <i>NÃO</i></p>
<p>4. O TRAVA-LINGUA “PARTIDO REMENDADO” DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p> <p><b>“O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA A RAINHA RUIM RESOLVEU REMENDAR RESOLVEU REMENDAR”</b></p> <p>A) ALITERAÇÃO <i>NÃO</i>            B) ANÁFORA <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> C) CATACRESE <i>NÃO</i>            D) HIPÉRBOLE <i>NÃO</i></p>	<p>8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) METÁFORA <i>NÃO</i>            B) HIPÉRBOLE <i>NÃO</i>  <input checked="" type="checkbox"/> C) ONOMATOPEIA <i>NÃO</i>            D) CATACRESE <i>NÃO</i></p>

VOU FAZER UMA PIRQUETA

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

O aluno Eduardo das oito questões, acertou sete questões. Na questão 1, Eduardo fez a leitura dos versos e comentou que a Onomatopeia é o barulho, ou seja, umas das características dessa Figura de Som é a sonoridade das palavras. Marcou a alternativa correta - Anáfora. Lembrou da característica, da função, mas não assimilou o nome da Figura de Linguagem.

Na questão 2, o aluno olhou a resposta na atividade do Danilo, mas durante a dramatização Eduardo disse que poderia trocar a palavra “cobra” por “rainha” e que a frase se tornaria um elogio. Então, respondeu a alternativa correta Metáfora. Na questão 3, o aluno diz que é uma frase irônica, logo, marcou a questão correta Ironia.

Na questão 7, o educando comentou que há uma repetição desnecessária porque o gelo já é gelado, que não tem gelo quente, só gelado; marcou a questão correta Pleonasma. Aqui, o aluno trouxe o conhecimento científico e marcou o nome correto da Figura de Linguagem.

Figura 30 – Atividade de múltipla escolha – Fernanda

<p>ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:</p> <p>1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE.</p> <p><b>“AS COISAS SÃO AS COISAS VÊM AS COISAS VÃO AS COISAS VÃO E VÊM.”</b></p> <p>A) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA          C) IRONIA          D) ONOMATOPEIA</p>	<p>5. NA FRASE “PERNA DA MESA”, USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>perna mesa perna da mesa</p> <p><i>Catacrese</i></p>
<p>2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM.</p>  <p>A) ALITERAÇÃO          B) PLEONASMO          C) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> D) METÁFORA</p>	<p>6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.</p> <p><b>O PÚBLICO MORREU DE TANTO DAR RISADA NO SHOW DAQUELE COMEDIANTE.</b></p> <p>A) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> B) METÁFORA          C) CATACRESE          D) IRONIA</p>
<p>3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.</p> <p><b>ELE ESTUDOU TANTO QUE TIROU ZERO NA PROVA.</b></p> <p>A) ANÁFORA          B) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> C) IRONIA          D) ALITERAÇÃO</p>	<p>7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?</p>  <p>A) IRONIA  <input checked="" type="checkbox"/> B) PLEONASMO          C) ANÁFORA          D) ALITERAÇÃO</p>
<p>4. O TRAVA-LÍNGUA “PARTIDO REMENDADO” DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p> <p><b>“O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA A RAINHA RUIM RESOLVEU REMENDAR RESOLVEU REMENDAR”</b></p> <p>A) ALITERAÇÃO          B) ANÁFORA          C) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> D) HIPÉRBOLE</p>	<p>8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) METÁFORA          B) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> C) ONOMATOPEIA          D) CATACRESE</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A aluna Fernanda das oito questões, acertou seis. Na questão 1, ela fez a leitura dos versos, e após Danilo falar que os versos falavam do brinquedo “Vai e vem”, a aluna fez sinal abrindo e fechando a mão, mostrando o movimento do brinquedo. Quando perguntamos o que era Catacrese mostrando a mesa, disse que era o “pé da mesa”. Acrescentou dizendo que se repetiam as palavras “as”. Marcou a questão correta Anáfora.

Na questão 3, comentou que “a pessoa em vez de estudar pra valer, tirou zero”, trouxe um juízo de valor e marcou a questão correta Ironia. Na questão 5, com mediação da professora, escreveu Catacrese e disse que só existe pé de pessoa, e não pé de mesa, fazendo referência ao desenho da questão. Na questão 6, respondeu, de maneira correta, Hipérbole, e comentou que ninguém morre de rir não.

Na questão 7, ao interrogar se existia gelo quente, a aluna comentou que se existisse gelo quente, ele derreteria. Respondeu a alternativa incorreta Ironia, o certo seria Pleonasma, aqui, trouxe a característica correta, mas não lembrou do nome correto. Na questão 8, imitou o gato miando e marcou a questão correta Onomatopeia.

Figura 31 – Atividade de múltipla escolha - João

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:

1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALDO DE ANDRADE.

“AS COISAS SÃO  
AS COISAS VÊM  
AS COISAS VÃO  
AS COISAS VÃO E VÊM.”

A) CATACRESE  
X B) ANÁFORA  
C) IRONIA  
D) ONOMATOPEIA

2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM.



A) ALITERAÇÃO  
X B) PLEONASMO  
C) HIPÉRBOLE  
D) METÁFORA

3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.

ELE ESTUDOU TANTO  
QUE TIROU ZERO NA  
PROVA.

A) ANÁFORA  
X B) METÁFORA  
C) IRONIA  
D) ALITERAÇÃO

4. O TRAVA-LÍNGUA “PARTIDO REMENDADO” DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?

“O RATO ROEU A ROUPA DO REI  
DE ROMA  
A RAINHA RUIIM RESOLVEU  
REMENDAR  
RESOLVEU REMENDAR”

A) ALITERAÇÃO  
X B) ANÁFORA  
C) CATACRESE  
D) HIPÉRBOLE

5. NA FRASE “PERNA DA MESA”, USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?



A) CATACRESE  
B) ANÁFORA  
C) IRONIA  
D) ONOMATOPEIA

6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.

O PÚBLICO MORREU DE  
TANTO DAR RISADA NO  
SHOW DAQUELE  
COMEDIANTE.

A) HIPÉRBOLE  
B) METÁFORA  
C) CATACRESE  
X D) IRONIA

7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?



A) IRONIA  
B) PLEONASMO  
C) ANÁFORA  
X D) ALITERAÇÃO

8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?



A) METÁFORA  
B) HIPÉRBOLE  
C) ONOMATOPEIA  
X D) CATACRESE

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).



O aluno João, das oito questões, acertou duas questões. Na questão 1, como a alternativa correta já havia sido falada, disse que a resposta era “b”, então, marcou a questão correta Anáfora, mas não fez nenhum comentário. Nas questões 2, 3, 4, 7 e 8 marcou questões incorretas, mesmo com a mediação da professora, não compreendeu o significado das frases.

Na questão 5, João fez a leitura da questão com dificuldade e com mediação da professora escreveu de forma correta Catacrese. Já na questão 6, o aluno havia marcado todas as alternativas, então, explicamos que ele deveria assinalar apenas uma questão. Trouxemos o exemplo do som do gato, o som do barulho na parede, mas mesmo assim João assinalou a alternativa incorreta.

Figura 32 – Atividade de múltipla escolha - Paulo

<p>ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:</p> <p>1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE</p> <p><b>"AS COISAS SÃO AS COISAS VÊM AS COISAS VÃO AS COISAS VÃO E VÊM."</b></p> <p>A) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA          C) IRONIA          D) ONOMATOPEIA</p>	<p>5. NA FRASE "PERNA DA MESA", USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>perna + mesa = perna da mesa</p> <p>CATACRESE</p>
<p>2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM</p>  <p>A) ALITERAÇÃO          B) PLEONASMO  <input checked="" type="checkbox"/> C) HIPÉRBOLE          D) METÁFORA</p>	<p>6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.</p> <p>O PÚBLICO MORREU DE TANTO DAR RISADA NO SHOW DAQUELE COMEDIANTE.</p> <p>A) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> B) METÁFORA          C) CATACRESE          D) IRONIA</p>
<p>3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.</p> <p>ELE ESTUDOU TANTO QUE TIROU ZERO NA PROVA.</p> <p>A) ANÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> B) METÁFORA          C) IRONIA          D) ALITERAÇÃO</p>	<p>7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?</p>  <p>A) IRONIA  <input checked="" type="checkbox"/> B) PLEONASMO          C) ANÁFORA          D) ALITERAÇÃO</p>
<p>4. O TRAVA-LÍNGUA "PARTIDO REMENDADO" DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p> <p><b>"O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA A RAINHA RUIM RESOLVEU REMENDAR RESOLVEU REMENDAR"</b></p> <p>A) ALITERAÇÃO          B) ANÁFORA          C) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> D) HIPÉRBOLE</p>	<p>8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> B) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> C) ONOMATOPEIA  <input checked="" type="checkbox"/> D) CATACRESE</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

O aluno Paulo das oito questões, acertou cinco, com mediação da professora ou da colega Amanda. A linguagem verbal oral não está desenvolvida; o aluno ouve, ele se comunica por meio de gestos. Nas questões 1 e 2, fizemos a leitura do verso e o aluno foi acompanhando com o dedo. Com ajuda da professora, marcou a alternativas corretas. Nas questões 3, 4, 6 marcou as alternativas incorretas, mesmo com mediação da professora.

Na questão 5, com mediação da professora, escreveu Catacrese, fui mostrando as consoantes para o aluno escrever a Figura de Linguagem correta. A questão 7 marcou sozinho a alternativa correta Pleonasma. Na questão 8, marcou a alternativa correta Onomatopeia com a mediação da colega Amanda.

Figura 33 – Atividade de múltipla escolha – Ricardo

ATIVIDADE 01 - LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:	
<p>1. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NO TRECHO DO POEMA DE OSWALD DE ANDRADE.</p> <p><b>"AS COISAS SÃO AS COISAS VÊM AS COISAS VÃO AS COISAS VÃO E VÊM."</b></p> <p>A) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> B) ANÁFORA            C) IRONIA            D) ONOMATOPEIA</p>	<p>5. NA FRASE "PERNA DA MESA", USAMOS QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>perna mesa perna da mesa</p> <p><b>CATACRESE</b></p>
<p>2. MARQUE COM UM X A FIGURA DE LINGUAGEM QUE APARECE NA IMAGEM.</p>  <p>A) ALITERAÇÃO            B) PLEONASMO            C) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> D) METÁFORA</p>	<p>6. MARQUE A ALTERNATIVA QUE MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE EXPRESSA A IDEIA DE EXAGERO.</p> <p><b>O PÚBLICO MORREU DE TANTO DAR RISADA NO SHOW DAQUELE COMEDIANTE.</b></p> <p>A) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> B) METÁFORA            C) CATACRESE            D) IRONIA</p>
<p>3. MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE SE REFERE À FIGURA DE LINGUAGEM.</p> <p><b>ELE ESTUDOU TANTO QUE TIROU ZERO NA PROVA.</b></p> <p>A) ANÁFORA            B) METÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> C) IRONIA            D) ALITERAÇÃO</p>	<p>7. A PLACA MOSTRA A FIGURA DE LINGUAGEM QUE TRAZ A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DE UMA PALAVRA. QUAL É?</p>  <p>A) IRONIA            B) PLEONASMO            C) ANÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> D) ALITERAÇÃO</p>
<p>4. O TRAVA-LÍNGUA "PARTIDO REMENDADO" DE TONINHO GERAES TRAZ QUE TIPO DE FIGURA DE LINGUAGEM?</p> <p><b>"O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA A RAINHA RUIM RESOLVEU REMENDAR RESOLVEU REMENDAR"</b></p> <p>A) ALITERAÇÃO            B) ANÁFORA  <input checked="" type="checkbox"/> C) CATACRESE  <input checked="" type="checkbox"/> D) HIPÉRBOLE</p>	<p>8. A IMAGEM MOSTRA UM BALÃO DE FALA QUE LEMBRA O SOM DAQUILO QUE O TEXTO FALA. QUAL É A FIGURA DE LINGUAGEM?</p>  <p>A) METÁFORA            B) HIPÉRBOLE  <input checked="" type="checkbox"/> C) ONOMATOPEIA            D) CATACRESE</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

O aluno Ricardo, das oito questões, acertou seis. Na questão 1, fez a leitura dos versos sem dificuldade e lembrou de uma música com os trechos “vai e vem o nosso amor”, trazendo o conhecimento cotidiano. Quando perguntamos o que tinha de diferente na frase, comentou que era a repetição das palavras “as coisas”. Marcou a alternativa correta Anáfora.

Na questão 2, respondeu que era uma Metáfora, sem fazer nenhum comentário. Na questão 3, por meio da mediação da professora, lembrou do conceito e marcou a alternativa correta Ironia. Na questão 4, fez a leitura da questão e comentou da repetição da letra R, mas marcou a alternativa incorreta Catacrese, o certo é Aliteração. Aqui, o aluno trouxe a característica, mas não lembrou do nome correto do conceito.

Na questão 5, com mediação da professora, escreveu o nome da Figura de Linguagem Catacrese. Na questão 6, disse que era um exagero que ninguém morre de rir e marcou a alternativa correta Hipérbole. Na questão 8, marcou a alternativa correta Onomatopeia e imitou o miado do gato, disse que era a Figura de Linguagem que lembrava o som do gatinho.

Na **segunda atividade – Ficha e colagem**<sup>37</sup> -, os alunos deveriam color as fichas que correspondiam ao grupo das Figuras de Linguagem. Essa atividade foi importante para os alunos desenvolverem a observação, a atenção e o raciocínio.

---

<sup>37</sup> Segunda atividade: ficha e colagem – Gabarito: Figuras de Palavra (**Metáfora** “Aquele rapaz é um gato” e **Catacrese** “Mário machucou o céu da boca”); Figuras de Pensamento (**Ironia** “Aff! Era o que faltava para o meu dia encerrar bem” e **Hipérbole** “Ela é louca pelos filhos”); Figuras de Som (**Onomatopeia** “O sino da igreja faz blem, blem, blem” e **Aliteração** “Chove, chuva, chove sem parar”); Figuras de Construção (**Pleonasma** “A brisa matinal da manhã” e **Anáfora** “Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...”).

Figura 34 – Atividade ficha e colagem - Amanda

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, a aluna Amanda colou todas as fichas nos lugares corretos, foi participativa, relacionou com outros exemplos, trouxe as características dos conceitos ensinados em sala de aula.

**Figuras de palavra:** fez a leitura da ficha amarela (Metáfora) e comentou que a frase quer dizer que ele é bonito, que é um gato que trocou termo “bonito” por “gato”, característica usada em sala de aula para trazer o conhecimento científico; a ficha azul (Catacrese), ela colou no quadro correspondente, mas não fez comentário.

**Figuras de Pensamento:** ao fazer a leitura da ficha laranja (Ironia) já disse que se tratava de uma frase irônica; fez a leitura da ficha vermelha (Hipérbole) e comentou que a frase se tratava de uma mãe que ama muito os filhos, nessa frase, ela disse que a professora do projeto também era “louca” pelos filhos e que até tinha tatuado os nomes deles no braço, em um gesto de amor.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) comentou sobre o barulho do sino, lembrou do Natal; na ficha marrom (Aliteração) perguntamos o que tinha de diferente, aluna disse que repetia a “palavra” ch, referindo-se ao dígrafo (ch) e brincou falando “xixi” dizendo que era o mesmo som.

**Figuras de Construção:** fez a leitura da frase verde (Pleonasma), comentou que matinal é café da manhã, e quando perguntamos se era necessário repetir, ela

disse que não, então, com mediação da professora colocou a ficha; na ficha preta (Anáfora), comentou a repetição dos termos “Se Você” e colou no lugar certo.

Figura 35 – Atividade ficha e colagem - Bruna

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, a aluna Bruna colou todas as fichas nos lugares certos, explicou algumas frases conforme fomos mediando os conceitos científicos.

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora), a aluna disse o rapaz era gato porque é bonito e imitando o miado de um gato com garras; a ficha azul (Catacrese), a aluna colou sem mediação da professora.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) a aluna colou com mediação da professora; Já a ficha vermelha (Hipérbole), quando perguntamos se era uma frase exagerada, a aluna disse que não e que a mãe só gostava dos filhos.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) e na ficha marrom (Aliteração) fez com mediação da professora.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) e na ficha preta (Anáfora) fez com mediação da professora.

Figura 36 – Atividade ficha e colagem - Danilo

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno Danilo colou todas as fichas nos lugares certos; participou trazendo informações e exemplos que foram explicados no momento em que a professora fez a mediação com o conhecimento científico (Instrumentalização).

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) comentou que gato era porque é bonito; a ficha azul (Catacrese) colou sem mediação da professora. Aqui, o aluno riu e perguntou se podia passar cola? Eu disse em que sentido? Passar cola (o tubo de cola), porque em alguns momentos Danilo passava a resposta para os outros colegas.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) fez a leitura da frase e colou sem mediação da professora; a ficha vermelha (Hipérbole) disse que frase queria dizer que a mãe gostava do filho, falou da tatuagem que a professora do projeto fez em homenagem aos filhos. Essa informação a professora relatou nas aulas, e o aluno relembrou neste momento.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) colou sem mediação da professora e na ficha marrom (Aliteração) fez com mediação da professora.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) o aluno comentou que havia uma repetição a mais da palavra matinal e na ficha preta (Anáfora) fez com mediação da professora. Aqui, trouxe a explicação do conceito científico aprendido em sala de aula.

Figura 37 – Atividade ficha e colagem – Eduardo

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno Eduardo inverteu as fichas Ironia e Aliteração; participou pouco dessa atividade.

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) colou no lugar correto e não fez nenhum comentário; a ficha azul (Catacrese), fez a leitura da frase e colou no quadro sem mediação da professora.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) o aluno colou no quadro errado Aliteração; a ficha vermelha (Hipérbole) fez com mediação da professora, quando perguntamos qual a figura que trazia ideia do exagero, ele apontou para Hipérbole. Errou a ficha laranja.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) colocou sozinho, sem mediação da professora e na ficha marrom (Aliteração) colou a frase de Ironia. Errou a ficha Aliteração.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasma) colou a ficha com mediação da professora e na ficha preta (Anáfora) fez com mediação da professora.

Figura 38 – Atividade ficha e colagem - Fernanda

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, a aluna Fernanda colou todas as fichas nos lugares certos; participou e trouxe exemplos usados no momento que apresentamos o conhecimento científico (Instrumentalização).

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) fez sem fazer nenhum comentário; a ficha azul (Catacrese) fez sem a mediação da professora.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia), soltou a interjeição “Ih! É uma Ironia”; a ficha vermelha (Hipérbole) comentou que a frase quer dizer que é mãe coruja, dedicada para os filhos.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) comentou que repete “Blem”, e quando perguntamos o que lembra, ela disse que o Natal, e do perguntamos que



som lembra, ela disse sino e na ficha marrom (Aliteração) fez com mediação da professora.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) fez com mediação da professora e na ficha preta (Anáfora) fez a leitura da frase e comentou que repete “Se você, Se você”.

Figura 39 – Atividade ficha e colagem - João

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno João trocou as fichas Ironia e Aliteração. Ele teve essa atividade mediada em todas as colagens das fichas.

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) colou sem mediação da professora; a ficha azul (Catacrese) o aluno colou com a mediação do colega.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) colocou erroneamente na Aliteração; a ficha vermelha (Hipérbole) fez com ajuda do colega.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) colou sem mediação da professora e na ficha marrom (Aliteração) colou a ficha errada.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) colou a frase no quadrinho certo com a mediação da professora e na ficha preta (Anáfora) fez com mediação da professora.

Figura 40 – Atividade ficha e colagem - Paulo

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno Paulo colou todas as fichas nos lugares certos com mediação da professora e dos colegas.

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) colou com mediação da professora; a ficha azul (Catacrese) colou com mediação da colega.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) fizemos ele repetir Aff; a ficha vermelha (Hipérbole) colou com mediação da professora.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia) colou com mediação da professora e na ficha marrom (Aliteração) fez com mediação da colega.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) colou com mediação da professora e na ficha preta (Anáfora) colou com mediação da professora, ajudamos a pronunciar a frase da ficha, quando mencionei “dormisse” ele fez sinal com a cabeça, brinquei que ele é dorminhoco e ele riu.

Figura 41 – Atividade ficha e colagem - Ricardo

ATIVIDADE 02 - COLE A FICHA COM A FIGURA DE LINGUAGEM CORRESPONDENTE:

FIGURAS DE PALAVRA	FIGURAS DE PENSAMENTO	FIGURAS DE SOM	FIGURAS DE CONSTRUÇÃO
<p><u>METÁFORA</u></p> <p>Aquele rapaz é um gato.</p>	<p><u>IRONIA</u></p> <p>Aff! Era o que faltava para encerrar o meu dia bem.</p>	<p><u>ONOMATOPEIA</u></p> <p>O sino da igreja faz blem, blem blem.</p>	<p><u>PLEONASMO</u></p> <p>A brisa matinal da manhã.</p>
<p><u>CATACRESE</u></p> <p>Mario machucou o céu da boca.</p>	<p><u>HIPÉRBOLE</u></p> <p>Ela é louca pelos filhos.</p>	<p><u>ALITERAÇÃO</u></p> <p>Chove, chuva, chove sem parar.</p>	<p><u>ANÁFORA</u></p> <p>Se você dormisse... Se você cansasse... Se você morresse...</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno Ricardo colou todas as fichas nos lugares certo; participou, fez algumas colagens sem mediação da professora.

**Figuras de palavra:** a ficha amarela (Metáfora) e a ficha azul (Catacrese) colou sem mediação da professora.

**Figuras de Pensamento:** a ficha laranja (Ironia) fez sozinho sem mediação; a ficha vermelha (Hipérbole) fez com mediação da professora.

**Figuras de Som:** na ficha branca (Onomatopeia), fez a leitura, após Danilo dizer que era uma Figura de Som, Ricardo disse que essa figura era “ono” se referindo a Onomatopeia e na ficha marrom (Aliteração) fez com mediação da professora.

**Figuras de Construção:** na ficha verde (Pleonasmo) colou com mediação da professora e na ficha preta (Anáfora) fez com mediação da professora e comentou que repete “Se você”.

Na terceira atividade – produção de texto<sup>38</sup> - trabalhamos com a escrita. Pedimos que formulassem algumas frases com as Figuras de Linguagem com base nos termos descritos no exercício.

Figura 42 – Atividade produção de texto - Amanda

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:		
FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	UM TIO É UM TOURO
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	CAMISA PRETA
IRONIA	EDUCADA	TÃO EDUCADA QUE NÃO DEU OI.
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	CHOROU RIOS LÁGRIMAS
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	GALINHA CÔ-CÔ-RICO
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	MALU MARINGÁ, MANGÁ
PLEONASMO	ENTROU	MALU ENTROU SALA
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	BÚA BÚA BÚA BÚA BÚA

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Na atividade de escrita, auxiliamos a aluna Amanda sobre os conceitos das figuras de linguagens, mas a ideia da produção das frases ocorreu por iniciativa da aluna. Nas frases “Camisa preta” teve uma tentativa de fazer uma frase com Catacrese e “Malu entrou sala” uma tentativa de escrever uma frase com Pleonasma, mas ficaram frases com sentido literal.

Usou algumas frases com sentido figurado como: na Metáfora fez Comparação do tio com um touro, referindo-se à força, fazendo um resgate dos exemplos dados na sala de aula. Na Ironia usou na frase o advérbio “tão” com educada que não cumprimentou; na Hipérbole do exagero do choro, usou a palavra “rio”; na Onomatopeia fez o som do galo; na Aliteração fez uma frase com repetição da

<sup>38</sup> Terceira atividade: produção de texto – Gabarito: Livre.

consoante “M” e na Anáfora repetiu a palavra “buá” que também podia ser uma Onomatopeia.

Figura 43 – Atividade produção de texto - Bruna

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:		
FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	MEU PAIZINHO É UM TOURO FORTE
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	MINHA MANGA DA CAMISA LINDA
IRONIA	EDUCADA	EDUCADA DEO OI
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	CHOROU RIOS SAUDADES
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	CÓ-CÓ-RICÓ O GALO FEZ
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	MARIELLY MAIARA EMARAISA
PLEONASMO	ENTROU	ENTROU EU QUARTO QUEJO
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	BEIJO BEIJO BEIJO BOCA

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade com a escrita, a aluna Bruna foi auxiliada sobre os conceitos das Figuras de Linguagens, outros exemplos e na escrita de algumas palavras. Nas frases “Educada deo oi” teve uma tentativa de fazer uma frase com Ironia e “Entrou eu quarto quejo” uma tentativa de escrever uma frase com Pleonasma, mas ficaram frases com sentido literal.

Usou algumas frases com sentido figurado como: na Metáfora fez Comparação do paizinho com um touro referindo-se à força física; na Catacrese completou a frase com um adjetivo para camisa “linda”; na Hipérbole, usou o exagero para “rio de saudades”, e ainda comentou “é muita lágrima né professora e rio?”; na Onomatopeia fez o som do galo; na Aliteração fez uma frase com repetição da consoante “M” e na Anáfora, repetiu a palavra “beijo”.

A aluna fez as frases com alguns exemplos que usamos no momento em que estávamos trazendo os conceitos científicos a respeito das Figuras de Linguagens.

Logo, aqui, no momento da avaliação da atividade, a aluna fez o resgate das informações ensinadas e explicadas no momento da Instrumentalização.

Figura 44 – Atividade produção de texto - Danilo

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:

FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	O Williom é forte, como um touro
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	A manga da camisa, é verde como há manga.
IRONIA	EDUCADA	Os aluno, são mal educada com a pró
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	A professora chorou rios de tristezas dos alunos.
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	Os galinheiros, quando acordam fog có-có- rico.
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	Willion e Welliton foram no show em Whshiton.
PLEONASMO	ENTROU	Williom > entrou dentro sala sem falar com há professora.
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	Todos alunos foram aprenados pelos profes- res. e choraram. Bua, Bua com emoção.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Nessa atividade, o aluno Danilo precisou de mediação somente para criar a frase da Figura de Linguagem Aliteração, o restante das frases fez sozinho. Na frase “Os aluno, são mal educada com a pró”, houve uma tentativa de criar uma frase com Ironia, mas ficou com sentido literal.

Usou algumas frases com sentido figurado como na Metáfora fez comparação do nome próprio Willian com o animal touro; na Catacrese usou “manga da camisa” e ainda fez uma comparação com a manga fruta, trouxe para a mesma frase uma Metáfora. Perguntamos se ele percebeu outro sentido figurado na frase, e o aluno não identificou, e ficou feliz por trazer duas Figuras de Linguagens na mesma frase.

Na frase com Hipérbole usou “a professora chorou rios de tristezas” sentido exagerado; Onomatopeia uso o som das galinhas “có-có-ri-có”; na Aliteração usou a consoante W para criar a frase; Pleonasma uso a expressão “entrou dentro da sala”,

exemplo que utilizamos em sala de aula; Anáfora desenvolveu uma frase e repetiu a palavra “buá”.

Figura 45 – Atividade produção de texto – Fernanda

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:		
FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	Meu primo duhete é mais forte que o touro.
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	Minha manga da camisa tá tão suja.
IRONIA	EDUCADA	Uma pessoa é ma educada.
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	Eu chorei de lágrimas de cascata de rios.
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	coco, mu iriri co pa pa pa.
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	Patricia pagu papaya - pera - pinha.
PLEONASMO	ENTROU	A Patricia entrou dentro da parodia.
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	doce doce doce a vida um doce.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Na terceira atividade com a escrita, a aluna Fernanda não precisou de mediação da professora; criou as frases sozinha com base nos exemplos usados em sala de aula. Na frase “Uma pessoa é ma educada”, houve uma tentativa de criar uma frase com Ironia, mas ficou com sentido literal.

Usou algumas frases com sentido figurado como na Metáfora onde fez comparação do primo com um touro, reforçando a ideia de força; na Catacrese usou “manga da camisa” suja, exemplo também trabalhado em sala de aula e na Hipérbole usou “lágrimas de cascatas de rios” para ter o sentido exagerado.

Na Onomatopeia usou a música do programa “Có-Có-ri-có”, conhecimento do cotidiano, para sinalizar a sonoridade, na Aliteração usou a consoante “P” para formulação da frase. E no Pleonasma usou “entrou dentro da parodia” repetição desnecessária e comentou que a frase também tinha sentido de humor. Na Anáfora

usou a palavra “doce”, que faz parte da letra de uma música “Doce mel” da cantora Xuxa Menguel.

A aluna usou várias frases fazendo referência a fatos do seu dia a dia, ou seja, trazendo conhecimento cotidiano para construir as suas frases (como quando se refere ao programa de tv e a música); as outras frases relembram exemplos usados na sala de aula quando mediamos os conceitos científicos a respeito das Figuras de Linguagens. Aqui, a aluna faz um resgate dessas informações.

Figura 46 – Atividade produção de texto – João

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:		
FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	O Celso é FORTE.
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	A manga DA AQUELA
IRONIA	EDUCADA	EDUCADDA. RIOS. CAUSA.
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	CHOROU DA RIOS LÁGRIMAS.
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	milho cccc ricó
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	O Celso cebola.
PLEONASMO	ENTROU	ENTROU PLEONASMO
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	A DESCULPA. O SICO. A.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Na terceira atividade, trabalhando com a escrita, o aluno João precisou da mediação da professora para produzir as suas frases; conseguiu criar as frases de forma parcial. A maioria das frases, o aluno criou no sentido literal como “O Celso é forte”, “A manda da aquela”, Eduarda rios. Causa.”, Entrou Pleonasma” e “A desculpa. o sico”. Há uma tentativa de formular frases, na maior parte sem nenhum sentido e sim palavras soltas.

Apenas conseguiu criar frases com sentido figurado para Hipérbole quando escreve com sentido exagerado para “rios de lágrimas”; na Onomatopeia o som que



o galo faz e a ainda acrescenta a palavra “filho” fazendo uma referência; e na Aliteração usou a consoante “C”.

Percebemos que o aluno criou tentativas de frases e mesmo com a mediação da professora teve dificuldade para formulá-las. O aluno ainda está em processo de alfabetização, por isso, também a dificuldade de elaborar as frases. Algumas palavras escritas, ajudamos o aluno a escrevê-las.

Figura 47 – Atividade produção de texto – Ricardo

ATIVIDADE 03 - ESCREVA UMA FRASE PARA CADA FIGURA DE LINGUAGEM:		
FIGURAS DE LINGUAGEM	ESCREVA UMA FRASE QUE TENHA ESTES TERMOS:	
METÁFORA	É UM TOURO	O MEU IRMÃO MAIS VELHO É UM TOURO.
CATACRESE	MANGA DA CAMISA	A MINHA MÃE FAZ A MANGA DA MINHA CAMISA.
IRONIA	EDUCADA	AQUELA PESSOA NÃO É EDUCADA POR QUE ELA
HIPÉRBOLE	CHOROU RIOS	EU CHOREI POR CAUSA DO MEU PAI.
ONOMATOPEIA	CÓ-CÓ-RICÓ	A GARINHA SEMPRE FAZ CÓ-CÓ-RICÓ.
ALITERAÇÃO	(ESCOLHA UMA CONSOANTE)	O SHODI FOI NO SHOW DE SIMONE E SIMARIA.
PLEONASMO	ENTROU	O MEU PAI ENTROU DENTRO DO QUARTO.
ANÁFORA	(ESCOLHA UMA PALAVRA)	O TEMPO VAI O TEMPO VEM A VIDA PASSA E EU SEM

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Na terceira atividade, o aluno Ricardo, em alguns momentos, precisou de mediação da professora. Houve uma tentativa de Ironia ao usar “Aquele pessoa não é educada por que ela”, logo, ficou sentido literal; na Hipérbole não ficou sentido literal “Eu chorei por causa do meu pai”;

Sentido figurado: Metáfora fez uma Comparação do irmão com um touro; Catacrese usou “a manga da minha camisa”; na Onomatopeia disse que a “garinha” faz o som có-có-ri-có; na Aliteração usou a consoante “S”; no Pleonasma usou “entrou dentro do quarto”; na Anáfora usou a palavra “o tempo” para repetição de palavras.

No próximo subitem, trataremos do último momento da nossa metodologia, que para Gasparin (2007, p. 145) é o “[...] ponto de chegada do processo do processo pedagógico”.

### 3.3.5 Momento 5 – Prática Social do Conteúdo

O último Momento da metodologia é a **Prática Social do Conteúdo** que é o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica. Conforme Gasparin (2007, p. 148), esse momento “[...] é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhe em grupo”.

O aluno de fato conseguiu se apropriar do conhecimento científico, agora, ele sabe e aplica. Por sua vez, o professor discutirá com a turma atitudes e ações individuais e/ou em grupo que podem ser assumidas diante dos problemas levantados na prática inicial do conteúdo, tem em vista uma mudança social – do pessoal para o coletivo.

Segundo o autor, intelectualmente e qualitativamente tanto alunos como professor mudam suas concepções acerca do conteúdo. É uma fase de maior compreensão científica, ou seja, um novo posicionamento da prática social do conteúdo.

Para Gasparin (2007, p. 148), a prática social que fecha o conteúdo escolar; logo, começa uma nova prática social, com um novo olhar acerca do conteúdo. É

[...] a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É um novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola.

Nesse momento, o aluno pode agir de forma autônoma, pois a zona de desenvolvimento imediato aconteceu nos momentos de Problematização, Instrumentalização e Catarse. O processo se encerra com a entrada da zona de desenvolvimento atual. É uma maneira nova de ver a realidade e de se posicionar diante dela.

## Análises e Resultados – Momento 5

O Momento 5 – a **Prática Social do Conteúdo** – manifesta se, de fato, os alunos conseguiram se apropriar do conhecimento científico. É o que veremos no Quadro 36.

Quadro 36 – Apropriação do conteúdo

759. **Professora:** *Nós tivemos várias aulas, compartilhamos várias ideias. Do que nós falamos nestes dias?*
760. **Amanda:** *Sobre músicas, sobre palavras, sobre o significado da palavra.*
761. **Danilo:** *As Figuras de Linguagem.*
762. **Amanda:** *Palavra e linguagem.*
763. **Fernanda:** *Sobre os nossos sentimentos.*
764. **Professora:** *O que mais nós aprendemos nesses dias?*
765. **Danilo:** *Uma palavra pode substituir outra palavra.*
766. **Fernanda:** *Que o som também é figura de linguagem. [batendo na mesa]. [...]*
767. **Fernanda:** *Que não pode dançar no teto. [referindo-se a música Por você do Barão Vermelho].*
768. **Professora:** *Por que Fernanda?*
769. **Fernanda:** *Porque é exagero. E nadar no gelo também não. [referindo-se a música Por você do Barão Vermelho]*
770. **Amanda:** *Muito exagerado porque ele ia dançar no teto, tomar banho no gelo, pintar o céu de vermelho, ela ia de pé do Rio à Salvador. [referindo-se a música Por você do Barão Vermelho]*
771. **Ricardo:** *Fizemos muitas tarefas.*
772. **Professora:** *O que tinham essas tarefas?*
773. **Ricardo:** *Músicas.*
774. **Amanda:** *A frase que a mãe é uma flor.*
775. **Professora:** *E o que essa frase quer dizer?*
776. **Amanda:** *Que ela é bonita, inteligente.*
777. **Danilo:** *Se nós somos estrelas, as professoras são estrelas cadentes.*
778. **Amanda:** *Vocês estão podendo hein? [referindo-se às professoras].*
779. **Professora:** *E de que forma podemos elogiar a Gi (uma das professoras do projeto) com as Figuras de Linguagem?*
780. **Fernanda:** *Que ela é uma sereia.*
781. **Amanda:** *Uma mis.*
782. **Danilo:** *Uma flor.*
783. **Professora:** *O que são Figuras de Linguagem?*
784. **Danilo:** *É uma repetição de palavras.*
785. **Bruna:** *Búa búa búa.*
786. **Professora:** *O que é isso?*
787. **Bruna:** *É a uma figura de linguagem.*
788. **Eduardo:** *Professora vou descer lá embaixo com o Danilo. [riu de forma irônica]*
789. **Professora:** *Não entendi, Eduardo.*
790. **Eduardo:** *Tô brincando, pró. Só vou descer com o Danilo. [riu]*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados (2019).

Há uma diferença de uma resposta oral para uma resposta escrita quando estamos pensando nas especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, quando você observa e constata que eles respondem adequadamente esse conceito na oralidade, eles estão evidenciando uma apropriação do conteúdo. Então é para além da questão da escrita quando nosso público-alvo é o aluno com deficiência intelectual.

E por conta dessa especificidade, saímos do âmbito oral e vamos para a questão da escrita porque o letramento precisa ocorrer em situações que sejam significativas, então, a escrita e a leitura têm que ser contadas como significativas para fazer sentido para esse indivíduo.

Por isso, a importância da mediação, de lembrar os conceitos, os exemplos porque são pessoas com *déficits* cognitivos. Então, fizemos essa mediação para que eles pudessem ir trabalhando e tendo contato e fazendo as suas inferências e interpretações do que é o conceito de Figuras de Linguagem.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Antes das conclusões da nossa pesquisa, faremos uma breve observação geral das atividades propostas e dos resultados obtidos pelos alunos do projeto.

Quadro 37 – Intervenção pedagógica do ato educativo

Amanda	A aluna participou bastante das aulas e trouxe várias contribuições como trazer que a arte feita na parede da sala de aula era uma forma de expressão (fala 10), fazer a relação de que a frase “beijo no coração” é uma forma de carinho pela pessoa (fala 166), e até mesmo sinalizar que “dente de alho” se referia à planta, ao tempero que se coloca na comida (fala 534). Por meio da análise das atividades e da participação oral, podemos dizer que a aluna conseguiu se apropriar do conhecimento científico.
Bruna	A aluna participou poucas vezes. No primeiro dia de aula, comentamos que alguns alunos eram “velhos” amigos, ela já falou que não era velha (fala 7), entendendo o sentido literal da palavra; não compreendeu que se tratava de tempo, entendeu que estávamos

	nos referindo a idade. Por meio da análise das atividades, podemos dizer que a aluna se apropriou do conhecimento científico.
Danilo	O aluno participou bastante das aulas e trouxe informações e vivências que ajudaram na dinâmica em grupo. No primeiro dia de aula, quando falamos o que eram as Figuras de Linguagem, o aluno comentou que era falar uma coisa, mas queria dizer outra (fala 37) e que quando falamos “minha mãe é uma flor”, estamos fazendo uma Comparação (falas 60 e 76), entre outras contribuições. Por meio da análise das atividades, podemos dizer que o aluno se apropriou do conhecimento científico.
Eduardo	O aluno faltou na primeira aula, mas foi participativo em alguns momentos. Quando trabalhamos com o conceito de Ironia, ele trouxe alguns exemplos como “Que pessoal legal, mas querendo dizer o contrário” (fala 573), “tô morrendo de fome” (fala 623). E quando, falamos de Pleonasma, o aluno trouxe duas situações que fazem parte do seu contexto, a mãe que “descer pra baixo”, e ele entende e verbaliza que não tem como descer pra cima ou a frase “caiu morto” e pergunta se tem como cair vivo. Por meio da análise das atividades e participações orais, mesmo o aluno não realizando as atividades escritas, podemos dizer que o aluno se apropriou do conhecimento científico
Fernanda	A aluna interagiu bastante nas aulas, já no primeiro dia explicou aos colegas que “velhos amigos” se referia ao tempo que conhecíamos e não queria dizer a idade, entendeu o sentido figurado da palavra (fala 10). Quando comentamos que algumas Figuras de Linguagem tinham palavras repetidas e muitas estavam nas letras das músicas, a aluna começou a cantarolar a música Rosa e de fato há repetição nas palavras “Tu és” (falas 48 e 50), entre outras contribuições como a questão do preconceito. Por meio da análise das atividades, podemos dizer que a aluna se apropriou do conhecimento científico.
João	O aluno participou pouco das aulas, é um aluno bastante agitado e tem o costume de sair bastante da sala. Em alguns momentos que participou sinalizou que para chamar alguém usa a Onomatopeia “Psiu Psiu” (fala 277) e imitou o som de um cachorro latindo (fala 648). Por meio da análise das atividades, podemos dizer que o aluno se apropriou, parcialmente, do conhecimento científico, pois em vários momentos precisava da mediação da professora, e mesmo assim teve bastante dificuldade.
Paulo	O aluno por não ter uma linguagem verbal oral desenvolvida, participa apenas quando o professor pergunta, comunicando-se apenas por gestos. Por meio da análise das atividades, podemos dizer que o aluno participou das atividades quando foi perguntado a ele.

Ricardo	O aluno foi bastante participativo na aula e trouxe muitas contribuições para a dinâmica das atividades. No primeiro dia de aula, já perguntou sobre o que estudaríamos (fala 17). Nos exemplos dados em sala, comentou da repetição da frase “falou, falou e não falou nada” ele disse era para falar apenas “não falou nada” (fala 186). Outro ponto importante de sua participação foi quando questionou a forma correta da palavra Barão, perguntando se não era com dois “r”, achou que seria barrão, de barro (fala 265), entre outros. Por meio da análise das atividades, podemos dizer que o aluno se apropriou do conhecimento científico.
---------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A partir dos dados adquiridos e analisados na intervenção pedagógica, percebemos que o processo de letramento dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva, na prática, se deu a partir do resgate do conhecimento cotidiano desses alunos. Ou seja, o plano de aula elaborado teoricamente, tendo como suporte o conhecimento científico mais desenvolvido, conforme a Metodologia Histórico-Crítica, mas executado, como processo pedagógico tendo como ponto inicial a prática social do conteúdo, trouxe resultados expressivos para a pesquisa.

Nos primeiros momentos de fala da intervenção pedagógica, os alunos já responderam aquilo que sabiam a respeito das Figuras de Linguagem, deixando assim, o processo de letramento mais efetivo, significativo e próximo dos seus contextos sociais, a exemplo, podemos citar quando introduzimos o conceito do que são as Figuras de Linguagem e os alunos responderam que seriam poesias, músicas, artes e formas de expressão (falas 24, 26, 29 e 31).

No processo de letramento, frisamos a importância de entender as práticas sociais que fazem parte do dia a dia dos alunos. Planejamos nossas ações com intuito de ensinar as Figuras de Linguagem, fazendo com que o aluno entendesse que esse conteúdo faz parte do seu cotidiano e como poderia utilizá-lo nos momentos de fala, de escrita, ou seja, nas mais diversas formas de comunicação.

Nesse sentido, usamos o Power Point para trazer exemplos práticos de imagens e frases com sentido figurado que retratassem situações que fizessem parte do cotidiano desses alunos, e assim, os alunos pudessem relacionar o conhecimento adquirido nas suas vivências sociais, com o conhecimento científico que a professora trataria em sala de aula.

- Figura 8 - "Minha mãe é uma flor" uma metáfora (comparação).
- Figura 9 - "Tomei duzentos litros de água" uma hipérbole (exagero).
- Figura 10 - "Eu subi lá em cima" um pleonasma (redundância).
- Figura 11 - "Beijo no coração" um metonímia (relação entre órgão do corpo e sentimentos).
- Figura 12 - "Falou, falou, falou e não falou nada" uma anáfora (repetição de palavra).
- Figura 13 - "Quebrou o pé da mesa" uma catacrese (palavra fora do sentido original).
- Figura 14 - "Joana jogou jogo com Juca" uma aliteração (repetição de consoante).
- Figura 15 - "Que legal! Escorreguei." uma ironia (humor sarcástico).
- Figura 16 - "Psiu! Psiu!" uma onomatopeia (som).

Outro ponto importante da intervenção pedagógica foi no momento de trazer a problematização do conteúdo no qual indagamos os alunos "Mas as Figuras de Linguagem estão só quando a gente fala?". E a resposta da maioria dos alunos foi que não e citaram música como sendo uma forma de usar o sentido figurado das palavras. Então, trouxemos exemplos de músicas, campanhas publicitárias, histórias em quadrinhos.

No exemplo da música, trouxemos a música "Por você" da banda Barão Vermelho e, por meio dessa canção, tivemos várias interações dos alunos que trouxeram várias informações a respeito dos trechos da música como conhecimento cotidiano, juízo de valor, interpretação do que é contado na música.

Identificamos ainda uma dimensão científica do conteúdo, quando um dos alunos (fala 293) traz uma regra de Ortografia. O aluno questiona se "Barão" não deveria ser com dois "r" no sentido de barro, então, explicamos dizendo que não, que o correto era Barão com um "r", no sentido de nobre e não no sentido de barro (terra molhada).

Logo, compreendemos que essas interações, organizações de pensamento são estratégias para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, entendemos que os alunos estão fazendo uso da leitura e da escrita de forma mais

profunda, ampliando assim as competências adquiridas para o domínio de habilidades sociais e de interpretação.

Nessa pesquisa, constatamos que os alunos com deficiência intelectual possuem conhecimentos cotidianos significativos e sabem o que se passa ao seu redor; compreendem que, muitas vezes, na comunicação é usado mais o sentido figurado do que o sentido literal. Em suas falas, demonstram conhecimentos sobre os assuntos e utilizam, com bastante clareza e segurança, as Figuras de Linguagem exemplificadas pela professora em sala de aula.

Fazem uso da língua erudita, utilizando os novos conhecimentos adquiridos, nos diversos ambientes sociais e cotidianos; interpretam os diferentes contextos com novos olhares; isso foi constatado por meio das respostas orais desses alunos. Nesse sentido, pudemos observar que o aluno ironicamente ri, olha para professora e diz “vou subir lá em cima”. Ele sabe que é redundante essa frase, mas fala apenas para gerar naquele momento humor.

As atividades orais e escritas foram realizadas no coletivo, mas avaliadas de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada aluno. Trabalhamos de forma que fosse exaltada cada fala, cada participação promovendo não somente a aquisição do conhecimento científico, mas a autoestima, a alegria de conviver e cooperar. Reconhecemos que todo aprendizado deve ser baseado na contextualização, partindo do conhecimento cotidiano de todos os alunos.

Com base nisso é possível afirmar que o plano de aula deve respeitar e partir da realidade social do aluno; o professor, no momento de criar o seu plano de aula, deve levar em consideração o histórico social de seus alunos. E no momento de colocar esse plano de aula em prática, é essencial que todos os alunos participem das atividades em sala de aula, que todos os alunos sejam “ouvidos”, e que o professor tenha a sensibilidade de entender que um gesto é uma forma de participação em sala de aula.



## CONCLUSÕES

De todo o exposto nesta pesquisa, vimos que historicamente a pessoa com deficiência tem sido caracterizada por inúmeros paradigmas no decorrer da história que permanecem ao longo dos séculos, onde se deu/dá mais ênfase aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e às habilidades dessa parcela da população.

Por isso, percebemos o quanto Vygotsky contribuiu para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Suas obras são importantes e atuais porque além de buscarem novas formas para entender o psiquismo humano, apresentam subsídios para pensarmos em propostas de intervenção educacional considerando os mecanismos compensatórios do aluno.

O autor nos faz refletir acerca de um novo olhar sobre a deficiência e as limitações que estão atreladas a ela e nos dá alternativas de como superá-las. E uma das maneiras é levar em consideração as experiências sociais dos alunos, o seu conhecimento cotidiano para na sequência apresentar os conceitos.

Vimos algumas leis internacionais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que são documentos que orientam e garantem o direito de acesso à educação, à saúde das pessoas com deficiência. E esses documentos internacionais deram base para as leis brasileiras como a própria Constituição Federal, o ECA, a LDB, o PDE e a PNEEPEI, entre outros, todos com o intuito de que todas as pessoas com deficiência tenham seus direitos validados.

No entanto, sabemos que não basta apenas a prescrição de leis para garantir os direitos de ter uma educação de qualidade e sem a redução do conteúdo. A inclusão só acontece quando os direitos descritos na lei são colocados em prática, o cenário de exclusão social/educacional só mudará quando a sua realidade e os motivos que atrapalham a sua inserção no meio social forem percebidos, abordados e minimizados por meio de uma ação em conjunto com o indivíduo, a família, a escola, a sociedade e o Estado.

À luz dessas considerações, podemos dizer que a proposição da Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, transformada em uma didática por Gasparin (2007),

motivou o diálogo e a participação de todos os alunos da pesquisa, mesmo daquele sem linguagem verbal oral desenvolvida que por meio de gestos também participou das atividades.

A metodologia possibilitou toda uma organização dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e fez com que os alunos ficassem mais motivados, mais presentes naquele processo de ensino, pois a sua história, os seus exemplos foram importantes, foram ouvidos e puderam de alguma forma trazer mudanças para esse aluno bem como para o grupo.

Na intervenção feita por esta pesquisa, conseguimos responder a questão de como se daria essa apropriação dos conceitos científicos das Figuras de Linguagem, pois, percebemos um cenário educacional de novas posturas, logo, novos aprendizados, vimos as possibilidades de intervenção e de apropriação conceitual com esse aluno.

Mas não podemos dar destaque apenas para apropriação da escrita dos conceitos científicos, pois o processo de apropriação das Figuras de Linguagem também esteve presente naquele aluno que não se apropriou da escrita. A maior parte dos alunos se apropriou dos conceitos pela oralidade, e isso implica no processo de desenvolvimento desse indivíduo e nos aspectos de interação social.

É importante ressaltar que esta pesquisa teve como participantes de estudo os alunos adultos com deficiência intelectual. O conteúdo foi as Figuras de Linguagem. O trabalho desenvolvido, por meio de Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, assinala que este processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos pode ser usado como encaminhamento com todos os alunos (com e sem deficiência), de qualquer nível de escolarização e com todos os tipos de conteúdo.

Estimula a interação social dos alunos, aqui, especificamente daqueles com deficiência intelectual, que ainda estão à margem da sociedade em todos os sentidos. E se o professor tem possibilidades de instrumentalizar esses alunos trazendo condições para que eles estejam inseridos no contexto social, mesmo que não seja no mesmo nível cognitivo que os demais indivíduos, mas o professor dá condições para esses alunos interagirem, de se desenvolverem e de trocarem experiências.

Conforme Vygotsky (1997), devemos dar ênfase para as possibilidades desses alunos, sem dar foco específico para aquilo que falta a eles que é sempre associada a questão cognitiva. Portanto, mesmo que, em um primeiro momento, os alunos com

deficiência intelectual não definam os conceitos de Figura de Linguagem, eles fazem uso social no dia a dia, ou seja, o sentido figurado das palavras são formas de promover o letramento desses alunos.

A partir dessa pesquisa de mestrado fica evidente de como é importante um plano de aula que parta da realidade dos alunos, que faça questionamentos como o momento de problematizar, no qual traz outras formas do aluno olhar para determinado assunto, e nesse momento se faz o início de um novo pensar acerca do conteúdo.

E por meio dessa pesquisa surge outros questionamentos para um futuro estudo, se o professor deve conduzir o aluno para que ele aprenda a ler e a escrever levando em consideração as práticas reais de leitura e de escrita, é possível, no momento da Catarse, substituir as atividades tradicionais descritas nos livros didáticos por materiais que podem gerar situações que tornem significativas as práticas de produção de textos, por exemplo, atividades com jogos pedagógicos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir no processo de prática-teoria-prática do professor com vistas a fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem com significado e sentido no qual eles digam o que aprenderam sobre a temática da aula e o que gostariam de aprender a mais sobre o conteúdo.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Apae do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://apae.com.br/>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- ARANHA, M. S. F. **Integração Social do Deficiente**: análise conceitual e metodológica. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. 1995.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília, ano XI, n.21, p. 160-173, 2001.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Tradução de Antônio Tovar. Madrid: Estúdios Políticos, 1971.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- AUADA, V. G. C. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Viviane%20Auada.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.
- BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.399-414. [1974].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. (Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: 34, 2013.
- BAPTISTA, A. L. S. **A invenção do Braille e a sua importância na Vida dos Cegos**. Lisboa: Comissão de Braille, 2000.
- BARNES, C. A Legacy of Oppression: A history of disability in western culture. In: BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability Studies**: Past, present and future. Leeds: The Disability Press, p. 3-24, 1997.

BIANCHETTI, L. Os trabalhos e os Dias dos Deuses e dos Homens: A Mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.7, n.1, 2001. p. 61 – 75.

BORGES NETO, J. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**: Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CNE/CP 009**. 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 out. 2001b. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. MEC: Brasil. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):** Lei nº 13.146/15. Brasília: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 26 dez. 2019.

BRENER, J. **1929: a crise que mudou o mundo.** Rio de Janeiro: Ática, 2006.

CÂMARA JÚNIOR, M. **Dicionário de Linguística e Gramática.** Rio de Janeiro, Vozes, 1977.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Fundamentos em Educação Especial e Inclusiva: história, conceitos e educação inclusiva. In: **Formação de professores: práticas em educação inclusiva.** CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Bauru: UNESP/FC, 2009.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CEGALLA, D. P. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa.** 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens.** V. 1. – 7.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2008.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COMÊNIO, J. A. **Pampaedia.** Educação Universal, 1971.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo\\_supervisionado/dsm.pdf](http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf). Acesso em: 31 dez. 2019.

FERREIRA, O. e I. Narrativas docentes: uma experiência que tem ressignificado, **Mercado de Letras,** Campinas, 2007.

FIERRO, A. As Crianças com Atraso Mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3, p.232-239.

FIORIN, J. L. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, R. T. M. da. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos**: o direito do trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGY, 2007, 540p.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: contribuições da abordagem histórico-cultural. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 27 dez. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População: Educação**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 dez. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro. 2018. Disponível em: [https://especiais.gazetadopovo.com.br/wp-content/uploads/sites/19/2019/03/24082711/Inaf2018\\_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://especiais.gazetadopovo.com.br/wp-content/uploads/sites/19/2019/03/24082711/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

JIMENÉZ, R. B. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

KOUTANTOS, D. Etimologia de mais de 1000 palavras gregas usadas em português. **Educa Portal**. [2019]. Disponível em: [https://www.eduportal.gr/wp-content/uploads/2011/02/www.eduportal.gr\\_media\\_files\\_lexeis\\_2.pdf](https://www.eduportal.gr/wp-content/uploads/2011/02/www.eduportal.gr_media_files_lexeis_2.pdf). Acesso em: 04 jun. 2019.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação Especial – PPGEES.

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2931/6336.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1974.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. 1689.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. **Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 31 dez. 2019.

MARANHÃO, R. de O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita**. 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. A Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. **III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial “Diversidade na Educação: desafio para o Novo Milênio”**. Foz do Iguaçu, 1998. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Inclus%C3%A3o%20e%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Chaves%20da%20Vida%20Humana.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

MENDONÇA, C. M. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 232–263.

MESQUITA, R. M. **Gramática Pedagógica**. 30. ed. Vol. Único, São Paulo: Saraiva, 2009.

MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.1, n.2, p 2-13, dez.2008.



MUECKE, D. C. **Ironia e o irônico**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995. 134 p.

NOGUEIRA, R. de S. **Estudos sobre as Onomatopeias**. Lisboa: A.M. Teixeira & Cia. (Filhos), 1950.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spione, 1994.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **17 Objetivos para transformar o mundo: Objetivo 4**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 31 dez. 2019.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental**. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PARACELSO. **Sobre as doenças que privam os homens da razão**. 1526.

PEREIRA, C. Saúde Infantil: Alfabeto manual. **Educa Mais**. 2015. Disponível em: <https://educamais.com/alfabeto-manual/>. Acesso em: 31 dez. 2019.

PEREIRA, M. P. S. A diversidade e peculiaridades dos diversos países do Velho Mundo. **Revista Vivência**. Florianópolis, n.13, p.17-19, 1993.

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

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Trava-línguas**. [2019]. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/trava-linguas/35249>. Acesso em: 31 dez. 2019.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, A. A.; RIBEIRO, D. de O. Exploração das funções auditivas dos sons das Onomatopeias utilizados na língua portuguesa falada no Brasil. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 17, nº 173, outubro de 2012.

RIBEIRO, M. J. L.; SHIMAZAKI, E. M. Fundamentos da educação de surdos (Capítulo 1). In: MORI, N. N. R. (Org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F. RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP, 2012, p. 11-44.

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, R. K. **A terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2006. Disponível em: <http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados. 1999. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.), *A integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Orientadora: Maria Sílvia Cárnio. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/publico/TeseElsaMidoriShimazaki.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

SILVA, O. M. da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Faster, 2009.

SMOLKA, A. L. A. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Ed.Cortez.1994.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Contexto, 2012.

SOUZA, T. Instituto Pestalozzi: uma história de 90 anos. **Diário de Canoas**. 2016. Disponível em: [https://www.diariodecanoas.com.br/\\_conteudo/2016/10/noticias/regiao/2017096-instituto-pestalozzi-uma-historia-de-90-anos.html](https://www.diariodecanoas.com.br/_conteudo/2016/10/noticias/regiao/2017096-instituto-pestalozzi-uma-historia-de-90-anos.html). Acesso em: 01 mai. 2019

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui**. 2005.

VIOTTI, de C. E. Introdução aos Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Catarina – **Curso de Licenciatura em Letras-Libras**. 2008. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXT0\\_BASE\\_-\\_VERSAO\\_REVISADA.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXT0_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf). Acesso em: 28 mai. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZORZI, J.; ZAMBOTTO, R. R. **O mundo das palavras e dos sons**: Atividades para o desenvolvimento de habilidades auditivas, metafonológicas e de linguagem. 1.ed. Pulso, 2015.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “FIGURAS DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, que está sendo desenvolvida pela mestrada Daniela Ferreira dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. João Luiz Gasparin.

O objetivo geral da pesquisa é Analisar a apropriação das Figuras de Linguagem de alunos com deficiência intelectual atendidos em salas de um projeto de extensão. Além desse, traçamos outros objetivos específicos: a) Verificar os conhecimentos cotidianos que os participantes da pesquisa possuem sobre as Figuras de Linguagem; b) Apresentar os conceitos científicos e exemplos de Figuras de Linguagem; c) Desenvolver atividades de intervenção pedagógica com as Figuras de Linguagem; d) Avaliar se os conceitos trabalhados foram apropriados pelos participantes.

Trata-se de uma pesquisa-ação que será desenvolvida nas dependências do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá, por meio de um projeto de extensão intitulado “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais”. As atividades desenvolvidas serão planejadas por meio da Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2007), a partir de literatura selecionada pela pesquisadora. Para a concretização da pesquisa, a sua participação é muito importante, sendo que se dará da seguinte forma: as atividades serão desenvolvidas pelos alunos na instituição de ensino onde se encontra os matriculados, no horário de contraturno. Assim, nos dias e horários especificados pela professora-pesquisadora e pela coordenação do projeto, o sujeito participante da pesquisa se reuniram em uma sala de aula para a intervenção pedagógica com atividades de escrita, de leitura e de oralidade, que serão gravadas em vídeo. Essas filmagens serão utilizadas para a transcrição dos diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento das atividades.

Ressaltamos que as informações terão utilidade somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da dissertação, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferece riscos de saúde aos participantes. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou ao seu curatelado. Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, esperamos que os participantes se apropriem dos conceitos científicos das Figuras de Linguagem e que também façam uso desse instrumento de comunicação para melhor e maior interação social. Já os benefícios indiretos são as possibilidades de análises e reflexões acerca das

intervenções pedagógicas referentes à apropriação dos conceitos científicos por pessoas com deficiência intelectual para subsidiarem pesquisas posteriores.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas da pesquisadora e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu, NOME DO ALUNO, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. João Luiz Gasparin.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, DANIELA FERREIRA DOS SANTOS, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os dados a seguir:

João Luiz Gasparin – E-mail: gasparin01@brturbo.com.br  
Daniela Ferreira dos Santos – E-mail: redacaodaniela@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa – COPEP envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá  
Av. Colombo, 5790. 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

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO

Prezado/a participante,

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa de mestrado “Figuras de Linguagem no processo de Letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da Metodologia Histórico-Crítica”, gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo ao questionário a seguir. Reforçamos que ele será utilizado apenas para o fim da pesquisa e as informações mais detalhadas sobre a pesquisa podem ser conferidas no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”.

Agradecemos a sua colaboração.

Atuação profissional:

- Professor(a) titular/regente  
 Professor(a) do AEE  
 Coordenador(a) Pedagógico

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

Idade:  18-25 anos  25-30 anos  30-40 anos  40-60 anos

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Algum curso em educação inclusiva? Qual(is)?

\_\_\_\_\_

#### **Questões:**

**1)** Há quantos anos têm o projeto de extensão “Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais” localizado nas dependências do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá?

\_\_\_\_\_

**2)** Os alunos participam assiduamente do projeto de extensão?

sim  não  mais ou menos

**3)** Sobre as relações entre os alunos com deficiência intelectual, pode-se dizer que:

é tranquila  há afeto  há isolamento  há agressividade

**4)** Nas atividades propostas no projeto, é levado em conta o conhecimento cotidiano do aluno com deficiência intelectual antes de iniciar o conhecimento científico?

sim  não  às vezes

**5)** Quais os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula para promover o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual?

- \_\_\_\_\_;
- \_\_\_\_\_;
- \_\_\_\_\_.

**6)** Qual é a metodologia de ensino utilizada pelo professor em sala de aula?

---

**7)** Qual é a dificuldade que você encontra para fazer com que esse aluno se aproprie do conhecimento científico? Por quê?

---

---

**8)** Cite as suas experiências positivas na vivência com aluno com deficiência intelectual.

- \_\_\_\_\_;
- \_\_\_\_\_;
- \_\_\_\_\_.

**10)** O que é preciso para que o aluno com deficiência intelectual se aproprie do conhecimento científico?

---

---

---

**11)** Na sua opinião, o que é preciso para que a inclusão aconteça de forma positiva?

---

---

---

Observações:

---

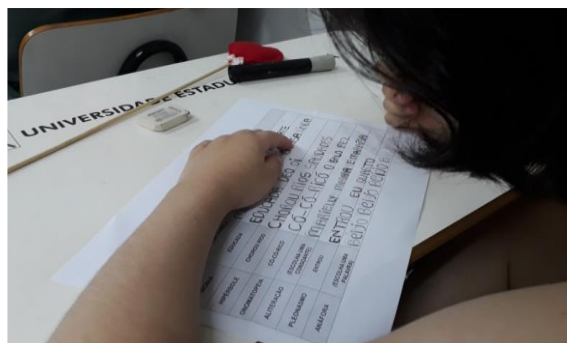
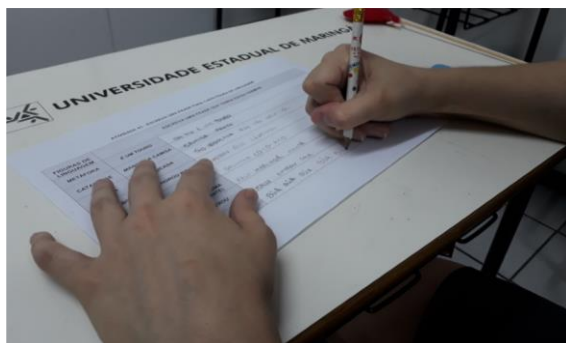
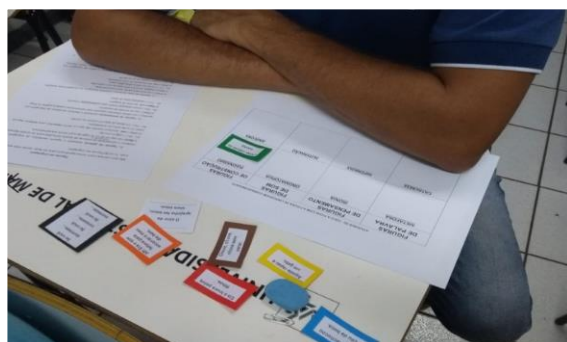
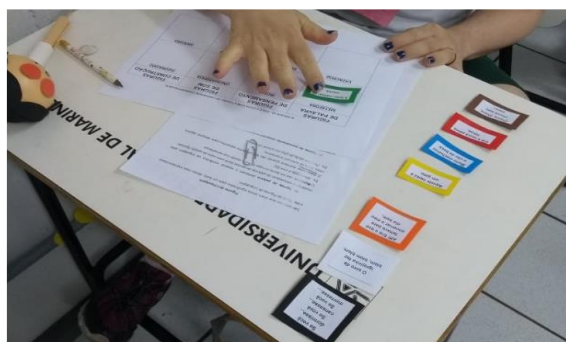
---

---

## APÊNDICE 3

### IMAGENS

Fotos das atividades realizadas na intervenção pedagógica.



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).