UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNEMAT
PROFLETRAS
MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

HELENA NEVES DE ALMEIDA

ACESSIBILIDADE: RESSIGNIFICANDO SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

CÁCERES – MT
2024

HELENA NEVES DE ALMEIDA

ACESSIBILIDADE: RESSIGNIFICANDO SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Nilce Maria da Silva.

CÁCERES – MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Almeida, Helena Neves de.
Acessibilidade: ressignificando sentidos no espaço escolar / Helena Neves de Almeida. - Cáceres, 2024.
142f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientadora: Dra. Nilce Maria da Silva.

1. Acesso. 2. Aluno. 3. Escola. I. Silva, Nilce Maria da, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 37:72.051/.052

HELENA NEVES DE ALMEIDA

ACESSIBILIDADE: RESSIGNIFICANDO SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

_____

Prof.ª Dr.ª Nilce Maria da Silva
(Orientadora – PROFLETRAS / UNEMAT)

_____

Prof.ª. Dr.ª Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa¨
(Avaliadora Interna / UNEMAT)

_____

Prof.ª. Dr.ª Tânia Maria de Lima
(Avaliadora Externa / UFMT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

Dedico este trabalho a Deus, o maior orientador da minha vida.

Ao meu pai Getúlio (in memoriam), saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte da minha vida, inspiração e sabedoria.

A minha família, fonte de amor, compreensão, uma torcida organizada que me inspira a seguir alçando novos projetos.

Ao meu filho Pedro Henrique, um amigo, companheiro e o maior incentivador dessa grande conquista, te amo.

À professora Doutora Nilce, pelas conversas, orientações, contribuições, leituras e releituras pertinentes, que tanto ajudaram na construção desta proposta pedagógica.

À gestão da Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés, pelo apoio pedagógico de cada profissional, em especial da Profa. Nélia, uma querida amiga que cooperou para que esse projeto se concretizasse.

Aos alunos da Articulação, dos períodos matutino e vespertino de 2023, pela caminhada e pela oportunidade de construirmos novos sentidos ao verbete acessibilidade em nossa Escola.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

(FREIRE, Paulo, 1987, p.22)

RESUMO

Na docência, buscamos frequentemente metodologias, teorias e instrumentos que ampliem o nível de (multi)letramentos dos estudantes. Com objetivos diferentes, professor e aluno estão sempre em busca de sentidos a fim de aprimorarem o processo de ensino-aprendizagem. Baseando-nos em nossas aulas sobre os processos de dicionarização no Brasil e nos textos sobre lexicografia, procuramos desenvolver algumas análises, neste trabalho, de alguns aspectos semântico-discursivos do verbete e do dicionário, tomando como ponto de partida a afirmação de Eni P. Orlandi (2002) de que “o dicionário (...) se apresenta como vestígio da nossa memória histórico-social. ” Nosso objetivo básico foi analisar, em diferentes dicionários e contextos históricos, o verbete “acessibilidade” e sua relação de sentido com o espaço físico escolar e social em que esses alunos estão inseridos, visto que tem uma relação interessante para compreender que “o saber linguístico é um produto histórico, localizado em um tempo e em um espaço” (NUNES, 2002) e que, mais ainda, “o uso do dicionário se faz sobre o efeito de um pré-construído, como um ‘lembrete’ de uma realidade já estabelecida e certa” (ORLANDI, 2002). Este estudo tem como objetivo analisar discursivamente o verbete “acessibilidade”, a partir das definições oferecidas por edições de alguns dicionários da Língua Portuguesa. Trata-se de uma reflexão sobre os sentidos que circulam no imaginário social sobre acessibilidade, tentando identificar se este é, pelo menos parcialmente, contemplado na Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés. Foram desenvolvidas atividades de intervenção sistematizadas com a turma da Articulação, período matutino e vespertino desta unidade escolar. Como resultado, ao final da nossa ação do projeto de intervenção, observamos que é possível ressignificar o uso dos dicionários em sala de aula, tomando-os como objetos discursos e não somente como material de suporte didático. Para que essa ressignificação acontecesse foi necessário o estudar o dicionário numa perspectiva discursiva, buscando produzir novos gestos de interpretação, novas compreensões e leitura sobre o seu funcionamento, direcionando os alunos, enquanto sujeitos, para uma leitura mais questionadora desse instrumento linguístico.

Palavras-chave: Verbete acessibilidade; dicionário; objeto discursivo; leitura; escrita

ABSTRACT

In teaching, we frequently seek methodologies, theories and instruments that increase students' level of (multi)literacies. With different objectives, teacher and student are always in search of meanings in order to improve the teaching-learning process. Based on our classes on dictionaryization processes in Brazil and texts on lexicography, we sought to develop some analyses, in this work, of some semantic-discursive aspects of the entry and the dictionary, taking as a starting point the statement by Eni P. Orlandi (2002) that “the dictionary (...) presents itself as a vestige of our historical-social memory.” Our basic objective was to analyze, in different dictionaries and historical contexts, the entry “accessibility” and its relationship of meaning with the physical school and social space in which these students are inserted, as it has an interesting relationship to understand that “linguistic knowledge is a historical product, located in a time and a space” (NUNES, 2002) and that, even more, “the use of the dictionary is based on the effect of a pre-constructed, as a 'reminder' of a reality already established and certain” (ORLANDI, 2002). This study aims to discursively analyze the entry “accessibility”, based on the definitions offered by editions of some Portuguese language dictionaries. This is a reflection on the meanings that circulate in the social imaginary about accessibility, trying to identify whether this is, at least partially, covered in the teaching unit EMCEDMB - Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés. Systematized intervention activities were developed with the Articulation class, in the morning and afternoon of this school unit. As a result, at the end of our intervention project, we observed that it is possible to give new meaning to the use of dictionaries in the classroom, taking them as discourse objects and not just as teaching support material. For this reframing to happen, it is necessary to study the dictionary from a discursive perspective, seeking to produce new gestures of interpretation, new understandings and reading about its functioning, directing students, as subjects, towards a more questioning reading of this linguistic instrument.

Keywords: Accessibility, Entry, Dictionary, Reading, Writing, Synonymy, Polysemy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mas, quem é que precisa de acessibilidade? 76
Figura 02 – Conceito de acessibilidade, conforme Lei 13.146/15.....77
Figura 03 – Análise do filme Extraordinário.....80
Figura 04 – Análise do filme Extraordinário.....81
Figura 05 – Análise do filme Extraordinário.....81
Figura 06 – Análise do filme Extraordinário.....82
Figura 07 – Momentos da apresentação da caixa com objetos para adivinhação...84
Figura 08 – Brincadeiras que exploram textura, som e cheiro.....85
Figura 09 – Brincadeiras que exploram textura, som e cheiro.....86
Figura 10 – Brincadeiras que exploram textura, som e cheiro.....86
Figura 11 – Fachada da Escola Municipal Dom Máximo Biennés.....90
Figura 12 – Piso tátil e entrada da escola.....91
Figura 13 – Piso tátil na calçada, entorno da escola Dom Máximo.....92
Figura 14 – Piso tátil na rampa de acesso, próximo a escada…….....92
Figura 15 – Dicionários disponibilizados pelos alunos e por outra unidade…….95
Figura 16 – Manuseio dos dicionários físicos em sala de aula…….....95
Figura 17 – Siglas conforme dicionário pesquisado.....97
Figura 18 – Análise do texto sobre o dicionário…….....99
Figura 19 – Análise do texto sobre o dicionário…….....99
Figura 20 – Análise do texto sobre o dicionário…….....99
Figura 21 – Trabalhando o dicionário dos sentimentos.....102
Figura 22 – Trabalhando o dicionário dos sentimentos.....102
Figura 23 – Momento de descontração- Brincadeira “telefone sem fio” 104
Figura 24 – Brincadeira “telefone sem fio” 104
Figura 25 – Entrada da Biblioteca Municipal de Cáceres…….....108
Figura 26 – Sala de objetos do museu.....109
Figura 27 – Sala dos livros de pesquisa…….....109
Figura 28 – Sala de leitura - literatura infantil.....110
Figura 29 – Estante dos livros de pesquisa.....110
Figura 30 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca.....111

Figura 31 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca.....112
Figura 32 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca.....112
Figura 33 – Descrição do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa...….....115
Figura 34 – Descrição do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa……...115
Figura 35 – Descrição do Dicionário de uso do Português do Brasil…….116
Figura 36 – Descrição do Novo Dicionário Aurélio……..……...….117
Figura 37 – Descrição do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. ….117
Figura 38 – Descrição do Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa…...118
Figura 39 – Produção acerca do verbete acessibilidade pelos discentes.....125

Quadro 01 – Cronograma das atividades da pesquisa ação de intervenção…....74
Quadro 02 – Tabela dicionário disponibilizados pela Biblioteca Municipal.....113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEC – Conselho Municipal de Educação de Cáceres

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência

EMCEDMB – Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés

HIL – História das Ideias Linguísticas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NBR – Norma Brasileira

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCD – Pessoa com Deficiência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNS – Pesquisa Nacional de Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

CAPÍTULO I – ESPAÇO ESCOLAR E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO…….16

1.1 Cáceres, a cidade que abriga a escola Dom Máximo.....16

1.2 Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés: compreensão do espaço no qual estamos inseridos…….....19

1.2.1 Histórico da escola municipal “Dom Máximo Biennés” 19

1.2.2. Histórico do patrono da escola…….21

1.2.3. Dinâmica organizacional da escola Dom Máximo…….23

1.3 Turma de Articulação: a escolha e suas condições.....27

1.4 Verbete acessibilidade: percursos e percalços desse estudo….....32

CAPÍTULO II – DICIONÁRIO: A LÍNGUA EM MOVIMENTO…….....38

2.1 Noção de Língua.....39

2.2 Dicionário e verbete..... 42

2.3 Princípios e conceitos de acessibilidade 47

2.4 A análise do discurso e os dicionários 62

CAPÍTULO III – OS DICIONÁRIOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O FUNCIONAMENTO E A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DO VERBETE ACESSIBILIDADE.....……..... 73

3.1 Primeira etapa – Caminhos e descobertas….....75

3.2 Segunda etapa – O ambiente escolar ….....88

3.3 Terceira etapa – Dicionário como uma materialidade discursiva …….....93

3.4 Quarta etapa – Verbete acessibilidade: além dos muros da escola.....106

3.5 Quinta etapa – Verbete acessibilidade sob o olhar dos alunos 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....128

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....131

ANEXOS…….....133

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa da rede municipal, atualmente na Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés, pude observar que ao longo desses vinte e dois anos de efetivo exercício da função, poucas mudanças ou adequações estão sendo construídas quando se trata de acessibilidade.

A acessibilidade é um conjunto de condições e possibilidades para que todas as pessoas possam utilizar espaços públicos ou privados com autonomia e segurança. Neste sentido, é importante pensar nas escolas como um espaço que deve ser adaptado ou construído para atender alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, a fim de que seja uma experiência segura e inclusiva para todos.

Compreendendo que o dicionário se transforma e se atualiza, parece evidente a necessidade de considerar, já na sua constituição, sua historicidade, bem como a real inserção de um sujeito lexicográfico em determinado contexto sócio-histórico.

Por conseguinte, os sentidos por ele veiculados devem ser compreendidos nas relações de significação que consistem no encontro de uma memória lexicográfica (tudo que já foi dito) com um espaço de atualidade (a própria formulação do dicionário) (NUNES, 2006).

Nessa perspectiva de análise discursiva do dicionário, procuramos compreender de que maneira os mecanismos que envolvem a construção do verbete possuem relação com a sociedade e com a história, evidenciando as condições de produção desse discurso.

Nesse viés, o objetivo desta dissertação foi o de realizar uma leitura discursiva do verbete acessibilidade em dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, acrescida de outras materialidades linguísticas, como visita in loco a Biblioteca Municipal de Cáceres e estudo do meio através da observação das possíveis melhorias a PcD nesta unidade escolar, realizada pelos alunos da Articulação (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (EF), na unidade de rede pública de ensino municipal, a Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés. A leitura configurou-se como uma possibilidade de desenvolver atividades com os alunos, para que, afetados pelo funcionamento da língua e por seu caráter

polissêmico e não transparente, produzissem novos gestos de interpretação, tanto em relação ao verbete acessibilidade, quanto em relação à temática das pessoas com necessidades especiais que participam da nossa escola e que também circulam na sociedade.

Partindo desse propósito geral, essa pesquisa inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de origem francesa, articulada à Lexicografia Discursiva. Para o percurso analítico, baseamos nos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi (2000; 2002a; 2002b), por José Horta Nunes (2008; 1996) e outros pesquisadores da área, trabalhando algumas noções da AD, como o silenciamento, e, o dicionário conforme visto pela Lexicografia Discursiva: um discurso.

Os dicionários físicos, quando observados por meio das teorias da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas do Brasil permitem estudarmos a produção dos sentidos em relação ao funcionamento da língua e, com isso, tratarmos de questões que abarcam o sujeito e a história. A Lexicografia Teórica, disciplina que tem como objeto de estudo o dicionário, apresenta interesse nas teorias cognitivistas, no sentido de que estas apresentam outra dimensão das palavras “se foi enriquecendo com palavras e expressões colhidas - não só na linguagem falada (...), mas, também, em centenas de obras...” (NUNES, 1996, p. 6).

Intentamos, com isto, demonstrar que o trabalho de leitura, de uma outra leitura do dicionário, uma vez que os sentidos das palavras estão sempre sujeitos a deslocamentos, rupturas e falhas pode ser desafiador, e também muito instigante e produtivo para o trabalho em sala de aula.

O verbete acessibilidade, como objeto de estudo, expande a concepção primeira de dicionário, pois traz diversas discursividades, abarcando os possíveis sentidos em circulação em certo período histórico e em dada sociedade. Fez-se necessária uma compreensão de sua historicidade, pela perspectiva da Análise do Discurso, recuperando a inscrição de efeito de sentidos na constituição da produção das discursividades, atentando para o elo com a exterioridade filiada no processo discursivo.

Do ponto de vista desta pesquisa-ação, utilizar o dicionário, como material linguístico e discursivo de ensino da escrita e da leitura, é quebrar antigos paradigmas que entendem esse material pedagógico apenas como um aporte de consultas sobre a grafia correta das palavras, sobre seus significados e usos, sobre

suas pronúncias, sobre a separação das sílabas ou para a consulta de palavras consideradas difíceis ou pouco usadas. Este instrumento pedagógico que dá suporte ao ensino de Língua Portuguesa deve ser entendido desde sua elaboração, utilização e circulação e filiado a uma determinada concepção de língua. Consideramos a afirmação de Nunes, (2010, p.6-7):

> Considerar o dicionário como um objeto discursivo significa compreendermos que "o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas condições de produção dos discursos. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, contraditórias.

É através do direito ao acesso que se estabelece o direito à vida em sua plenitude, pois é por meio deste que qualquer pessoa tem a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas. Não basta estar dentro para haver acessibilidade; é necessário lançar mão de práticas verdadeiramente inclusivas, em sentido integral, para garantir isonomia.

A fim de delinearmos o trajeto percorrido e os desdobramentos decorrentes em sua execução, organizamos esta dissertação em três capítulos, sendo:

No primeiro capítulo, apresentamos as condições de produção em sentido estrito, desta forma, situamos o leitor sobre o local de onde falamos, destacando a história do município de Cáceres, a história da Unidade Escolar onde a pesquisa-ação foi desenvolvida, os sujeitos envolvidos: alunos e professora e o Sistema de Ensino Municipal.

No segundo capítulo, discutimos sobre o referencial teórico da Análise de Discurso que embasa o trabalho, enfatizando as políticas públicas para o Ensino de Língua Portuguesa atrelada ao uso dos dicionários em sala de aula; o processo percorrido na construção da proposta; o estudo do Dicionário pela perspectiva da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas (HIL).[1]

[1] Trata-se de um "projeto coletivo" desenvolvido na Unicamp com o grupo de análise de discurso coordenado por Eni Orlandi. Ele incluía, como uma de suas linhas de trabalho, a questão da língua e da brasilidade na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas indígenas assim como estudos sobre línguas de imigração. Interessava, pois, trabalhar com as línguas em contato e o que daí resultava, principalmente no caso do Brasil,

No terceiro capítulo, analisamos as atividades pedagógicas realizadas com os educandos, enfocando os conceitos de interdiscurso, memória discursiva, leitura e autoria[2] no processo de ler os verbetes acessibilidade e acesso nos dicionários. As atividades analisadas neste capítulo foram desenvolvidas em três etapas: a introdutória, destinada à apresentação e à divulgação da pesquisa de intervenção aos alunos participantes, a segunda etapa foi voltada para o desenvolvimento de atividades com os dicionários e demais materialidades linguísticas sobre os sentidos do verbete acessibilidade, além da temática das pessoas com deficiência, por sua vez, está relacionada com os sentidos do verbete. E a etapa final que contou a produção/elaboração de um verbete produzido pelos educandos sobre o estudo discursivo do verbete acessibilidade.

Nas considerações finais, destacamos acerca daquilo que foi abordado ao longo do estudo, demonstrando a busca por uma nova significação ao dicionário de Língua Portuguesa – incorporado às aulas, não somente como um instrumento de consulta ou pesquisa, mas como um instrumento discursivo, de ensino de leitura, conforme propõe a teoria da Análise de Discurso de linha francesa (AD).

---

que é um país de colonização com suas particularidades. É dessa época a publicação de um livro organizado por E. Orlandi sobre Política Linguística na América Latina". Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>. Acesso em: 18out. 2020).

[2] Segundo Orlandi, a função autor, sendo determinada pela exterioridade, está mais submetida às regras das instituições e aos procedimentos disciplinares (ORLANDI, 1988, p.77). Isso nos leva a considerar os efeitos das instituições e dos procedimentos disciplinares no discurso documental.

CAPÍTULO I – O ESPAÇO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

> [...] a língua do dicionário é uma língua imaginária, construída de acordo com determinados objetivos e recortes do dicionarista. (NUNES, 2007, p. 167)

Constantemente, temos a ilusão de que nossas palavras são originais, quando na verdade esquecemos involuntariamente que estamos sempre esquecendo o que já foi dito. Por isso, quando repetimos as palavras, ou seja, retomamos palavras já existentes, elas adquirem novamente sentido e nos dão a ilusão de originalidade. O que não podemos esquecer, de fato, é a condição primeira da linguagem: a de ser sempre uma incompletude.

Nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história. Estes sentidos inacabados resultam das relações de força (poder) nas quais estamos inseridos. A construção de sentido se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída.

A concepção de língua da Análise de Discurso de linha francesa considera como parte essencial do processo de compreensão e interpretação dos sentidos, os elementos extralinguísticos, a saber, o sujeito e a história. Dessa forma, para o analista compreender os sentidos de um discurso, é imprescindível que ele conheça as condições de produção desse discurso, bem como os sujeitos envolvidos no ato.

Nesta perspectiva, tentamos compreender essas condições de produção, neste primeiro capítulo desta dissertação, apresentando a cidade e a escola, onde o projeto de pesquisa ação e ensino foi executado.

1.1. Cáceres, a cidade que abriga a escola Dom Máximo.

A escola municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés está localizada na cidade de Cáceres[3], no estado do Mato Grosso. Cáceres é uma cidade histórica do Estado de Mato Grosso, fundada em 06 de outubro de 1778, pelo tenente de Dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho por determinação do até então

[3] História de Cáceres- fonte: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/367/

governador da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Em seu primeiro momento, recebeu o nome de Vila Maria do Paraguay, dado em homenagem à rainha de Portugal.

Localizada a 220 quilômetros da capital estadual, Cuiabá, e fazendo fronteira com a Bolívia, as razões para a fundação da vila se deram pela necessidade de defesa do território e fortalecimento da fronteira sudoeste do estado de Mato Grosso.

Possui uma rica história que remonta ao período colonial brasileiro. A cidade foi construída às margens do Rio Paraguai, o que contribuiu para seu desenvolvimento e influência na região. A navegação pelo Rio Paraguai estabeleceu o desenvolvimento do comércio com Corumbá, Cuiabá e outras praças, e facilitou o crescimento das atividades agropecuárias e extrativistas no local, que por sua vez, proporcionou o estabelecimento de indústrias, como as usinas de açúcar e as fazendas produtoras de charque, muito expressivas na economia local em suas épocas (FERREIRA, 2017).

No século XIX, Cáceres teve um papel fundamental na ocupação do território de Mato Grosso e na integração com outros países da América do Sul. Durante a Guerra da Tríplice Aliança, de 1864 a 1870, a cidade teve uma posição estratégica, servindo como base para o transporte de tropas e suprimentos. Além disso, a cidade foi um importante centro comercial, principalmente pela rota fluvial que ligava Mato Grosso ao Rio de Janeiro.

Em 1874, Vila Maria foi elevada à categoria de cidade com o nome São Luiz de Cáceres, dado em homenagem ao seu padroeiro e ao seu fundador, mas foi em 1938, que o município passou a chamar-se Cáceres. Porém, foi a partir de 1950 que o seu desenvolvimento passou a ser mais rápido e visível, tendo a exemplo disso, a construção da ponte Marechal Rondon sobre o Rio Paraguai. Este acontecimento possibilitou a expansão do Estado de Mato Grosso rumo ao noroeste o que viabilizou a ocupação de novos distritos, tais como: Mirassol D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Jauru, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Reserva do Cabaçal, Figueirópolis, Porto Estrela, Glória D'Oeste e Lambari D'Oeste

Ao longo dos anos, Cáceres cresceu e se desenvolveu. Em 1914, a cidade se tornou sede da Diocese de Cáceres, fortalecendo seu status religioso e cultural. A partir desses acontecimentos, uma nova leva migratória causada pelo

desenvolvimento agrícola projetou Cáceres como polo de produção do Estado, mudando o perfil da cidade. Com isso, a ligação com Cuiabá, capital do Estado, foi se estreitando à medida que a rodovia que ligava as duas cidades ia sendo estruturada. A cidade também se destacou como um importante centro educacional, com a fundação da Universidade do Estado de Mato Grosso, em 1978.

Hoje, Cáceres mantém sua importância histórica e cultural, com edificações antigas preservadas e museus que retratam sua história. A cidade também é conhecida por suas belezas naturais, como o Pantanal de Mato Grosso, atraindo turistas de todo o mundo, e sua história é marcada pela sua localização estratégica, sua contribuição para o desenvolvimento da região e sua riqueza cultural.

Cáceres também é conhecida como a “Princesinha do Paraguai”, isso se dá em razão da história da sua fundação e a relação estreita que a cidade possui com o rio. Segundo o portal Guia do Turismo Brasil, o município foi escolhido como uns dos maiores indutores do turismo que fazem parte do Plano Nacional do Turismo, visto que este, busca intensificar o desenvolvimento da prática na região (GUIA TURISMO, 2017).

A cidade dispõe de atrativos naturais, culturais, históricos, gastronômicos e esportivos, dentre eles é possível mencionar: O turismo de pesca é considerado o carro chefe da economia turística do local, que por sua vez fica mais aquecido dentre os meses de março a outubro; o Turismo de eventos compreende, principalmente, o maior festival de pesca embarcada do País, ocorrendo a 35 anos na cidade, e que chega a movimentar cerca de 150 mil pessoas, fomenta o estado e gera novos empregos nas datas próximas ao seu acontecimento (MENEZES, 2017).

O município de Cáceres, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, apresentava uma população de 87.942 habitantes. A última projeção populacional realizada pelo IBGE em 2017 atualizou a população total do município para 91.271 habitantes. O município de Cáceres tem a 5ª maior população do estado de Mato Grosso. Isso reforça sua importância econômica e social. Já no Brasil, Cáceres ocupa a posição número 315.

Atualmente, o município de Cáceres possui quatro distritos, Santo Antônio Caramujo, Novo Horizonte D’Oeste, Vila Aparecida e Nova Cáceres, antigo assentamento Sadia na Rodovia federal BR 070. A extensão territorial e a existências dos distritos explicam a atual distribuição geográfica da população de

Cáceres. Segundo o censo demográfico de 2010, aproximadamente 13% da população de Cáceres residia na zona rural do município.

Segundo o censo demográfico de 2010 a proporção de habitantes vivendo na área urbana do município era de aproximadamente 87% em relação à população total. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava a quinta posição de 141.

1.2. Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés: compreensão do espaço no qual estamos inseridos.

1.2.1 Histórico da escola municipal "Dom Máximo Biennés"

A Escola Municipal Centro Educacional "Dom Máximo Biennés" foi criada e é mantida pela Prefeitura Municipal de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação – SME, conforme Decreto Nº 038 de 25/02/93 (anexo A).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico[4] (PPP), a Escola Municipal Dom Máximo Biennés foi fundada em 25 de fevereiro de 1993, e recebeu este nome em homenagem ao Bispo Dom Máximo Biennés, que realizou muitos trabalhos, principalmente na área educacional, em prol da comunidade cacerense.

Nasceu da determinação de moradores da comunidade Santa Isabel que, inconformados com a situação de abandono, pelo estado, do prédio denominado "Jane Vanini" e vendo no bairro o crescente número de crianças fora da escola, resolveram encaminhar um ofício ao então prefeito municipal de Cáceres, Dr. Antônio Carlos Souto Fontes, solicitando que o prédio existente na Rua Taiamã, no bairro Santa Izabel, fosse transformado em um estabelecimento de ensino.

No documento, a comunidade argumentou que o prédio abandonado estava sendo depredado por vândalos, enquanto o bairro necessitava de uma escola para

[4] O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um conjunto de propostas educacionais (projeto) para formar cidadãos ativos na construção da sociedade (político), definindo, para isso, métodos, recursos e estratégias pedagógicas (pedagógico). O PPP serve como um direcionamento para a equipe de gestão escolar, mostrando o contexto sociocultural da escola, as ações previstas para os próximos anos, os desafios e os caminhos a serem percorridos para superá-los.

atender um número significativo de crianças, que ainda se encontravam fora da sala de aula, devido à ausência de vagas.

O prefeito de Cáceres, consternado com a solicitação da comunidade, fez interlocuções junto ao governo do estado e conseguiu a cedência do prédio. Assim, em consonância com a equipe administrativa da prefeitura, com o secretário municipal de educação, Prof. Gabriel Alves de Moura Neto e respaldado pela comunidade, decidem, então prestar homenagem ao Bispo “Dom Máximo Biennés”, indicando seu nome como patrono da Escola, pelos relevantes serviços prestados em prol da comunidade cacerense, principalmente na área educacional.

Dessa forma, através do Decreto nº 038 de 25/02/1993, atendendo a reivindicação da comunidade, o Excelentíssimo Prefeito Municipal de Cáceres, o Dr. Antônio Carlos Souto Fontes e demais autoridades civis, militares e eclesiásticas, solenemente inauguram a Escola Municipal “Centro Educacional Dom Máximo Biennés”.

Recém-inaugurada, a escola iniciou suas atividades no dia 1º de março de 1993, sob a direção da Prof.ª Regina Menacho de Oliveira com cinco salas de aulas, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha e dois banheiros: um masculino e um feminino. A escola iniciou suas atividades atendendo somente de 1ª a 4ª série, com duzentos e quarenta e dois (242) alunos, nos turnos matutino e vespertino.

O quadro de docentes no decorrer do primeiro ano contou com treze professores, uma secretária, quatro serviços gerais e cinco guardas, distribuídos nos períodos diurno e noturno. Com o passar dos anos, as exigências por novas vagas escolares aumentaram e foram construídas novas salas de aula. A partir do ano de dois mil e dois (2002), a Escola passa gradativamente a atender o Ensino Fundamental II, ou seja, da 5ª a 8ª série.

Atualmente, a Escola conta com aproximadamente cinquenta e quatro (54) funcionários entre professores, direção, coordenação e apoio educacional. Possui treze salas de aula, com capacidade para atender aproximadamente seiscentos e cinquenta (650) alunos, um depósito de materiais de limpeza, um depósito de materiais pedagógicos, um depósito de merenda escolar, uma cantina, uma cozinha com refeitório, sala de secretaria e uma sala de direção com banheiro, uma sala de coordenação com banheiro, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma sala

de multimeios (AEE) com banheiro, uma sala de multimídia, quatro banheiros masculino, seis banheiros feminino, um palco para apresentações culturais, uma quadra poliesportiva coberta e uma área de lazer.

Atende a uma clientela diversificada em termos de situação social, política, cultural, intelectual e econômica; em função disto tem sido um espaço aberto ao diálogo em todos os níveis, mesmo em tempos atípicos como o momento atual de pandemia que se encontra o mundo. Percebe-se como característica comum em muitos pais, uma preocupação em acompanhar o processo de escolarização dos filhos ou daqueles que estão sob sua responsabilidade. Neste sentido, a Escola busca estimular este diálogo nas reuniões de pais, propostas a cada final de bimestre ou nas reuniões que são marcadas sempre que se fazem necessárias.

É uma escola de referência em educação, que busca cada vez melhor atender a comunidade escolar, num fortalecimento dos valores e à cidadania, tendo como marco referencial o conhecimento sistematizado.

Assim, acreditamos que o sucesso do aluno é a razão da existência da escola, e esse sucesso se dá através do conhecimento que está verticalizado pelo domínio de unidades temáticas e objetos de conhecimento, horizontalizado pela aquisição de habilidades, junto à incorporação de valores. No processo de ensinar e aprender todos são envolvidos: alunos, pais, professores, funcionários, coordenação, direção, conselho deliberativo e a comunidade.

As unidades temáticas e os objetos de conhecimento devem ser trabalhados em consonância com a BNCC/DRC-MT e DRC/Municipal acompanhada com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental de nove anos. Os direitos e deveres dos alunos são assegurados no estatuto da Criança e do Adolescente, amparados legalmente pela Lei Maior.

1.2.2. Histórico do patrono da escola

O Bispo Dom Máximo Biennés, patrono da Escola Municipal “Centro Dom Máximo Biennés”, foi um homem amigo, forte e engajado na concretização de muitos trabalhos realizados em prol da nossa cidade.

Filho de Eduardo Biennés e Marie Donadille Dom Máximo, nasceu em Albi, França, em 29 de julho de 1921. Cursou o ensino ginasial na Escola Sainte Marie em Albi e o Bacharelado do Ensino Secundário em Filosofia em Toulouse em 1940. Dom Máximo Biennés iniciou sua vida religiosa em 1940, após o noviciado em 1939 em La Dreche; no mesmo ano cursou o Seminário Maior de Rodez. Ordenou-se sacerdote em 24 de junho de 1947 e em 1948 veio para o Brasil como Missionário, servindo a Igreja em Guajará-mirim, nos anos de 1948 a 1955.

Chegou à cidade de Cáceres em 1955, sendo logo nomeado como Administrador Apostólico da Diocese de São Luiz de Cáceres, depois que o bispo Dom Luiz Marie Galibert se retirou, após 55 anos no Brasil e 40 anos como bispo de Cáceres. Assumiu a Diocese de São Luiz de Cáceres no mesmo ano ficando à frente dela até a sua aposentadoria compulsória.

Dom Máximo liderou a reconstrução da Catedral São Luiz no período de 1961 a 1965 que teve início no ano de 1919 e que desabara em 1949, ainda em fase de construção, sendo inaugurada em 25 de agosto de 1965. Em 10 de novembro de 1961 foi nomeado Bispo Diocesano de Cáceres e consagrado em 25 de fevereiro de 1968 na Igreja Nossa Senhora de Fátima em São Paulo. Assim, pôde representar plenamente a Igreja de São Luiz de Cáceres.

Teve como meta dar continuidade à obra de educação iniciada pelos Padres Franciscanos na Escola São Luiz, conhecida como a Escola dos Padres. A obra de educação de Dom Máximo amadureceu durante as viagens missionárias que fizera, sendo que fora uma tentativa educacional para uma formação sociorreligiosa da população sertaneja da diocese, que tinha como objetivo oferecer uma educação básica, voltada ao ensino agrícola, a uma profissão artesanal, noções de higiene e primeiros socorros e também de ação social.

Contudo, a evolução social ocorrida com a chegada de novos colonos, modificando as características dos habitantes locais e também com a abertura de curso ginasial para atender a demanda de formação escolar básica, fez com que mudasse sua perspectiva educacional e desse início ao curso ginasial para atender às necessidades da sociedade.

No ano de 1975, foi licenciado em Filosofia. No ano de 1977, cursou Pedagogia, com licenciatura em Orientação Educacional e Administração Escolar e, em 1978, especializou-se em Supervisão Escolar. Seu grande esforço de educador

continuou cada vez mais presente passando a exercer a função de professor no colégio Imaculada Conceição e depois no Centro Educacional Onze de Março, no período de 1961 a 1979.

Nessas instituições escolares, Dom Máximo atuou, como professor, em várias áreas de ensino, tais como: professor de Educação Catequética e Religiosa, professor de Física e Química, professor de Filosofia da Educação, professor de Sociologia Geral Educacional e professor de Psicologia Geral e da Criança e de História.

Dom Máximo Biennés também foi membro fundador do Instituto de Ensino Superior de Cáceres e atuou como professor no período de agosto de 1978 a julho de 1983 nas cadeiras de Introdução à Metodologia Científica nas faculdades de Letras e Ciências e por um curto tempo, de Língua Latina na Faculdade de Letras.

No ano de 1987, Dom Máximo publica o livro “Uma Igreja na Fronteira” relatando a história humana e religiosa da Igreja Católica em Cáceres nos anos de 1886 até 1987. Em 05 de outubro de 1991, Dom Máximo passa as responsabilidades da Diocese de Cáceres a Dom Paulo Antônio de Conto, nomeado novo bispo de Cáceres.

Ao todo, foram 36 anos de episcopado no município e, nesse período, apoiou a criação do Centro de Direitos Humanos, onde deu início a organização sindical dos trabalhadores na Diocese, além de muitos trabalhos realizados por esta cidade. Promotor de saberes, relações e convívios ancorados numa visão de conhecimentos, Dom Máximo Biennés tornou-se referência venerada na área educacional. Em mérito aos inúmeros trabalhos prestados e em homenagem a tudo que representou, ganhou do município de Cáceres uma instituição escolar com seu nome, da qual se tornara, além de patrono, um homem imortalizado na memória dos munícipes.

1.2.3. Dinâmica organizacional da escola Dom Máximo

Conforme decreto de criação nº 038 de 25 de fevereiro de 1993, a oferta de atendimento disponibilizado era da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, porém, devido ao programa de Redimensionamento

do governo do Estado, a Escola Municipal Centro Educacional “Dom Máximo Biennés” oferta desde o ano de 2023 apenas a Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais de 1º ao 5º ano.

De acordo com o artigo 3º do decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, o governo do Estado de Mato Grosso oferta o atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino, sendo gradativamente reduzida a partir do ano de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma:

I - Em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais;

II - Em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais;

III - Em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais;

IV - Em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais.

§ 1º Com a finalidade de implementar o reordenamento do atendimento mencionado no caput deste artigo, em parceria com os Municípios.

Diante do exposto, e adesão da Prefeitura Municipal de Cáceres, os profissionais de área da rede municipal poderiam optar por exercer suas funções nas escolas da rede estadual de ensino, ou, pela permanência na rede municipal, desempenhando suas atividades como gestores nas unidades escolares, ou no atendimento na Articulação, conforme lei municipal complementar nº 179 de 28 de abril de 2022, que dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres/MT, na forma que especifica e dá outras providências, garantindo conforme segue: “*XXI - identificar alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental e buscar medidas junto ao órgão mantenedor para garantir o apoio de um professor articulador*”.

Já os profissionais da educação da rede estadual (pedagogos) poderiam optar pela permanência também na rede estadual, como articulador, ou, através da proposta de regime de cooperação técnica entre município e estado, exercer suas funções na rede municipal, visando, através dessa parceria, possibilitar o atendimento da demanda de pedagogos na rede municipal sem ônus para o município e estado, com seus direitos garantidos, conforme Lei complementar nº 04 de 15 de outubro de 1990, Lei complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998 e Lei complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Outrossim, amparados pelas legislações vigentes, principalmente pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - 9.394/96, através de suas Secretarias de Educação (SEDUC e SME).

A Escola Municipal Centro Educacional “Dom Máximo Biennés tem o seu novo credenciamento concedido através da Portaria nº 012/2019 -CMEC e a Renovação de Autorização para oferta da Educação Básica no Ensino Fundamental, concedida através da Resolução nº 010/2019-CMEC, ambas com a vigência até 04/11/2020. Em virtude da pandemia da COVID 19, o CMEC através da Resolução nº 024/2020/CMEC/MT, concedeu e prorrogou os atos autorizativos da Instituição de Ensino por mais um (01) ano de vigência para o período de 04/11/2020 a 04/11/2021.Tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Cáceres-MT através da Secretaria Municipal de Educação.

A Resolução nº 004/2023-CMEC/MT validou os estudos realizados pelas Instituições de Ensino vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Cáceres/MT, correspondente ao período de 05/11/2015 a 31/12/2022. Destaco que a Escola Municipal Centro Educacional “Dom Máximo Biennes” passou pelo processo de validação de estudos como podemos observar:

> Considerando que os estudantes não podem ser prejudicados quanto a progressão da carreira escolar, efetivação e conclusão do Ensino Básico na etapa do Ensino Fundamental ofertado, ficando desta forma validado os estudos da Escola Municipal Centro Educacional “Dom Máximo Biennes” no período correspondente de 05/11/2021 a 31/12/2022.

Como consta na Informação Técnica nº 021/2023-CMEC, a Instituição de Ensino têm uma estrutura física e administrativa que conta com as seguintes dependências: uma sala para diretoria, uma sala para secretaria, uma sala para coordenação, uma sala de professores, banheiros para funcionários, banheiros adaptados para Pessoas com Deficiência (PCD), doze salas de aulas, banheiros para alunos, uma quadra poliesportiva coberta (em reforma), um refeitório coberto e grande (atualmente em reforma), uma biblioteca, uma cozinha grande (atualmente em reforma), uma despensa para merenda escolar, um depósito para armazenar produtos de limpezas, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, um auditório em construção.

As salas de aula são mobiliadas com armários, ventiladas e climatizadas. A cozinha é um espaço adequado, limpa e organizada, equipada com fogão industrial

de 4 bocas, geladeira, freezer, armários e utensílios de cozinha. O espaço para refeições é amplo, mobiliado para a faixa etária oferecida, coberto e com ventilação. A estrutura física da escola está em ótimas condições, projetada de acordo com a demanda dos alunos. Conta com abastecimento de água e coleta de lixo pela autarquia Águas do Pantanal. A escola conta com equipamentos como TV, mural, computador, fotocopiadora, impressora, bebedouro, mesas, DVD, caixa de som amplificada, micro system, Data Show, armários, geladeira, mesas e cadeiras para alunos e professores suficientes.

A estrutura física da escola se encontra em ótimo estado de conservação. As instalações elétricas e hidráulicas estão ótimas, as condições de segurança quanto ao acesso e circulação no ambiente escolar são boas e é toda murada. Enfim, a Instituição de Ensino apresenta as qualidades necessárias para receber os alunos.

Conforme análise documental e a Informação Técnica nº 020/2023/CMEC, o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Instituição de ensino atende em linhas gerais os pressupostos contidos na Resolução nº 005/2009/CMEC, contemplando as dimensões: na área pedagógica, administrativa e financeira.

Nesse sentido, constitui-se em um documento que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo, englobando as experiências vivenciadas pelos discentes, sujeitos históricos de direitos. Nela se expressam os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da matriz curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais, estando em consonância com a LDBEN 9.394/96, BNCC e com a DRC – Cáceres - MT, bem como, os conteúdos de ensino disposto de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais, visando desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, onde cada uma delas têm competências específicas de área – reflexo das dez competências gerais da BNCC – que devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental Anos Iniciais ofertado.

A Instituição de Ensino conta com um quadro de profissionais da educação adequados para atender a demanda necessária, sendo aproximadamente: 28 (vinte e oito pedagogos entre efetivos e contratados, todos com habilitação na área

exigida, 02 (duas) professoras de Letras - habilitação Língua Inglesa e Portuguesa, 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais. Já o quadro da equipe gestora, tem-se 01 (uma) gestora, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) secretária. Conclui-se que esse quadro de profissionais da educação desta Instituição é suficiente para atendimento da demanda ofertada.

Como instrumento pedagógico, o Projeto Político Pedagógico está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) e Documento de Referência Curricular de Cáceres (DRC-Cáceres MT), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o Estatuto da Criança e Adolescente, os princípios norteadores da LDB, a Resolução n° 009/2009 - CMEC que dispõe sobre a implantação e organização do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT e a Resolução n° 002/2022-CMEC que estabelece normas para a Política de Alfabetização. O Regimento Escolar reconhece e normatiza o processo pedagógico criando uma relação de interdependência entre o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Regimento Escolar, ambos com pareceres de aprovação do Conselho Deliberativo da Escola e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

1.3 Turma de Articulação: a escolha e suas condições

Conforme o Plano de Ações Articuladas (PAR)[5], desenvolver uma visão global da educação e se articular com os setores envolvidos para o fortalecimento e aprimoramento da política de ensino, são algumas das funções do articulador pedagógico, e, as atividades desenvolvidas na articulação, visam aprimorar a implementação e execução de ações relacionadas ao processo educativo dos alunos.

Para contribuir nesse processo educacional, desenvolvi minhas funções pedagógicas como articuladora e mediadora no processo de aprendizagem dos alunos da escola Dom Máximo, com as turmas do 3º ao 5º ano do ensino

[5] O PAR é o planejamento plurianual da política educacional de cada estado e município com o objetivo de melhorar a qualidade da educação do país. O atual abrange o período de 2008 a 2011 e serve de base para a cooperação técnica e financeira do Ministério da Educação.

fundamental 1, período vespertino e matutino, conciliando minhas atividades no contraturno dos discentes.

Os alunos selecionados para estar desenvolvendo as atividades propostas na Articulação, passaram por um período de sondagem pelo professor titular das turmas, posteriormente, houve um período de sondagem por esse profissional, e, após esse processo criterioso, foi elencado os discentes que contemplavam um atendimento pedagógico diferenciado.

São alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre 09 a 13 anos, que apresentam dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento, em especial leitura, escrita e construção de conceitos matemáticos.

As dificuldades apresentadas por esses alunos no processo de aquisição/aprendizado, em sua grande maioria, estão relacionadas à oralidade e escrita, haja visto, que muitos apresentavam dificuldade de uma leitura fluente e alguns não escreviam a letra cursiva, apenas bastão.

O perfil dos alunos selecionados para participar na sala de Articulação é aquele que apresenta dificuldade nas diferentes áreas do conhecimento. E, cabe ao articulador, atender as demandas apresentadas pelos alunos que apresentam dificuldade na construção de leitura e escrita, bem como de conceitos matemáticos, abaixo do estabelecido para o ano que se encontra matriculado.

Entre os alunos do período matutino e vespertino, somaram cerca de sessenta (60) para atendimento na Articulação, porém, muitos não participaram pois residem na área rural da cidade e não tinham como se deslocar no contraturno; outros, apesar de residirem na cidade, não havia possibilidade de retornar à unidade escolar sem a companhia de um adulto e/ou responsável. Foram atendidos quarenta e nove (49) alunos.

Neste processo, os discentes que participaram dessa pesquisa ação e de intervenção demonstraram um grande interesse pela temática, pois, muitos sequer conheciam um dicionário físico.

Vale ressaltar as dificuldades apresentadas por alguns alunos em acompanhar as atividades propostas que necessitavam de escrita e leitura, de organização de material em ordem alfabética. Porém, os mesmos se destacavam na oralidade, principalmente nas rodas de conversas, exposição oral, bem como na brincadeira dos sentidos.

Por isso, algumas atividades expostas no caderno de campo, é possível observar as diferentes escritas, de acordo com o desenvolvimento e compreensão de cada aluno. Nas atividades que envolvem oralidade, houve uma maior fluidez que possibilitou a comunicação de ideias, opiniões de diversas naturezas, influenciando o outro a estabelecer relações interpessoais. Muito aprendizado aconteceu dentro desse contexto.

Quanto mais as crianças puderam falar em situações diferentes, mais desenvolveram suas capacidades comunicativas de maneira significativa. A maioria dos discentes é aluno da escola desde o 1º ano, mas como nossa escola passou por processo de reforma, criou-se muita expectativa para a finalização das obras, pois já havia comunicado a todos que faríamos uma sondagem no entorno da escola, investigando o que contempla quanto a acessibilidade, nesse novo projeto arquitetônico da nossa escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (anexo B), uma das habilidades que se espera de seus educandos é que sejam capazes de “ler, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros do discurso, usando as modalidades orais e escritas, de forma adequada às exigências do contexto”. (PPP, 2019, p. 19). Os desafios para desenvolvermos habilidades como essas em nossos educandos são vários.

Podemos começar relatando que alguns destes alunos, atualmente, estão chegando ao final do 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental sem terem concluído o processo de alfabetização, pois muitos ainda não leem, e aqueles que leem, não tem o hábito da leitura, não frequentam a biblioteca, não fazem parte de famílias leitoras, e, vale ressaltar, que são estudantes que não têm incentivo dos familiares para que frequentem as aulas de reforço escolar.

A turma que foi desenvolvida essa proposta é da Articulação. A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação e/ou ensino.

Aos professores, compete ter uma atitude ativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar e realçar a especificidade de cada etapa, e devem ainda criar condições para uma articulação social escutando os

pais, os outros profissionais (que ocasionalmente possam estar com as crianças), as próprias crianças e as suas perspectivas.

Conforme Portaria nº 073 de 08.02.2019 do Governo do Estado de Mato Grosso, o articulador pedagógico possui diversas funções na área da educação. Alguns dos principais papéis desempenhados por um articulador pedagógico incluem:

> 1. Apoiar e orientar os professores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.
> 2. Promover a integração e colaboração entre professores, coordenadores e gestores escolares.
> 3. Identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos docentes e propor ações nesse sentido.
> 4. Monitorar e avaliar o cumprimento do currículo escolar e a qualidade do ensino.
> 5. Acompanhar e apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, identificando dificuldades e propondo intervenções pedagógicas.
> 6. Estabelecer parcerias com instituições e profissionais da área de educação, de forma a enriquecer práticas pedagógicas e oportunidades de aprendizagem.
> 7. Participar de reuniões de equipe, conselhos escolares e demais momentos de planejamento e discussão pedagógica.
> 8. Colaborar com a gestão escolar na definição e implementação de políticas educacionais e projetos institucionais.

Essas são apenas algumas das atribuições do articulador pedagógico, que tem um papel fundamental no apoio ao trabalho dos professores e na melhoria da qualidade da educação.

O cargo do articulador pedagógico, como função específica nas instituições educacionais, varia de acordo com as políticas e contextos locais, no entanto, a necessidade de um profissional com esse perfil começou a ser reconhecida em um momento em que as escolas perceberam a importância de uma abordagem mais integrada e colaborativa na educação.

No caso especificamente da rede municipal de ensino da cidade de Cáceres, a implementação do articulador nas unidades de ensino foi atribuída após o Redimensionamento, com a finalidade à priori, de que os profissionais de área pudessem estar exercendo essa função, priorizando a permanência desses profissionais nas unidades da rede pública municipal.

A figura do articulador pedagógico surgiu como uma resposta às demandas relacionadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Com o objetivo de promover a integração entre os diferentes atores envolvidos no

processo educativo, como professores, coordenadores, gestores e até mesmo as famílias dos alunos, esse profissional desempenha um papel importante na articulação e na interação entre esses diferentes segmentos.

O desenvolvimento da função de articulador pedagógico também está relacionado às mudanças na concepção de educação ao longo do tempo. À medida que a educação passou a ser vista como um processo mais amplo e complexo, que vai além da sala de aula, tornou-se necessário o surgimento de profissionais que pudessem coordenar e articular essas diversas dimensões.

Assim, o papel do articulador pedagógico foi gradualmente se consolidando como uma função estratégica nas escolas, visando promover a integração, a troca de experiências e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Hoje em dia, a atuação do articulador pedagógico é cada vez mais valorizada e reconhecida como uma peça fundamental na melhoria da qualidade da educação.

Normalmente, as leis educacionais ou documentos normativos que regulam a função do articulador pedagógico estabelece algumas diretrizes e responsabilidades gerais, de acordo com a legislação vigente.

Conforme Portaria nº 308/2012 do Governo do Estado de Mato Grosso, dentre as funções do articulador, podemos incluir:

> 1. Apoiar e orientar os docentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas.
> 2. Promover a integração e a colaboração entre os diferentes profissionais da instituição educacional, como professores, coordenadores, gestores e equipes de apoio.
> 3. Acompanhar e analisar o processo de ensino-aprendizagem, identificando necessidades e propondo intervenções pedagógicas adequadas.
> 4. Realizar ações de formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes.
> 5. Participar da elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola, bem como de projetos institucionais voltados para a melhoria da qualidade do ensino.
> 6. Estabelecer parcerias com instituições, profissionais e recursos educacionais externos, visando enriquecer as práticas pedagógicas e proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos.
> 7. Promover ações de acompanhamento e apoio aos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade.
> 8. Participar de reuniões, conselhos e comissões de planejamento e discussão pedagógica na instituição educacional.
> 9. Realizar o registro e a análise de dados educacionais, visando subsidiar a tomada de decisões e o aprimoramento do trabalho pedagógico.

É importante destacar que essas atribuições podem variar de acordo com o contexto específico de cada instituição e as diretrizes estabelecidas pela legislação local. Por isso, é essencial consultar as leis e normas educacionais vigentes em sua região para obter informações precisas sobre a função do articulador pedagógico.

No caso do município de Cáceres, há um projeto de lei (minuta) que cria o cargo/função do articulador nas escolas da rede, pois a Lei nº 179 de Gestão Democrática refere-se apenas ao pedagogo no exercício da função de articulador.

1.4 Verbete acessibilidade: percursos e percalços desse estudo

A acessibilidade um conjunto de condições e possibilidades para que todas as pessoas possam utilizar espaços públicos ou privados com autonomia e segurança. Partindo desta noção, é importante pensar nas escolas como um espaço que deve ser adaptado ou construído, para atender alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, a fim de que seja uma experiência segura e integrada para todos.

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de origem francesa, articulada à Lexicografia Discursiva. Para o percurso analítico, nos baseamos nos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi (2000; 2002a; 2002b) e por José Horta Nunes (2008; 1996), trabalhando algumas noções da AD, como o silenciamento, as condições de produção, a noção de sentidos, a incompletude da língua.

Os dicionários físicos, quando observados por meio da Análise do Discurso Francesa e da História das Ideias Linguísticas do Brasil, permitem estudarmos a produção dos sentidos no funcionamento da língua e, com isso, tratar de questões que abarcam o sujeito e a história. A Lexicografia Teórica, disciplina que tem como objeto de estudo o dicionário, apresenta interesse nas teorias cognitivistas, no sentido de que estas apresentam outra dimensão das palavras “se foi enriquecendo com palavras e expressões colhidas - não só na linguagem falada (...), mas, também, em centenas de obras...” (NUNES, 1996, p. 6).

Temos como objetivo demonstrar a importância de uma leitura outra leitura do dicionário, uma vez que os sentidos das palavras estão sempre sujeitos a deslocamentos, rupturas e falhas.

O objetivo dessa pesquisa-ação e de intervenção é analisar os diferentes aspectos discursivos do verbete “acessibilidade”, a partir das definições oferecidas por edições de alguns dicionários da Língua Portuguesa, fazendo uma reflexão sobre os sentidos que circulam no imaginário social do que é acesso. Visamos também como objetivo propiciar condições em que os alunos possam ressignificar em diferentes dicionários o verbete acessibilidade, a partir da relação com os espaços nos quais os alunos vivem: escola, praça, bairro; criar condições para que os alunos compreendam o dicionário enquanto objeto discursivo, produzido em diferentes períodos e por diferentes autores e incentivá-los a adquirir o hábito de consultar verbetes em dicionário físico e online.

Com isso, para desenvolver este trabalho, procuramos compreender, em uma ação articulada com os estudantes, o movimento dos sentidos do verbete acessibilidade em dicionários e em outras materialidades discursivas[6], procurando também traçar um percurso histórico do verbete acessibilidade no processo de inclusão de pessoas com deficiência (PcD).

Observamos, em nosso cotidiano escolar, essa dificuldade do aluno em compreender o sentido das palavras em contextos de leitura e escrita. E, para nós, não há lugar mais propício para suprir essa carência do que os dicionários. Contudo, para os estudantes, os dicionários não são tão atrativos assim. Os verbetes ali relacionados podem ser um valioso instrumento de pesquisa para ajudá-los a ampliar o conhecimento de mundo, melhorar o desempenho em leitura e escrita, um universo a ser desvendado a cada palavra.

O verbete acessibilidade, como objeto de estudo, pode ajudar a expandir a concepção primeira de dicionário, pois, apresenta diversas formulações na pretensão de alcançar uma completude de suas definições, abarcando os possíveis sentidos em circulação em certo período histórico e em dada sociedade. Pelas

[6] A manifestação da ideologia no discurso é considerada a partir da historicidade e, em AD, esta manifestação é considerada como materialidade discursiva, inserida em um funcionamento discursivo. Portanto, o sentido, por exemplo, não se faz apenas de uma materialidade linguística. Natal, R. M. P (p. 2. 2019)

definições, procura-se uma compreensão de sua historicidade, pela perspectiva da Análise do Discurso, recuperando a inscrição de efeito de sentidos na constituição da produção das discursividades, atentando para o elo com a exterioridade filiada no processo discursivo.

Propiciar aos educandos um olhar mais atento ao que ocorre em seu entorno faz parte das condições de produção do discurso, dos sujeitos e da situação em que estão inseridos, pois, estudar o dicionário da perspectiva discursiva é compreender como as palavras e seus significados são usados em diferentes contextos e situações comunicativas, indo muito além de transmitir ideias, sentimentos e informações.

O ensino de língua portuguesa, em boa parte das escolas brasileiras, ainda se reduz à memorização de regras da norma culta, leitura (decodificação) unicamente de textos selecionados pelo professor ou do livro didático, seguido de produção de texto a partir de um modelo exclusivo. Práticas essas regidas por um discurso pedagógico, “que tal como se apresenta atualmente, se caracteriza como discurso autoritário”. (ORLANDI, 2009, p.15): Isso significa que, nesse tipo de discurso, há a restrição da polissemia[7] como possibilidade de outras interpretações.

A par dessa realidade há quase 22 anos, pensei em efetivar um projeto de intervenção para trabalhar leitura e escrita a partir de uma materialidade ainda pouco empregada no âmbito escolar, ao menos, com esses objetivos, utilizando o dicionário como uma fonte privilegiada de pesquisa, visto a necessidade de contribuir com o “sujeito escola, antes de tudo, sujeito de linguagem” (PFEIFFER, 2002).

Diante do exposto, vale ressaltar a importância do estudo da língua, (res)significando-a, corroborando com essa proposta a compreensão do funcionamento do dicionário em sala de aula, como ferramenta para trabalhar os gestos de leitura e, portanto, de interpretação, buscando encontrar uma forma de torná-la mais frequente como recurso didático.

[7] A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inúmeros aspectos da realidade. (...) Consequentemente, a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. Palavras não-polissêmicas são raras e frequentemente são criações artificiais, como os termos técnicos das ciências: fonema, hidrogênio, pâncreas, etc. Nestes casos, a polissemia é realmente um inconveniente; mas o discurso científico, em sua procura de univocidade semântica, difere enormemente da fala normal das pessoas.

Outro fator, igualmente importante, é que, inserida na era digital, a maioria dos estudantes têm contato com o dicionário online, através do celular ou outras ferramentas digitais, sendo parte do cotidiano desses alunos, no entanto, não são trabalhados pela escola, sobretudo, no viés discursivo.

No que se refere à necessidade de reformulação na maneira como se trabalha o dicionário em sala de aula, e atenta a compreensão discursiva desse objeto nas escolas, vale ressaltar Pfeiffer (2002) quando diz que “é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria”. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos.

Ao realizarmos um estudo do verbete acessibilidade, pretendemos direcionar a utilização do dicionário como um grande aliado, imprescindível, muito além de ser um simples livro de consultas ou somente como obra pedagógica, devendo ser visto como um objeto discursivo. Dessa forma, deve ser encarado como um rico instrumento de informações sobre a língua, que utilizado de forma estratégica pode ser um grande aliado durante as aulas. Segundo Auroux (1992, p. 65), “o dicionário (ao lado da gramática), como tecnologia, descreve e instrumentaliza uma língua e, ainda hoje, é considerado um dos pilares de nosso saber metalinguístico”.

Como a língua não é estática, nem sempre a definição encontrada no dicionário se aplica ao contexto em que a palavra foi empregada, até porque a linguagem não é transparente e o sentido pode sempre ser outro. Segundo Orlandi, “O falante não opera com a literalidade como algo fixo e irredutível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção” (ORLANDI, 2005, p. 52).

Ler o dicionário numa perspectiva discursiva é considerar que não há palavra, não há sentido, sem interpretação, sem ideologia (ORLANDI, 2002a). É perceber que há certos sentidos que aparecem e se consolidam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros; sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

Outro fator de notória relevância é a necessidade de investigação e divulgação dos achados sobre essa temática, a fim de socializar os resultados e

auxiliar para a efetivação desse processo, possibilitando, com os alunos, um novo olhar acerca das reais condições que a escola Dom Máximo Biennés vem tratando a acessibilidade.

O Protocolo aprovado juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2007, através da resolução A/61/611, artigo 03, defende os seguintes princípios gerais: - a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; - a igualdade de oportunidade e a acessibilidade.

A aplicabilidade da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI) tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Outra legislação importante é a Lei n.10.098 de acessibilidade, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras” de deficiência ou com mobilidade reduzida. Faz-se necessário e pertinente esse estudo no âmbito escolar, justificado pela aplicabilidade ou não desse acesso e inclusão do aluno com deficiência.

As práticas de exclusão remetem à época em que as pessoas com deficiência não tinham acesso a quaisquer serviços, sejam eles essenciais ou não e são caracterizadas pela falta de acessibilidade e por uma absoluta negligência em relação a essas pessoas. No entanto, a implementação dessas leis de acesso a pessoa com deficiência fundamenta direito à inclusão social e a relação da pessoa com deficiência com o meio no qual ela está inserida.

Diante dessa contextualização histórica, o sentido da palavra acessibilidade sempre pode ser outro, porque se inscreve em diferentes formações discursivas, produzindo diferentes efeitos para interlocutores diferentes. O sentido não está “preso” a palavra, ao contrário, depende daquele que a expressa e da formação discursiva que o domina, por isso, a Análise de Discurso (AD) nos dá sustentação teórico-metodológica, pois nos preocupamos com o “funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua” (ORLANDI, 2015, p. 19).

Para Nunes (2008), o dicionário participa da construção do imaginário da língua nacional, produzindo um modo de dizer da sociedade e sobre a sociedade. Esse modo de dizer, apresentado sob a forma de definição, resulta de uma sedimentação histórica dos sentidos, o que garante a esse instrumento linguístico, juntamente com as injunções das políticas linguísticas, um lugar de legitimação dos sentidos das palavras.

A Análise do Discurso (AD) propõe que esse imaginário funciona num processo de censura, de silenciamento de outros dizeres e possibilidades de dizer. Desse modo, sua descrição se dará segundo o imaginário do sujeito lexicógrafo do que seja essa língua, ou de como ela deveria ser.

Assim, pautada na Análise de Discurso, entende-se que o sujeito se fará autor do que diz e escreve produzindo sentidos inscritos na repetição histórica, a qual pode ser compreendida como uma repetição que permite o deslocamento do sujeito e do dizer. Portanto, a proposta é que essa materialidade significante seja utilizada a fim de que esses gestos retirem esses estudantes do lugar de passividade interpretativa e os movam para a interlocução ativa, possibilitando a construção/desconstrução de sentidos.

CAPÍTULO II – DICIONÁRIO: A LÍNGUA EM MOVIMENTO

> O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (ORLANDI, 2005, p. 71).

Normalmente, se vê no dicionário um efeito de completude da representação da língua, como se nele houvesse todas as palavras da língua e como se essas palavras tivessem sua significação descrita com exatidão, não havendo derivação de sentido. O que faz com que esse instrumento reflita uma imagem de "unidade de língua e sua representabilidade" (ORLANDI, 2002, p. 103).

Entendemos o dicionário como parte de nossa relação com a língua, o que nos faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico, e não somente em sua função normalizadora. Ou seja, detinham-se em como o dicionário, com seu aspecto formal, também dá a ver a historicidade dos sentidos, bem como a posição-sujeito assumida pelo lexicógrafo ao estabelecer dada acepção. Desse modo, as atividades desta pesquisa abordam questões como os possíveis sentidos do verbete acessibilidade em distintos dicionários.

Uma língua sem falhas e furos. Do mesmo modo faz com que reflita uma imagem de "ser livre de ideologia". Na escuta própria da Análise de Discurso, o dicionário surge como um lugar de incertezas e de dúvidas. Além disso, surge como um lugar que possibilita ver as marcas da ideologia e de certa conjuntura – "seu processo de produção é vinculado a uma determinada rede de memória diante da língua" (ORLANDI, 2002, p. 103).

Ademais, tal objeto é produzido por sujeitos e para sujeitos: é um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas. Por isso, é que podemos observar no dicionário uma posição-sujeito que desconstrói a imagem social do dicionário como lugar da completude, da certeza, da seriedade, da complexidade e significa-o como a "caixinha mágica", cheia de surpresas, que

contém muitas palavras de uma língua e ele se transforma, então, num mundo de possibilidades, de significados e ressignificações.

O objeto de estudo da Análise do Discurso, cuja reflexão permeia essa dissertação, não é a língua, enquanto sistema fechado e abstrato, em sua dimensão social, nem a fala (produção individual), as quais pertencem à dicotomia saussuriana, mas sim o discurso, ou seja, a língua em ação no mundo, como prática social, que vai muito além de transmitir informação ou passar uma mensagem qualquer.

O discurso não é estático, pois as pessoas, de um modo geral, por meio da linguagem, transformam o mundo e a si mesmas, ao modificarem os sentidos de suas práticas discursivas. É como se os sujeitos dessem sentido às suas relações com seus semelhantes, por meio da linguagem.

2.1 Noção de língua

Para a AD o sujeito, ao enunciar, deixa-se representar no discurso por determinados lugares, que se estabelecem pelas formações imaginárias que designam os papéis que ele atribui a si e ao seu interlocutor. Assim, o sentido de uma palavra, de uma expressão [...] não existe em si mesmo, de modo que não há literalidade entre as palavras, não há uma relação transparente entre significado e significante, os sentidos são constituídos com base nas representações que o sujeito constrói.

Dessa forma, a leitura em uma perspectiva discursiva exige que o aluno seja um leitor ativo, crítico e capaz de produzir diversos gestos de interpretação, levando-o a tomar uma posição de autor no próprio processo de leitura. Pensar a leitura à luz da perspectiva discursiva é pensar em um processo complexo de atribuição de sentidos da língua.

Pensar a língua por esse viés, diz Orlandi (1996a), é não considerar a língua como um sistema absolutamente autônomo, uma vez que permite explicitar somente as regularidades do funcionamento da linguagem: as sistematicidades sintáticas, morfológicas, fonológicas. A AD trabalha com a linguagem, definida como “ação sobre a natureza e ação concertada pelo homem". É prática: mediação, trabalho

simbólico [...]. É ação que transforma e constitui identidades" (ORLANDI, 1996a, p.28).

Assim, língua e sujeito se constituem mutuamente, logo, a AD defende que não há pensamentos e ideias anteriores à linguagem, mas que vão sendo, sim, construídos à medida que o sujeito interage com o mundo por meio da linguagem. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais, é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua.

Tomando como base a perspectiva discursiva, concebemos a língua no mundo como as maneiras de significar e não enquanto sistema fechado. Levamos em conta o homem na história, considerando as condições de produção da linguagem e a concepção de que a mesma não é transparente.

A língua constitui a materialidade do discurso que é produto social histórico resultante do trabalho com a linguagem. Para a Análise de Discurso a falta, as falhas e o equívoco são constitutivos das relações de sentido e de sujeito, o simbólico é aberto e a língua é fluida (ORLANDI, 2002). Assim, a língua não pode dizer tudo e algumas de suas manifestações são falhas.

A língua brasileira tem suas variantes que se constituem no continente americano e em relação ao espaço em que se pratica: a deste território habitado por diferentes línguas: "o Brasil tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc." (ORLANDI, 2007b, p. 59).

Essas definições fazem emergir o que Orlandi e Souza (1988) nomeiam de língua fluida e língua imaginária. A história da primeira é feita de fartura e movimento e nela convivem processos muito diferentes; portanto, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas. É a língua do uso, do coloquial, do "errado" e da oralidade. Segundo as autoras:

> A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de produção. (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34)

Por sua vez, a língua imaginária é a que os estudiosos fixam na sua sistematização, é a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita. Línguas imaginárias são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-

históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias" (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28).

A noção de língua imaginária[8] surge em contraponto à ideia de língua fluida. Orlandi (1990, p. 75) postula que "[...] língua fluída[9] –língua-movimento, mudança contínua – pode ser observada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas de sentido da linguagem no seu contexto"; já a língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações, fundados nos estudos linguísticos gramaticais e não-contextualizados.

Nessa perspectiva, outra noção muito importante para esta discussão e para os dicionários como objetos discursivos é a noção de imaginário. Orlandi (1994) salienta a importância e a especificidade do imaginário na AD, e afirma que não existe relação direta entre a linguagem e o mundo. A relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário.

A dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Por outro lado, a transformação do signo em imagem resulta justamente da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica, o que produz sua "transparência". Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas (ORLANDI, 1994, p.57).

Assim, o dicionário encontra-se mais próximo da noção de língua imaginária e da relação da linguagem com a história uma vez que é fixada na história e apresenta nomenclaturas e definições produzidas por e para sujeitos em certas circunstâncias (ORLANDI, 1994; NUNES, 2008b).

Vale salientar que embora o aparecimento dos dicionários contribua para a ideia de homogeneidade das línguas nacionais, ele não deixa ilesas as práticas linguísticas humanas, nem procura compreendê-las em sua transparência, mas na relação com os discursos que as constituem (NUNES, 2008).

---

[8] Língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações, é aquela idealizada por normas e coerções, a língua das gramáticas e dos dicionários.

[9] Língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas, distancia-se de regulações, está, e é, modificada constantemente.

O modo como o dicionário estabiliza os sentidos afeta as práticas discursivas e produz efeitos tanto sobre a produção do conhecimento como sobre a maneira de compreender o mundo. Portanto, os dicionários apresentam um acontecimento discursivo situado na história que exibe alguns sentidos e que, no entanto, silencia vários outros.

Portanto, os movimentos de atribuir uma significação, de deslizamentos e acréscimos/apagamentos de sentidos marcam os processos de significação de um verbete, ajudam a "[...] ver o dicionário como parte da relação com a sociedade e a história" (NUNES, 2008). Os dicionários são instrumentos linguísticos que materializam o saber metalinguístico, uma vez são vistos como um objeto discursivo que historiciza um dizer que remete aos conceitos discursivos – articulados pela HIL e AD – e introduz marcas ideológicas e de tensões políticas linguísticas.

Assim, não há um sentido hierarquicamente mais importante do que os outros sentidos. Todos os sentidos são possíveis e, "em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso perder a relação com os outros (implícitos) ", diz Orlandi, (1996 p. 20-1).

Afirma ainda a autora que a sedimentação dos processos de significação se realiza historicamente, institucionalizando um sentido dominante. A institucionalização dá legitimidade e o sentido legitimado torna-se sentido oficial, literal. A literalidade, assim, é produzida historicamente por um efeito de sentido, não existe a priori. "A unidade não preexiste ao emprego" (ORLANDI, 1996, p. 21).

A língua é a nossa ferramenta, um sistema de signos e de regras onde os elementos constitutivos estão interligados, são feitos para interagir e se combinar, em situações de comunicação que se materializam em textos produzidos em diferentes condições sócio discursiva. Neste nosso estudo, tratamos do verbete como nosso objeto de conhecimento.

2.2 Dicionário e o verbete

Nunes (2002) sugere que o saber linguístico veiculado pelo dicionário é necessariamente produto histórico e cultural situado num determinado tempo e num dado espaço. Logo, ao estudá-lo, é inevitável considerar as condições de produção que envolvem seu processo de criação.

Assim, uma concepção de linguagem como código, como representação objetiva das ideias e do mundo real não dá sustentação ao que se pretende aqui. Assume-se, portanto, o posicionamento de que a língua possui uma opacidade que lhe é peculiar e que sua significação é sempre situada, na proporção que sua materialidade - o discurso - permite explicitar fatores sociais e históricos.

Tendo em vista que o dicionário se constitui como um instrumento que não se concebe apenas como uma recopilação de palavras, este estudo o considera como um objeto de valor social, cuja importância transcende os limites puramente linguísticos ou culturais, cujo valor perpassa a noção de texto para configurar-se como produção discursiva.

Para a AD, a omissão também é significativa, como destaca Orlandi (2005): “[...] na análise, devemos observar o que está sendo dito, o que não pode ser dito [...] o que não é dito, o que é silenciado, constitui integralmente o sentido do que é dito”. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas pelo silêncio. Entre o dizer e o não dizer, desenrola-se todo o espaço de interpretações no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço.

Sob o olhar da AD, as lacunas dos dicionários participam da sua constituição, ou seja, não são vistos como defeitos ou incorreções. Para isso, é preciso silenciar outros discursos e selecionar qual dizer. Foi preciso, então, que o sujeito lexicógrafo escolhesse quais verbetes seriam mais relevantes na época para compor o dicionário.

O verbete surgiu como possível forma de sistematização do conhecimento, pois teve um papel fundamental na organização, seleção e compilação escrita do pensamento científico da humanidade. Na Idade Média, por exemplo, os monges passaram a organizar alfabeticamente o conhecimento a fim de não se perderem na busca por determinado assunto.

Mais adiante, no século XVIII, o século do racionalismo iluminista francês, o verbete teve seu destaque e apogeu, marcando, até hoje, seu lugar de destaque na divulgação do conhecimento científico através do conhecimento enciclopédico. Portanto, esse gênero, de caráter expositivo, cuja extensão, ampliação dos objetivos e utilização da linguagem, variam de acordo com os objetivos do usuário da língua que se reatualiza constantemente, encontrando em suportes variados sua marca expressiva. Sua leitura pode ser rápida e de caráter informativo.

Podemos afirmar que verbete é um texto, em um gênero específico da esfera de divulgação científica, não muito longo, organizado por um especialista no campo científico, que visa transmitir conceitos de diversas áreas do conhecimento humano. Os verbetes podem pertencer tanto a uma enciclopédia quanto a um dicionário comum da língua ou a um dicionário especializado. O especialista busca transmitir ao leigo (ao não especialista) um conceito científico de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto. Logo, os temas dos verbetes são os conceitos ou noções elaboradas pelas ciências, mas simplificados. (ROJO, 2008, p.185).

Os verbetes têm características próprias, bem específicas, como não possuem autor definido, participam de contextos independentes, bem como, apresentam funções diversas, um componente é independente dos demais, possui significado não sequenciado. Os componentes podem ser reimpressos, acrescentados, removidos e/ou reutilizados.

No dicionário, ele apresenta composição variada e mais adequada à pesquisa lexicográfica, aparecendo outras informações e nomenclaturas que são acrescidas às acepções como classe gramatical, sinônimos, datação, etimologia, ortopépia, variação regional. Numa visão geral do verbete de dicionário temos a seguinte composição: verbete, entrada, categoria gramatical, gênero, sinônimos, variantes, área, definição, contexto.

Do suporte impresso, ele adquiriu status no suporte virtual da internet. Abre, portanto, possibilidades de explorar os multiletramentos dos discentes, sendo uma ferramenta didática muito atual. Por isso, os verbetes estão presentes em várias áreas do saber humano historicamente reconhecido, sendo fruto de um trabalho coletivo no qual os textos são modificados e expandidos, implicando numa atitude responsiva de seus interlocutores.

A compreensão do dicionário, como parte de nossa relação com a língua, faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico e não apenas em sua função normatizadora. Por outro lado, e não menos importante, podemos também compreender o funcionamento da ideologia, pois ao tomar o dicionário como discurso, podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres histórico-

sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem. (ORLANDI, 2002c, p.105)

Parte-se do pressuposto de que o trabalho de constituição de um saber sobre a língua, em geral impresso em gramáticas, dicionários, livros didáticos etc., sempre passa por uma tentativa de fixação de regras, de normas, de formas e de sentidos. Esses instrumentos linguísticos produzem um efeito de completude, devido à língua neles impressa ser “comum” a todos os circunscritos numa nação. Orlandi (2002, p. 108) considera que, no caso do dicionário, a língua aparece como “nossa” língua, a língua “comum”, dos “brasileiros” etc. Dessa forma, a representação fiel do dicionário nos dá uma língua (imaginária) homogênea, perfeita, completa, sem falhas, de todos nós.

Para Nunes (2008), o dicionário participa da construção do imaginário da língua nacional, produzindo um modo de dizer da sociedade e sobre a sociedade. Esse modo de dizer, apresentado sob a forma de definição, resulta de uma sedimentação histórica dos sentidos, o que garante a esse instrumento linguístico, juntamente com as injunções das políticas linguísticas, um lugar de legitimação dos sentidos das palavras. Desse modo, sua descrição se dará segundo o imaginário do sujeito lexicógrafo do que seja essa língua, ou de como ela deveria ser.

Dessa perspectiva teórica da AD, consideramos o dicionário como um objeto histórico e discursivo, realizando uma crítica à transparência das definições e ao sentido literal, pois, consideramos que os sentidos do dicionário se constituem historicamente. Tanto as definições do dicionário como os sujeitos que as produzem (as posições de sujeito dos lexicógrafos) aparecem em determinados contextos históricos. A análise discursiva visa relacionar a superfície textual do dicionário (as sequências textuais linguisticamente realizadas) com sua exterioridade, isto é, com suas condições de produção, incluindo-se aí o contexto enunciativo e o contexto mais amplo, ou seja, a conjuntura sócio-histórica de um determinado período.

A AD propõe que esse imaginário funcione dentro de um processo de censura, de silenciamento de outros dizeres e possibilidades de dizer. Para Nunes (2001), o dicionário funciona como um lugar de observação do léxico, não se restringindo ao papel de um instrumento de normatização, mas se constituindo como “um objeto discursivo”.

Para o leitor comum verificamos que os dicionários são considerados bons ou ruins de acordo com o suprimento de suas necessidades imediatas de consulta, ou seja, conforme encontrem ou não as palavras procuradas. Mas, para AD o foco recai sobre a maneira como se trabalha nessa conjuntura teórico-metodológica o discurso lexicográfico.

Nunes (2010) lembra que, até pouco tempo, nem mesmo a escola se preocupava com a utilização dos dicionários em sala de aula, sendo eles consultados apenas em caso de dúvidas ou para se obter os sentidos supostamente "corretos" das palavras. Dessa forma, não se ensinava o dicionário, pelo contrário, era o dicionário que "ensinava" como uma autoridade pouco questionada.

Neste trabalho, analisamos os aspectos discursivos do verbete "acessibilidade", a partir das definições oferecidas por edições dos dicionários da Língua Portuguesa:

1. Dicionário Michaelis, acessibilidade- a·ces·si·bi·li·da·de- sf- 1 Facilidade de acesso; qualidade do que é acessível. 2 Facilidade de aproximação, de procedimento ou de obtenção. Informações Complementares: Antônimo: inacessibilidade. Etimologia: latim *accessibilitas.*

2. Dicionário Aulete digital, (a.ces.si.bi.li.da.de), sf. 1. Caráter ou condição daquilo ou daquele que é acessível. 2. Restr. Possibilidade de aproximação; característica de um local a que se pode chegar com maior ou menor facilidade: O porto de Santos tem/permite/dá boa acessibilidade aos navios cargueiros. 3. Caráter ou condição da pessoa com quem é fácil relacionar-se ou interagir, que é cooperativa ou atenciosa: político de boa acessibilidade. 4. Possibilidade ou facilidade de se obter, utilizar, adquirir: acessibilidade dos serviços públicos: acessibilidade dos resultados da pesquisa. 5. Qualidade de um texto, material informativo, programas e aplicativos de informática, obra artística etc. de ser, às vezes por meios especialmente desenvolvidos, acessível a qualquer pessoa, qualquer que seja sua capacitação, ou seja, mesmo para pessoas que tenham dificuldade ou impossibilidade de ver, locomover-se, ler ou interpretar textos, usar teclado ou mouse, falar ou compreender a língua na qual o material é expresso, poder usar mãos, olhos, ouvidos etc. (como na situação de estar conduzindo veículo, ou em ambientes escuros ou barulhentos),

dispor de equipamento ou programas compatíveis etc. [F.: Do latim *accessibilitas*[10]*, atis*.].

3. Wikipedia - acessibilidade se refere à possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Tratamos também sobre “acessibilidade”, a partir de outras referências que tratam da temática, sobre a materialização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e da Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000).

2.3 Princípios e conceitos de acessibilidade

Conforme art. 2º da Lei nº 10.092

> “I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”;(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015).

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. Refere-se a dois aspectos, que embora tenham características distintas, estão sujeitos a problemas semelhantes, no que diz respeito à existência de barreiras que são interpostas às pessoas com necessidades especiais: o espaço físico e o espaço digital. (TAVARES FILHO et al., 2002).

Acessibilidade é uma palavra bastante comum hoje em dia para tratar do acesso de pessoas com deficiência aos meios de transportes, serviços públicos e

[10] Etimoloxia- https://portaldaspalabras.gal/lexico/palabra-do-dia/accesibilidade/

ambientes físicos. Acessibilidade é dar condições à toda população, de acesso a um lugar ou conjunto de lugares. É de suma importância permitir principalmente, que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida participem e/ou sejam incluídas em atividades.

Acessibilidade, de acordo com a Norma Brasileira (NBR-2004, p.2) 9050, é a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Com o intuito de designar a condição de acesso das pessoas com deficiência, o termo acessibilidade surgiu dos serviços de reabilitação física e profissional, no final da década de 40. Na década de 50, com a prática da reintegração de adultos reabilitados, ocorrida na própria família, no mercado de trabalho e na comunidade em geral, profissionais de reabilitação constataram que essa prática era dificultada e até impedida pela existência de barreiras arquitetônicas nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo. Surgia assim a fase da integração, que duraria cerca de 40 anos até ser substituída gradativamente pela fase da inclusão. Na segunda metade da década de 80, surgiu o conceito de inclusão contrapondo-se ao de integração.

Na década de 60, algumas universidades americanas iniciaram as primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus recintos: áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, lanchonetes etc.

Na década de 70, graças ao surgimento do primeiro centro de vida independente do mundo (que aconteceu na cidade de Berkeley, Califórnia, EUA), aumentaram a preocupação e os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como a operacionalização das soluções idealizadas.

Na década de 80, impulsionado pela pressão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), o segmento de pessoas com deficiência desenvolveu verdadeiras campanhas em âmbito mundial para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir não apenas a eliminação delas (desenho adaptável) como também a não-inserção de barreiras já nos projetos arquitetônicos (desenho acessível).

Pelo desenho adaptável, a preocupação é no sentido de adaptar os ambientes obstrutivos. Já pelo desenho acessível, a preocupação está em exigir que os arquitetos, engenheiros, urbanistas e desenhistas industriais não incorporem elementos obstrutivos nos projetos de construção de ambientes e utensílios. Tanto no desenho adaptável como no acessível, o beneficiado específico é a pessoa com deficiência.

Na década de 90, começou a ficar cada vez mais claro que a acessibilidade deveria seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios fossem projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência. E, com o advento da fase da inclusão, hoje entendemos que a acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico. (SASSAKI, 2005).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “a definição de acessibilidade é o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade”. A consideração do termo acessibilidade não poderá ser ditada por meras razões da solidariedade, mas, sobretudo, por uma concepção de sociedade realmente, onde todos deverão participar, com direito de igualdade, e de acordo com as suas características próprias. (CONDORCET, 2006).

Acessibilidade surge como atributo imprescindível na sociedade permitindo que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, a saber: educação, trabalho, habitação, lazer, cultura e as novas tecnologias da informação e comunicação (Amengual, 1994) apud Tavares Filho (2003). As novas tecnologias, sobretudo no campo das comunicações, permitem-nos hoje aceder a instrumentos de trabalho e a fontes de informação impensáveis há bem pouco tempo. A facilidade, a rapidez e a supressão de barreiras geográficas tornam possível o acesso aos mais diversos canais potenciadores de conhecimento, mas também de convívio e de lazer.

Para aqueles cuja autonomia é condicionada por inúmeras barreiras arquitetônicas, dificuldades em utilizar meios de transporte público ou privado e manifesta desvantagens no acesso à informação que os impedem de conhecer e viver a "normalidade", a utilização de um computador e o acesso à internet podem significar uma liberdade até aí apenas sonhada. (GODINHO, 1999).

Para World Wide Web Consortium (W3C) (2005), “a acessibilidade diz respeito a locais, produtos, serviços ou informações efetivamente disponíveis ao maior número e variedade possível de pessoas (...)”. Isto requer a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Segundo Tavares Filho (2003) “as categorias de acessibilidade fazem parte de um conjunto de fatores interdependentes que não podem ser tratados de maneira isolada”. Encontra-se embutido no próprio conceito de acessibilidade um aspecto que tem sido amplamente utilizado e que se refere a um desenho de espaços urbanos, edificações, transportes e produtos tecnológicos que atendam a todas as pessoas. (TAVARES FILHO, 2003).

Sassaki (2004) acredita que o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não-formais existentes no Brasil”. Para ele, “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica”. Sassaki divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas dimensões são importantes. “Se faltar uma, as outras são comprometidas” (SASSAKI, 2004).

Maior (2004), responsável pela Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (Corde), da Secretaria Especial de Direitos Humanos, esclarece o conceito de acessibilidade escrevendo o seguinte: "No imaginário de muitos, a ideia de acessibilidade ficou associada ao usuário de cadeira de rodas. Mas acessibilidade não é só botar rampa e baixar meio-fio; é promover uma maior igualdade de oportunidades".

Sobre o conceito de acessibilidade comunicacional, temos o seguinte relato: Trata-se do direito de se comunicar - que é diferente do direito à comunicação, à informação e à participação - e não está expresso em nenhuma convenção de direitos humanos. Se uma pessoa surda vai a um evento e este não tem um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, o seu direito de se comunicar está sendo violado. É um problema tão óbvio que ninguém vê. O direito de se comunicar tem a ver com a liberdade de expressão e vem antes dos outros, por isso precisa ser garantido. (WERNECK, 2004).

Segundo Kinsky (2004), “o termo acessibilidade está ligado à superação de barreiras, previstas no artigo 5º da Constituição Federal, (...), segundo o qual todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza". De acordo com Queiroz (2006), “a aplicação da acessibilidade, tem origem nos obstáculos arquitetônicos que serviam e servem de barreiras que impedem o acesso de pessoas com deficiência a lugares de uso comum e público”.

O conceito foi sendo ampliado e generalizado, com o tempo, para qualquer tipo de barreira e até para pessoas sem deficiências, ou mesmo apenas com algum limite temporário, como o de calçadas esburacadas, perigosas para mulheres grávidas que, de imediato, não podem enxergar os pés, ou mesmo alguém querendo acessar um sítio na internet, cujo código não permita fazê-lo através de telefones celulares.

Uma grávida e um proprietário de um celular com bons recursos não são pessoas reconhecidamente com deficiência, mas que podem encontrar inacessibilidades comuns às pessoas com deficiência. Assim, o conceito de acessibilidade evoluiu para algo mais amplo, cujo significado prático, antes de qualquer coisa, é a qualidade ou falta de qualidade de vida para uma gama de pessoas muito maior que a original. (QUEIROZ, 2006).

No princípio, o termo referia-se apenas ao acesso às estruturas físicas, afinal as pessoas com deficiência e os parentes sentem como se as cidades fossem locais hostis que demandam muita cautela, porém em 1981 a ONU decretou que seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes o que mudou a visão do mundo referente a "acessibilidade". Desde então, gradualmente, o termo ganhou força e abrangência deixando de referir-se apenas às arquiteturas e englobando acesso à educação, trabalho, lazer, cultura, esportes, informação e internet.

Como resposta às atrocidades e horrores cometidos pelo nazismo na segunda guerra mundial, surge o movimento de internacionalização dos direitos humanos, instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, aprovado pela ONU através da Resolução 217. Os princípios desta resolução são: o direito à vida, à igualdade, à não discriminação, à liberdade de locomoção e o direito ao trabalho.

Baseando-se nos princípios da Declaração Universal, em 30 de março de 2007, a ONU editou e assinou a Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência. A mesma foi ratificada e assinada pelo Brasil, transformando-se em Emenda Constitucional por força do parágrafo 3º do art. 5º da Carta de 1988, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.587, de 03 de janeiro de 2012, que instituiu as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana.

Embora a Lei n.º 10.098/2000 tenha a finalidade de assegurar o direito de igualdade, das liberdades fundamentais e de inclusão social através da criação de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, essa ainda é uma realidade muito distante. Além da falta de políticas públicas e de investimentos, há também deficiência na fiscalização para a aplicação das leis existentes.

No Brasil, a dificuldade em acessibilidade é enfrentada principalmente por pessoas com dificuldades físico-motoras e dificuldades sensoriais (a maioria pessoas com deficiência visual e auditiva). No caso das pessoas com deficiência auditiva, as limitações de acessibilidade do meio físico ocorrem principalmente pela barreira comunicacional.

É praticamente inexistente a instalação da sinalização de acessibilidade composta por pisos táteis, informações em braile, placas fotoluminescentes, sinais sonoros, etc., apesar de serem obrigatórios através da Norma ABNT NBR nº 9050/2015 e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, para que todos possam gozar do direito de inclusão e do direito de ir e vir. O Decreto nº 9.296 de 1º de março de 2018, através da regulamentação do art. 45 da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, torna obrigatório o cumprimento da NBR 9050/2015, norma ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), que regulamenta a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

A Norma ABNT NBR 9050/2015[11] também estabelece a utilização dos princípios do Desenho Universal, que recomenda que tudo possa ser utilizado por

[11] Esta Emenda 1 da ABNT NBR 9050 foi elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-040), pela Comissão de Estudo Acessibilidade em Edificações (CE-040:000.001). O Projeto de Emenda 1 circulou em Consulta Nacional conforme Edital nº 11, de 21.11.2017 a 21.01.2018.
Esta Emenda 1 revisa parte do conteúdo da ABNT NBR 9050:2015, sendo mantido o restante do seu conteúdo inalterado. Esta Emenda 1, de 03.08.2020, em conjunto com a ABNT NBR 9050:2015, equivale à ABNT NBR 9050:2020.

todas as pessoas, sem barreiras, nem necessidade de projetos específicos ou adaptações, para que todos tenham a possibilidade de usufruir pelo maior tempo possível, garantindo assim, o direito de inclusão e cidadania, o direito das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência e de poder desfrutar de uma vida independente.

O grande avanço para tornar isso possível se deu através do Decreto nº 9.126/2018, art. 1º, que torna obrigatória a implementação dos princípios do Desenho Universal e o uso das referências básicas da Norma ABNT nos projetos arquitetônicos em hotéis, pousadas e estruturas similares, protocolados a partir de 3 de janeiro de 2018. Porém, o maior desafio será fiscalizar e exigir adequação nas estruturas existentes, a maior parte em locais públicos, que antes do Decreto não foram projetadas de acordo com as exigências da Lei 10.098/2000 e Norma NBR 9050, para promover a acessibilidade e o direito de ir e vir para todos de forma igualitária.

Existem países com políticas públicas e políticas de investimentos que garantem a devida aplicação de suas leis internas promovendo o direito de acessibilidade. Conforme o site Correio Braziliense (16/06/2015)[12], a é um exemplo, pois iniciou há duas décadas investimentos em políticas públicas e projetos de acessibilidade, com medidas de adaptação pelas cidades do país.

Praticamente todas as calçadas suecas possuem corrimão e sinalização contrastantes em todas as escadas, meios-fios acessíveis para a entrada de veículos nas paradas de ônibus, calçadas com pisos táteis de alerta e direcionais, rampas por todo lugar, ônibus e metrô com elevadores, alertas eletrônicos que indicam os destinos dos transportes públicos, hotéis totalmente acessíveis, dentre outras medidas primordiais à inclusão.

Em termos de legislação, o Brasil tem avançado bastante para assegurar as condições de igualdade, além dos direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, mas a realidade na prática ainda é pouco promissora. Para garantir esses direitos, é preciso haver uma união entre os governos e toda a sociedade civil, sendo necessário além de políticas públicas de investimento, uma maior atuação de

[12] Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2015/06/16/interna_ciencia_saude

órgãos como o Ministério Público e a Defensoria Pública, que podem assegurar a proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas portadoras de deficiência, com base na Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.

Todas as pessoas têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho. Essas áreas contribuem para a inserção social, desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva. Com uma população de 190 milhões de habitantes (IBGE 2010) o Brasil atravessa grandes mudanças nos últimos anos no campo econômico e social com desafios a serem superados pela sociedade. Inclui-se neste contexto o envelhecimento populacional e a inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

O termo acessibilidade no Brasil é tratado desde a Constituição Federal de 1988 e no último Decreto Federal nº 5.296/2004 sobre revisões técnicas sobre mobilidade e mobiliários urbanos e revisado a norma recente no final de 2015. A Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 2002 trouxe avanços e adequações no espaço urbano, mobilidade urbana, espaços privados e públicos, porém as barreiras aos ambientes e realização de tarefas dificultam a locomoção dos usuários que ficam privados de acesso e consequentemente, sua inclusão social.

O Censo Demográfico de 2010 pesquisou as deficiências visual, auditiva, mental e motora e seus graus de severidade, o que permitiu conhecer a parcela da população que deve ser incluída nas políticas públicas específicas. A metodologia considerou os graus de severidade de deficiências das pessoas que responderam “sim, grande dificuldade” ou “sim, não consegue de modo algum”.

As estatísticas a respeito da população com deficiência do Brasil sofreram várias alterações nos últimos 15 anos. No Censo de 2010, foi estabelecido que havia 45,6 milhões de habitantes com deficiência em nosso País. Algum tempo depois o próprio IBGE reconheceu que os critérios de identificação da pessoa com deficiência na enquete levaram os pesquisadores a uma quantificação errada.

Não houve Censo em 2020. Em 2021, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), também coordenada pelo IBGE, contabilizou 17 milhões de pessoas com deficiência. Em 2022, na 'Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência', foi divulgado que o Brasil tinha 18,6 milhões de pessoas com deficiência.

Somente indivíduos que têm muita dificuldade ou não conseguem de modo algum fazer uma atividade foram identificados como pessoas com deficiência no Censo 2022. A informação foi confirmada ao blog Vencer Limites pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que detalhou os critérios da pesquisa iniciada nesta semana em todo o País. Maíra Bonna Lenzi (s/p, 2023), analista de pesquisa do grupo de trabalho de deficiência do IBGE, diz que

> O questionário do Censo de Demográfico de 2022 passou por poucas mudanças, se comparado com 2010, e segue orientações do Grupo de Washington, do conjunto curto de questões sobre deficiência (short set of disability questions), difundido internacionalmente entre órgãos de estatística e institutos de pesquisas.

O instituto também confirmou que, seguindo o previsto na Lei nº 13.861/2019, houve a inclusão de questão específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)[13]. A analista detalha ainda

> O bloco que aborda a deficiência é aplicado para todos os moradores de 02 anos ou mais de idade[14]. A identificação das pessoas com deficiência se dá a partir da mensuração do grau de dificuldade que a pessoa tem ao realizar algumas atividades. Devem obedecer a escala que tem 'nenhuma dificuldade', 'alguma dificuldade', 'muita dificuldade' e 'não consegue de modo algum', conforme as recomendações do Grupo de Washington.
>
> Em todos os indicadores publicados pelo IBGE, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem muita dificuldade ou não consegue de modo algum enxergar, ouvir, se locomover, movimentar membros superiores ou fazer tarefas habituais como se comunicar, ter cuidados pessoais, trabalhar, estudar, etc., em decorrência de limitações nas funções mentais ou intelectuais, mesmo que faça uso de aparelhos de auxílio.

Isso permite que o Brasil possa fazer comparações com outras pesquisas do próprio IBGE e de países que seguem as orientações do Grupo de Washington", esclarece a especialista, que explica por qual motivo o instituto decidiu não usar no Censo 2022 o IFBrM (Índice de Funcionalidades Brasileiro Modificado).

Para compreender a deficiência como produto da interação entre funções e estruturas corporais, com limitações e barreiras sociais e ambientais, resultando em

---

[13]O Autismo (Transtorno do Espectro Autista – TEA) é um problema no desenvolvimento neurológico que prejudica a organização de pensamentos, sentimentos e emoções. Tem como características a dificuldade de comunicação por falta de domínio da linguagem e do uso da imaginação, a dificuldade de socialização e o comportamento limitado e repetitivo.

[14] https://www.canalautismo.com.br/noticia/dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-do-censo-2022 (16/01/2024)

restrições de participação em igualdade de condições com as demais pessoas, o Censo está em consonância com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), mas o Índice de Funcionalidades Brasileiro Modificado (IFBMr) ainda não foi implantado nos órgãos brasileiros, mesmo aprovado na Resolução CONADE nº 01/2020, época em que o questionário do Censo já havia sido definido.

O Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão) é uma base fundamental para políticas públicas. Em sua primeira fase, contempla quem recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a aposentadoria por deficiência, ambos obtidos por meio do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Conforme dados divulgados pelo Governo Federal (https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023), das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no País. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrada na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6% e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%.

Em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência dentro da população preta foi de 9,5%, enquanto entre pardos, 8,9% e brancos 8,7%.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mostram também que as pessoas com deficiência estão menos inseridas no mercado de trabalho, nas escolas e, por consequência, têm o acesso a renda mais dificultado. Segundo o levantamento, a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% estavam sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto

apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.

A pesquisa analisou ainda o perfil das pessoas com deficiência a partir dos principais indicadores de mercado de trabalho. Segundo o IBGE, 26,6% das pessoas com deficiência encontram espaço no mercado de trabalho. O nível de ocupação para o resto da população é de 60,7%. Cerca de 55% das pessoas com deficiência que trabalham estão em situação de informalidade. O rendimento médio real também é diferente entre pessoas com deficiência e sem: para o primeiro grupo, a renda foi de R$1.860, enquanto o segundo chegou a R$2.690, uma diferença de 30%.

De acordo com o Censo Escolar 2020, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, o levantamento mostra que também houve um aumento no percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais[15] passando de 89,5% em 2016 para 93,3% em 2020. Nesse caso, o Censo Escolar se refere a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas.

Segundo a lei e o Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil deve incluir todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola e as pessoas com deficiência e necessidades especiais devem ser matriculadas preferencialmente em classes comuns. Porém, esta questão vai além de somente cumprir as obrigações da lei e demanda que as escolas passem por um processo de adaptação que envolve desde o modo como as aulas são conduzidas até o relacionamento com os outros alunos e as famílias.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

[15] Entende-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais àqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e / ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação).

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

> I – Pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei n. 10.690 de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:
> a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
> c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas".

As pessoas obesas também são consideradas com deficiência, devido sua comorbidade, no conceito da acessibilidade. Para Cohen e Duarte (2001, p.2), a delimitação adequada do conceito de acessibilidade reside no seu potencial de gerar novos paradigmas para o planejamento de espaços, bem como para a reflexão e abordagem de uma temática que tem estado tão presente em discussões onde se buscam respostas para os inúmeros problemas hoje encontrados nas cidades por pessoas com deficiência.

Para os efeitos da Norma Brasileira - NBR 9050 (2015) ABNT, aplicam-se as seguintes definições:

> Acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.
> Acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.
> Adaptável: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torne acessível.
> Acessibilidade Espacial: a definição do termo acessibilidade abrange diversos aspectos, necessidades, espaço dentre outros, por isso até hoje sofrem modificações. Entretanto o conceito de acessibilidade é muito mais

> amplo, a acessibilidade espacial tem como função identificar quais usuários teriam mais dificuldades na realização de atividades e propor a adequação mais pertinente ao ambiente relacionado.

Para Dischinger (2004, apud OLIVEIRA, 2006), "(…) a acessibilidade espacial é a possibilidade de compreensão da função, da organização e das relações espaciais que o ambiente estabelece, e a participação das atividades que ali ocorrem, fazendo uso dos equipamentos disponíveis com segurança e autonomia".

Por desconhecimento, muitos consideram locais acessíveis aqueles em que uma pessoa que utiliza cadeira de rodas possa entrar e circular, mas se esquecem de que, além da deficiência físico-motora, existem as deficiências visual, auditiva e cognitiva, as quais exigem outras adequações espaciais. Não levam em consideração, igualmente, que não só as pessoas com deficiência podem sofrer restrições no desempenho de atividades devido às barreiras presentes nos ambientes, mas também idosos, gestantes, crianças, obesos, entre outros, exemplificam essa situação.

Com o intuito de compreender melhor a acessibilidade espacial de pessoas com deficiência e/ou que sofrem algum tipo de restrição, Dischinger et al. (2009) identificaram quatro componentes, a partir dos quais é possível avaliar o nível de acessibilidade do ambiente construído, sendo:

1. Orientação espacial: é a condição de compreensão do espaço que permite ao usuário orientar-se, de modo que saiba onde está, o que fazer e para onde ir, a partir de informação arquitetônica e adicional, como placas, mapas, layout do ambiente. É o que permite definir rotas para chegar a um determinado destino.

Com o auxílio de pisos podotáteis, um deficiente visual tem condições de saber o caminho a ser percorrido e reconhecer a existência de obstáculos no seu entorno. Isso facilita, portanto, sua orientação e, como consequência, seu deslocamento seguro e independente. Os deficientes visuais são os usuários que mais apresentam problemas de orientação especial.

2. Deslocamento: é a possibilidade de deslocar-se de forma independente ao longo de percursos verticais e horizontais, os quais devem ser livres de obstáculos, confortáveis e seguros. Os usuários mais prejudicados com a ausência de tais percursos são os deficientes físico-motores (membros inferiores). Muitos

deles fazem uso de cadeiras de rodas ou muletas; necessitam, portanto, deslocar-se de forma mais facilitada. Rampas e elevadores auxiliam o deslocamento desses usuários.

3. Uso: é a condição que permite o uso de equipamentos e a participação em atividades sem conhecimento prévio, com conforto e independência. Os equipamentos devem ser acessíveis a todos os usuários, de forma que possuam orientação quanto ao seu funcionamento e sejam de fácil uso. Dependendo das condições dos equipamentos, uma variedade muito grande de usuários pode apresentar, portanto, dificuldade no uso e, consequentemente, na realização de atividades. Crianças podem ter dificuldades de alcance; deficientes cognitivos e visuais, de compreensão do funcionamento de equipamentos; e pessoas que utilizam cadeiras de rodas, de aproximação em bancadas, por exemplo.

4. Comunicação: é a troca de informações entre pessoas ou entre pessoas e equipamentos de tecnologia assistiva, como terminais de computador, telefones com mensagem de texto, que permitam o ingresso aos ambientes, o uso de equipamentos e a participação nas atividades. Deficientes auditivos, conforme Dischinger et al. (2009), são os que mais apresentam dificuldades de comunicação, pois são raros os locais em que há a presença de intérpretes de libras.

Para que a acessibilidade ocorra de forma efetiva, todos esses componentes espaciais devem ser atendidos: o indivíduo precisa ter acesso à informação, deslocar-se e utilizar equipamentos com independência, interagir com os demais e participar de atividades, o que torna possível sua inclusão na sociedade.

Uma pessoa com deficiência é julgada “não eficiente” por não ser igual às pessoas “comuns”. Essa atitude de desigualdade dificulta sua participação nas mais diferentes funções, como trabalho e lazer. No caso dos hotéis, certamente é frustrante para uma pessoa com deficiência saber que é quase impossível realizar atividades de forma independente, sem ajuda de alguém, ou talvez que o hotel não ofereça espaço adequado para seu deslocamento – no caso das pessoas que utilizam cadeira de rodas.

A deficiência é uma manifestação corporal ou a perda de uma estrutura ou função do corpo. A deficiência é, portanto, uma modificação fisiológica no organismo do indivíduo e pode ser dividida, segundo Dischinger (2004), em quatro grupos: “deficiências sensoriais, cognitivas, físico-motoras e múltiplas”.

> a) Deficiências sensoriais são aquelas em que há perdas significativas na capacidade dos sistemas de percepção. Essas deficiências ocorrem nos diferentes sistemas perceptivos: orientação, háptico, visual, auditivo e palato- olfativo. Esses sistemas, quando alterados, podem gerar dificuldades para que o indivíduo perceba as informações do meio ou aquelas provenientes de outras pessoas, o que torna difícil, principalmente, sua orientação e comunicação.
> b) Deficiências cognitivas afetam as atividades mentais e causam dificuldades na compreensão e tratamento das informações recebidas. Comprometem os processos de aprendizado, comunicação linguística e interpessoal. O indivíduo com deficiência cognitiva pode apresentar problemas de raciocínio, memória e concentração, e isso dificulta sua aprendizagem, utilização da linguagem oral e escrita e convívio social.
> c) Deficiências físico-motoras são aquelas que alteram a capacidade de realização de atividades que exijam força física, coordenação motora, precisão de movimentos e deslocamento de um indivíduo. Diversos fatores podem ser responsáveis pela alteração nos movimentos de uma pessoa: lesões, má-formação ou paralisia nos membros superiores e inferiores, presença de dor, falta de tonicidade muscular, entre outros.
> d) Deficiências múltiplas são aquelas em que ocorre a associação de mais de um tipo de deficiência. São mais comuns na população idosa devido, por exemplo, à perda parcial da visão, da audição, do equilíbrio e à presença de diferentes patologias. Outro exemplo é a surdo-cegueira, quando o indivíduo possui, simultaneamente, deficiência auditiva e visual.

Qualquer pessoa, em algum momento de sua vida, pode sofrer algum tipo de limitação, seja em suas capacidades física, cognitiva e psicológica. Cabe salientar que essas limitações nem sempre são decorrentes de deficiências. Assim, dificuldades ou impedimentos em realizar alguma atividade podem resultar das características ambientais.

Uma escada, por exemplo, é uma barreira para uma pessoa que utiliza cadeira de rodas. A existência de um elevador não a impede, contudo, de acessar outros pavimentos em um edifício. Uma criança sem apresentar deficiência pode sofrer restrição para realizar uma atividade – acender a luz – se o interruptor estiver fora de seu alcance.

Nesse sentido, o termo restrição é bastante importante quando se trata de acessibilidade. Bins Ely e Dischinger (2009) asseveram que o termo restrição pode ser definido como a dificuldade existente para a realização de atividades desejadas resultantes da relação entre as condições dos indivíduos e as características ambientais. Sua definição é necessária para que espaços acessíveis possam ser projetados não apenas para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, mas para todas as pessoas.

2.4 A Análise de Discurso e os Dicionários

A Análise de Discurso, originada na França a partir dos estudos de Michel Pêcheux na década de 1960, é um campo de saber cujo objeto é o discurso, entendido por Pêcheux (1993a, p.82) como “efeito de sentido” entre locutores que “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

Isso ocorre porque, ao nascer, o sujeito se circunscreve em uma realidade sócio histórica, a qual, por sua vez, relaciona-se a realidades anteriores e serve de base para o surgimento de outras, todas constituídas e atravessadas por discursos. Neste sentido, o sujeito em sua realidade está sob a influência de discursos diversos.

A partir desta ideia, o discurso não apresenta início, pois sempre estará relacionado a algo já falado antes, em outro lugar, uma vez que se construiu de relações de sentido estabelecidas com outros discursos, auxiliando, portanto, na materialização das ideologias que influenciam as vivências humanas.

Esta teoria (ORLANDI, 2002a, p. 15) considera que a linguagem seja a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

> Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. [...] “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Fruto de uma “Tríplice Aliança” teórica, a Análise de Discurso constituiu-se como “ruptura epistemológica” (MALDIDIER, 1997, p.19) da Linguística, Marxismo e Psicanálise e cria uma nova área teórica.

Com relação à Linguística, mais especificamente ao Estruturalismo, PÊCHEUX (1997b, p. 61) faz uma leitura de Saussure, com quem concorda com o fato de a língua ser social, mas não a considera como sistema abstrato, homogêneo, mas sim como sistematicidade. Ou seja, trata a língua no mundo, considerando o sujeito que havia sido deixado de lado por Saussure. Pêcheux questiona ainda a linguística por negligenciar a historicidade dos sentidos. Para a Análise de Discurso, a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, o que nos permite trabalhar com as condições de produção.

Quanto ao Marxismo, mais especificamente ao Materialismo Histórico, ele chega até a Análise de Discurso por uma leitura de Marx empreendida por Althusser em Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado (1970). O Materialismo Histórico considera que o homem faz história, mas que ela não lhe é transparente. O que a Análise de Discurso questiona é que a própria história tem o seu real afetado pelo simbólico.

Além disso, quando se fala em história na Análise de Discurso não se trata de cronologia, já que ela se relaciona a práticas e não ao tempo em si. Com efeito, Orlandi (1990, p.35) afirma que a história "se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política) ".

Já com relação à Psicanálise[16], a Análise de Discurso concorda com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, mas trabalha a ideologia considerando-a como materialmente relacionada ao inconsciente, sem que este a absorva. Segundo Orlandi (2002a, p.20), isso implica "dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia".

A História das Ideias Linguísticas, iniciada no Brasil pelo Programa de Pesquisa coordenado por Eni Orlandi (Unicamp) e por Sylvain Auroux (Paris VII), buscava compreender a história do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional. A partir dessa perspectiva, Auroux (1992) afirma que os dicionários e as gramáticas são "instrumentos linguísticos", "intervenções tecnológicas" que prolongam "a fala natural" e a "competência linguística" dos falantes de dada língua. O autor define ainda o processo de gramatização das línguas. Tal processo, segundo Auroux (1992), "conduz à descrição de uma língua na base de uma gramática e de um dicionário".

Com relação ao dicionário, ele é tomado pela Análise de Discurso como objeto discursivo, à medida que estabelece relações de sentido entre locutores, e pela História das Ideias Linguísticas como saber histórico. Segundo Auroux (1992, p.11), "todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de

[16] "PSICANÁLISE é o nome de um procedimento para investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica." (FREUD, 1923/2006).

existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição do saber cotidiano".

A lexicografia discursiva vê, nos dicionários, discursos. Desse modo, na escuta própria à análise do discurso, podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições, tendo o seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória ante a língua.

Todos os sentidos produzidos estão no interdiscurso, ele reúne todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada (...) “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2002).

Já a memória discursiva faz intervir o interdiscurso como instância de constituição de um discurso transverso que regula para um sujeito enunciador, o modo dos objetos dos quais o discurso fala, bem como o modo de articulação desses objetos. Orlandi (2002a, p.42) retoma a questão da memória, tratada como interdiscurso, que por sua vez se define como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (...)”.

Para o trabalho com o dicionário como objeto discursivo, a proposta é que os verbetes sejam lidos como um discurso, considerando o funcionamento do dicionário na relação do sujeito com a língua e com a memória discursiva; que considere essa tipologia textual, como sendo resultados de “funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extra discursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc.” (ORLANDI, 2002a, p.86)

Como condições de produção, (PÊCHEUX, 1969/2014, p.73) define como “mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”. Nunes (2003) opera uma contextualização do conceito de condições de produção no que diz respeito aos dicionários.

Nas condições de produção estritas (circunstâncias da enunciação), considerando a posição do lexicógrafo, explicitam-se as imagens do leitor, do dicionário, enfim, o funcionamento das projeções imaginárias. Já nas condições de produção amplas, há de se considerar a relação de cada dicionário analisado com a conjuntura sócio-histórica e ideológica na qual ele se insere.

Segundo Orlandi (2002a, p.42) é preciso referir o sentido “às suas condições de produção, estabelecer as relações que ele mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva”.

A relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva do discurso e, por isso, há uma relação do dizer com a ideologia, devido à especificidade da AD em produzir um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. E por compreender a ideologia como parte constituinte do processo de produção discursiva é que a AD propõe análises sobre as condições históricas e sociais do discurso. O sujeito se apropria da linguagem em um movimento social e nela está refletida sua interpelação pela ideologia.

Orlandi (2002a, p. 118) avalia que o ponto fundamental para o dicionário é trabalhar não sua função, mas seu funcionamento na relação do sujeito com a língua, incluindo-se aí não só a relação com as condições de produção imediatas, mas também com a memória, ou seja, vê-lo com um discurso.

Ler o dicionário numa perspectiva discursiva é considerar que não há palavra, não há sentido, sem interpretação, sem ideologia (ORLANDI, 2002a). É perceber que há certos sentidos que aparecem e se consolidam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros; sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

A noção de formações imaginárias é importante neste nosso trabalho. No discurso, o que funciona são imagens que resultam de projeções e não os sujeitos empiricamente inscritos na sociedade. Tais projeções permitem a passagem das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – às posições dos sujeitos no discurso. As posições, por sua vez, “significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória o saber discursivo, o já-dito” (ORLANDI, 2002a, p. 40).

Ainda de acordo com Orlandi (2002a, p.40), as condições de produção envolvem o mecanismo imaginário, ou seja, o mecanismo de produção de imagens do sujeito, do objeto do discurso em uma conjuntura sócio-histórica.

A partir do funcionamento das formações imaginárias é possível que o sujeito ajuste seu dizer através desse jogo de imagens. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e

são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2009a, p.42)

Portanto é através da análise de discurso que se torna possível atravessar esse imaginário que condiciona o sujeito em suas discursividade para entendermos o modo como os sentidos estão sendo produzidos.

Analisar as formações imaginárias é, nesse sentido, trabalhar com as possibilidades de posição-sujeito no funcionamento de uma ou mais formações discursivas, discutindo as imagens que os sujeitos fazem de si na cena enunciativa e relacionando essas imagens às determinações (o que pode e deve ser dito) dessas formações discursivas e de suas relações de dominância sob determinadas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Toda vez que o sujeito de um discurso toma a palavra, ele mobiliza um funcionamento discursivo que remete às formações imaginárias.

Uma noção importante refere-se ao esquecimento. Segundo Orlandi (2002a, p. 35), o esquecimento é da ordem da enunciação, é responsável por uma “ilusão referencial” de que haveria uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Consideramos, dessa perspectiva discursiva, que essa relação é sempre mediada pelo discurso, atravessada pelo simbólico.

Em um discurso estão presentes um sujeito A e um destinatário B, que se encontram em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Esses lugares se acham não apenas representados nos processos discursivos, mas transformados. Daí um discurso não implicar necessariamente uma mera troca de informações entre A e B, mas sim um jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes.

Os sentidos seriam produzidos por um certo imaginário, que é social e é, por sua vez, resultado das relações entre poder e sentidos. E a ideologia seria a responsável por produzir o desconhecimento dos sentidos através de processos discursivos observáveis na materialidade linguística.

Toda a prática discursiva trabalha, então, para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único. Por isso tem-se a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (ilusão esquecimento nº 1) e de que têm domínio do

que dizem (ilusão esquecimento nº 2). Segundo Indursky (1994), essas duas ilusões apontam para a questão da constituição ideológica e psíquica do sujeito do discurso. Desse modo, sua interpelação como sujeito relaciona-se ao imaginário e sua estruturação como sujeito se dá pela relação com o simbólico.

Logo, nos processos discursivos, vemos funcionar uma série de formações imaginárias que designam os lugares “que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Indursky, 1994).

Com relação ao esquecimento número 1, Pêcheux (1975, p. 173) afirma que ele “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”. Para Orlandi (2002a, p.35), esse esquecimento é ideológico e reflete o sonho adâmico de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem a dizer as primeiras palavras que significam apenas e exatamente o que queremos.

Assim, a memória tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente

Esses esquecimentos dão conta do fato de que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma dada formação discursiva; nem sentido, nem sujeito existem por si. Além disso, os sentidos sempre podem ser outros, visto que estão relacionados a formações discursivas e uma vez alterada a formação discursiva altera-se também o sentido.

Ainda segundo Orlandi (2009a, p.35), quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante.

Ao pensar no ensino de Língua nos ambientes escolares não devemos nos esquecer de que somos sujeitos históricos interpelados constantemente a darmos sentidos/significados a tudo aquilo que nos rodeia, direta ou indiretamente. Conforme Orlandi (2002, p. 21), “o sujeito, ao significar, significa. Desse modo é que

podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo". Damos sentido a algo, quando conseguimos interpretá-lo em suas nuances.

Os sentidos trazidos pelos dicionários são tidos como óbvios, como adequados, são os que são verdadeiros, pois a imagem que se criou dos dicionários como o local de tirar ou sanar as dúvidas, o lugar da escrita correta, etc. referenda esse pensamento.

O dicionário é visto geralmente como um objeto de consulta, que apresenta os significados das palavras com a certeza do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores reconhecidos que abonam as definições. Ele se mostra, desse modo, como uma obra de referência, à disposição dos leitores nos momentos de dúvida e de desejo de saber. Trata-se de um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando como um instrumento de estabilização dos discursos. (NUNES, 2006, p. 11).

Nunes (2003, p.14) nos lembra que o trabalho do analista de discurso em relação ao dicionário consiste em questionar a transparência da definição e explicitar a relação entre a formulação da definição e sua constituição.

Por formulação, entende-se o funcionamento interdiscursivo, o conceito de interdiscursividade alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos já ditos, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer. Ao falarmos, nossos dizeres são atravessados por outras vozes, por outras fontes enunciativas. O que se está dizendo, numa dada interação social, situa-se em uma rede interdiscursiva, toca em inúmeros fios dialógicos, impregnados de valores, de crenças, carregados de sentidos.

A constituição precede e intervém na formulação: A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).

É deste jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2002a, p. 33) Lembrando que o interdiscurso é "todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que

determinam o que dizemos", enquanto que o intradiscurso é "aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas" (ORLANDI, 2002a, .33).

Sendo assim, a análise discursiva de definições lexicográficas leva em conta a relação entre o dito e os não-ditos que nela intervêm de diversas formas (NUNES, 2003, p.14), buscando explicitar e compreender a memória lexicográfica que retorna, que se atualiza no interior das definições, relacionadas ao campo de memória do dizer.

Além da constituição e da formulação, Orlandi distingue também o nível da circulação, que diz respeito ao modo como os discursos circulam: "os meios não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc.)". (ORLANDI, 2001a, p.12)

Do ponto de vista discursivo, todo falante estabelece uma certa relação com as palavras, selecionando-as para seu uso e atribuindo-lhes sentidos, isso de forma pré-consciente ou inconsciente, e afetados pela ideologia, ou seja, inseridos em uma ou outra formação discursiva na qual se constituem como sujeitos de seu discurso e de suas palavras.

Assim, de certo modo todo sujeito produz seu próprio dicionário ao formular um discurso. Mas quando se trata de elaborar o texto do dicionário enquanto lista de palavras e verbetes com definições e exemplos, as técnicas e o método são fundamentais**.**

A análise e a escrita discursivas modificam a relação que os sujeitos estabelecem com as palavras, levando-os a uma compreensão das discursividades que sustentam seus sentidos. Além disso, as novas possibilidades de produção de dicionário apontam para transformações nas formas de escrita da palavra, que levem em consideração a relação entre língua, história e sociedade.

Os significados do vocábulo acessibilidade nas acepções dicionaristas geram sentidos diferentes. Trazem noções de discursos, o discurso do escritor (lexicógrafo), dos que construíram o discurso historicamente, do editor, que selecionou o discurso do outro. Enfim, de todos que contribuíram até que esse discurso se materializasse e chegasse ao leitor.

Esse leitor encontra-se representado por discursos atravessados, que poderiam também ser seus, porém, muitas vezes fogem à sua verdadeira história de

vida, e acabam representando um discurso de interesses, de uma determinada época ou classe social. Tem-se a palavra, uma vez registrada em um dicionário torna-se pública, oficial e legítima, não há quem discorde de uma obra tão respeitada como um dicionário.

O aspecto social é de grande relevância quando se trata de significar uma palavra, que ganhou outros sentidos pelos usos frequentes em um determinado momento ou época, diferentes daqueles que estão lá, nas páginas de um até reconhecido dicionário; pois, como ressalta Neves, (1996, p.129), "[...] o dicionário é obra de respeito dentro de qualquer sociedade".

Muito embora se tenha o respeito e a crença pelo dicionário, há os que estudam e se debruçam sobre esse assunto, atentando para os discursos que são gerados, como são transmitidos ao leitor, tentando desmistificar a preponderância dessa obra. Isto quer dizer que, mesmo que o dicionário seja um registro, uma catalogação daquilo que se tem por oficial, há um fato linguístico o qual não se pode negar: que a língua é viva e que podemos refletir sobre ela e por ela, a qualquer época.

A Lexicografia Discursiva[17] trata da perspectiva teórica que valida essa abordagem, a partir da análise dos discursos produzidos pelo verbete de dicionário, tendo em vista que, conforme Orlandi (2000, p.98), o dicionário "[...] se apresenta como vestígio da nossa memória histórico-social".

Essa memória "histórico-social" é objeto de reflexão no olhar do pesquisador, do metal lexicógrafo, do linguista da Análise do Discurso, e por um viés da memória-discursiva, Orlandi (2000) também vê discursos no dicionário, trazendo este ao olhar da Análise do Discurso. Então, podemos perceber como esse material linguístico, por ser produzido em determinadas épocas e condições, pode compor uma rede de memória histórica e discursiva perante o uso da língua, pois como afirma Orlandi (2000, p.97) "podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições, tendo o seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória ante a língua".

[17] A Lexicografia Discursiva é uma derivação da Lexicografia teórica, e tem como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso Francesa. O texto lexicográfico é um campo fértil para as pesquisas com aspectos relativos à sociedade e ao modo de vida de uma determinada época, ou melhor, à história e ao social.

O texto lexicográfico é um campo fértil para as pesquisas com aspectos relativos à sociedade e ao modo de vida de uma determinada época, ou melhor, à história e ao social. Orlandi (2002, p. 105), ao ver o dicionário como discurso, afirma que este representa a língua em sua forma concreta, e que os modos como os sujeitos produzem a linguagem como “seres histórico-sociais”, também estão ali representados.

O dicionário é conceituado conforme a sua funcionalidade, segundo Pontes (2009, p. 16), “um dicionário pode ser concebido como produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e linguístico, sobretudo”. Isto significa que podemos perceber o dicionário em suas condições de produção, como textos, cujo processo se veicula a uma determinada rede de memória.

Ou seja, as relações sociais são permeadas pela memória que se tem diante da língua. Também significa que o dicionário não é uma obra aleatória, tem um porquê de “ser”, ele segue as propostas específicas de uso, daí as suas distinções quando se trata de classificá-lo ou tipificá-lo.

Pensando o dicionário em sua relação com a língua, temos um objeto linguístico, ou melhor, um instrumento linguístico, que representa, sob a perspectiva de um autor, o conhecimento lexical da língua de uma sociedade.

Se o discurso veiculado pelo dicionário relaciona a língua com algo que lhe é exterior, constituindo-se como uma prática discursiva, o verbete do dicionário deve ser considerado, então, como um acontecimento discursivo, conforme afirma José Horta Nunes

> Definir uma palavra é atribuir uma unidade imaginária a uma porção do real, unidade que falha, desvanecendo-se logo e criando o desejo de complementação, de reformulação, de reedição, numa repetição que se desdobra na medida em que a história lhe dá lugar. (NUNES, 2006, p. 22)

Conforme nossas reflexões, podemos dizer que o dicionário, na figura de seu autor, individualiza o saber sobre a língua de uma sociedade na história. Adquirindo sentido e configuração própria de relações sociais específicas e entre seus sujeitos, na história, sendo, desse modo, constitutivo na formação social.

Para Orlandi (2015), os sentidos não estão só nas palavras, mas também na relação com a exterioridade, assim, o sujeito se relaciona diretamente com suas condições de produção para compreender como um texto significa e produz

sentidos. Entendemos como condições de produção o contexto sócio-histórico-ideológico responsável pelas relações de força no interior do discurso, compostos pelo interdiscurso e pela memória discursiva, que são os dizeres já ditos, mas esquecidos, ou seja, aquilo que já foi dito antes e que faz parte de uma memória discursiva, não questionada, que determina todo o dizer, em suma, no dizer de Orlandi (2015, p. 29), “algo fala antes, em outro lugar independente”.

Desse modo, na etapa seguinte, apoiados nos conceitos da AD para trabalhar o dicionário numa perspectiva discursiva com intuito de romper com as velhas práticas legitimadas ao longo da história, que dispõe do dicionário apenas como busca dos significados das palavras.

CAPÍTULO III – OS DICIONÁRIOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O FUNCIONAMENTO E A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DO VERBETE ACESSIBILIDADE

> Pode-se dizer que o discurso é o lugar em que se encontram a língua e a ideologia, perpassado pela história, e de onde provêm os sentidos que são gerados pelos enunciados. Portanto a AD tem por objetivo, segundo Orlandi (2005, p. 15), "[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da história".

O objetivo principal desta pesquisa-ação foi de realizarmos uma leitura discursiva do verbete acessibilidade, compreendendo o funcionamento dos sentidos trazidos nos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa e outras materialidades discursivas (como textos, vídeos, etc.), suas implicações nas relações da pessoa com deficiência no ambiente escolar e na sociedade, reconhecendo a diversidade humana a fim de que tenham igualdade de acesso e participação em diferentes contextos da vida.

Neste capítulo, foram desenvolvidas atividades de intervenção subdivididas em cinco etapas, na perspectiva de uma (re) leitura sobre dicionário e o verbete acessibilidade, refletindo sobre a importância do acesso no ambiente escolar, a inclusão das PCDs, e, possíveis adequações que possibilitam a construção da acessibilidade.

A presente pesquisa procurou compreender o conceito de acessibilidade e analisou a importância da acessibilidade na Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés, a partir do conhecimento e pesquisa deste verbete, possibilitando aos alunos uma comparação da aplicabilidade no ambiente escolar em que está inserido, visto que acessibilidade é extremamente útil para que aconteça a inclusão nas escolas. O intuito foi levar esse educando a reflexão não somente da importância da acessibilidade, mas, dessa (re) leitura do ambiente escolar e suas possíveis adequações.

Trabalhar o verbete "acessibilidade" na escola pública pode ser uma ótima oportunidade para conscientizar os alunos sobre a importância da inclusão e garantir igualdade de acesso a todos. O dicionário, em uma primeira leitura, pode ser tomado como um recurso para sabermos a escrita correta de uma palavra ou uma via para conhecermos o seu significado.

Para a Análise do Discurso, no entanto, um dicionário pode ser concebido como produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e linguístico, pois, caracteriza-se como um instrumento utilizado para aprender e empregar uma língua em um dado momento histórico.

Os dicionários, quando observados a partir das noções teóricas da Análise do Discurso Francesa e da História das Ideias Linguísticas do Brasil, permitem serem estudados com vistas a compreender a produção dos sentidos a partir do funcionamento da língua e, com isso, tratar de questões que abarcam o sujeito e a história.

Para essa pesquisa, investigamos as definições do verbete acessibilidade e a produção dos sentidos, fazendo uma leitura dos dicionários como textos produzidos em certas condições histórico-sociais, tendo o seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória. Para o desenvolvimento da nossa ação pedagógica, selecionamos alguns dicionários da Biblioteca Pública Municipal.

Organizamos as atividades em cinco etapas. E para cada etapa, propomos um conjunto de atividades retratadas no quadro que segue, para uma melhor visualização dos desdobramentos das etapas desenvolvidas na pesquisa-ação.

Quadro 01 – Cronograma das atividades da pesquisa ação e intervenção.

1ª ETAPA	Apresentação	Contextualização da pesquisa	Apresentação da pesquisa ação aos alunos da articulação
			Roda de conversa- ouvimos o conhecimento dos alunos sobre acessibilidade.
			Filme “Extraordinário” - trabalhamos as desigualdades e necessidades de pertencimento.
			Brincadeiras lúdicas sobre a temática acessibilidade
2ª ETAPA	Estudo de caso: o ambiente escolar	Leitura e conscientização	Manuseio do Manual de Acessibilidade da ABNT
			Passeamos no ambiente escolar e

			elencamos o que nossa escola contempla quanto ao atendimento a PcD.
			Momento de conscientização quanto às barreiras a serem superadas pela escola, transporte escolar quanto à acessibilidade
3ª ETAPA	Dicionários e outras materialidades	Acesso e manuseio do dicionário.	Contato dos alunos com dicionários físicos, em sala de aula.
			Conceito de verbete
			Leitura do poema “Dicionário” de José Paulo Paes
			Vídeo do livro da autora Fernanda Salgueiro - “Dicionário ilustrado dos sentimentos”
			Atividade “telefone sem fio” - percepção auditiva
4ª ETAPA	Refletindo sobre a acessibilidade	Um olhar além do muro da escola	Ouvir os alunos sobre suas experiências e percepções referente à acessibilidade para além da escola.
			Visita à Biblioteca Pública Municipal, contato com dicionários atuais e antigos
5ª ETAPA	Conceituando	Compreender o dicionário como objeto discursivo	Elaboração do verbete acessibilidade pelos alunos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.1 Primeira etapa: Caminhos e descobertas

Iniciamos as ações dessa pesquisa de intervenção, apresentando a proposta de trabalho aos alunos, contextualizando através de uma apresentação sobre a demanda que contempla essa pesquisa. Neste primeiro momento, tem como

objetivo sensibilizar os alunos sobre a necessidade do acesso no ambiente escolar e posteriormente, no meio que o cerca.

Para tanto, buscamos interagir com os educandos em uma roda de conversa sobre a temática acessibilidade, procurando, prioritariamente, ouvi-los, permitindo um momento de descontração e troca de experiência. Posteriormente, estarei assistindo com os alunos o filme “Extraordinário”, ao qual trata desta temática acessibilidade, abordando a desigualdade e necessidade de pertencimento em que o protagonista vivencia.

Através da figura I abaixo, trabalhamos com os alunos os diferentes tipos de acesso, desde o arquitetônico, que visa proporcionar ambientes físicos com mobilidade comum a todos, dentro e fora do ambiente escolar (rampa, corrimão, piso tátil, etc), que é o mais perceptível; bem como, acesso aos alunos com deficiência mental ou sensorial, adaptando e tornando acessível a utilização de recursos audiovisual, legenda, material em braile e/ou ampliado, pois cada aluno é único, e se faz necessário um ambiente escolar que supra suas necessidades individuais de aprendizado.

Figura 01 – Mas, quem é que precisa de acessibilidade?



Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

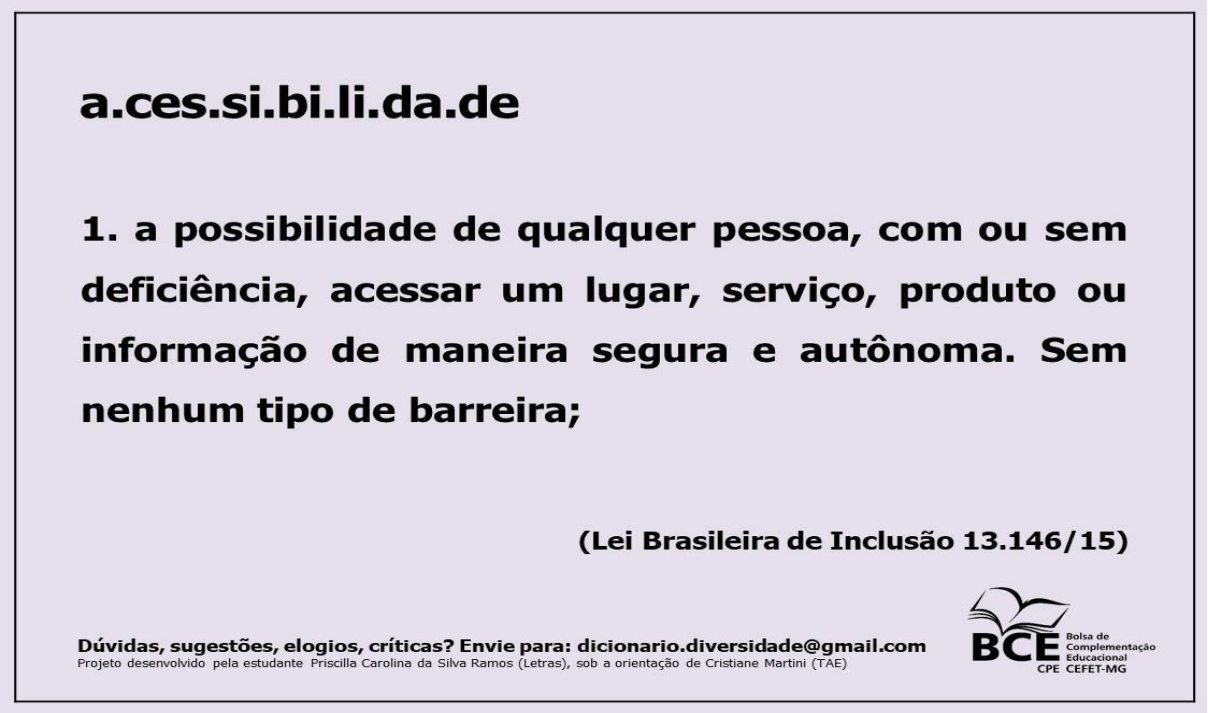
Em posse da figura, cada aluno teve um tempo para expressar sobre o que se tratava a imagem exposta. A primeira manifestação foi da aluna ***F***, com a

resposta à pergunta da figura: “Precisa de acessibilidade às pessoas que têm dificuldade de andar, cegas, e que andam de muletas”; como complemento, o aluno ***T***, acrescentou: “Os velhinhos também, porque não enxergam direito e andam bem devagar”. Já o aluno ***D*** ressaltou a importância de as pessoas com deficiência terem uma companhia: “Eles (referindo-se às pessoas com deficiência) precisam sair com alguém para ajudar a andar nas ruas da cidade, para empurrar a cadeira de rodas, avisar onde tem buraco...”.

Conforme os alunos expressavam qual o público alvo da acessibilidade, realizei uma breve apresentação sobre a temática, ressaltando a importância de termos acesso conforme as nossas necessidades, independentemente do local onde pretendemos ir, garantindo prioritariamente o direito constitucional de ir e vir.

Em seguida trabalhamos, neste primeiro momento, o conceito “acessibilidade”, e os alunos puderam fazer uma comparação do público apresentado na primeira imagem com a imagem do conceito abaixo.

Figura 02 – Conceito de acessibilidade, conforme Lei 13.146/15



Fonte: BCE- Biblioteca Central- https://bce.unb.br/

Aproveitamos a imagem para fazer uma abordagem sobre a Lei nº 13.146/15 para os alunos, a fim de que entendam os direitos garantidos às PcD.

Explicamos que a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Destacamos:

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
> Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Aproveitando o ensejo, organizamos uma roda de conversa para socializarmos sobre o conhecimento dos alunos quanto à noção de acessibilidade. A priori, apresentamos o significado/conceito de acesso, a fim de conduzi-los a expressarem seus conhecimentos e experiências sobre a temática, reportando primeiramente, com o meio que o cerca: casa, vizinhança, bairro etc; promovendo, a priori, uma contextualização de como a acessibilidade é promovida em sua comunidade. Ouvimos, interagimos e observamos cada contribuição que esses alunos ofereceram referente a oferta de acessibilidade no ambiente em que vivem.

Alguns alunos, por timidez talvez, preferiram apenas ouvir, outros, relataram algumas experiências que estarei elencando a seguir. O aluno ***X***, que reside na área rural da cidade, observou que, por não ter asfalto em sua comunidade seria inviável a locomoção de um cadeirante: “na vila é impossível andar de cadeira de rodas, muita pedra professora, e, ninguém para pra gente passar, imagina pra quem anda de cadeira de rodas?”.

O aluno ***Y*** disse que o avô é cadeirante, mas que não sai de casa, pois a mãe desse aluno trabalha os dois períodos e só sai com o esse senhor para ir ao banco: “meu avô já não anda mais sozinho, e, como minha mãe trabalha o dia inteiro não sai com ele, só sai no dia de receber a aposentadoria professora, aí ela chama alguém pra levar no banco”.

Considerando cada experiência relatada, observamos que, mesmo com o olhar focado nas dificuldades de locomoção, o verbete acessibilidade está intrínseco à realidade dos alunos. Talvez não tivessem contato com o termo acessibilidade, mas conforme exposição e os relatos de experiências, observamos pela discursividade dos dizeres dos alunos os efeitos de sentidos que a condição ou a não condição de acessibilidade provocavam: a ausência de mobilidade das pessoas, tanto na zona rural como na área urbana.

Pêcheux (1969, p.82) define discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”; entendemos que é o lugar de contato entre a língua e a ideologia, sendo que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado, considerando-se seu contexto histórico-social, suas condições de produção.

O interesse em refletir sobre questões teórico-práticas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular torna-se relevante, porque possibilita investigar os elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantiriam a inclusão de alunos com deficiência e os possíveis gestos de silenciamento desses sujeitos.

Conforme relato do aluno Y, podemos observar a exclusão do seu avô, devido à dificuldade de mobilidade nas vias públicas da cidade de Cáceres, ausentando-o do convívio social por não ter meios adequados e/ou seguros de locomoção.

Já no contexto educacional, a experiência relatada pelo aluno **X** refere-se à acessibilidade e à inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades especiais, garantindo que eles tenham acesso a currículos adaptados, materiais didáticos em formatos acessíveis, suporte pedagógico e recursos de tecnologia assistiva. Além disso, é fundamental promover uma cultura inclusiva nas escolas, mesmo se tratando de escola campo, faz-se necessário as adaptações e

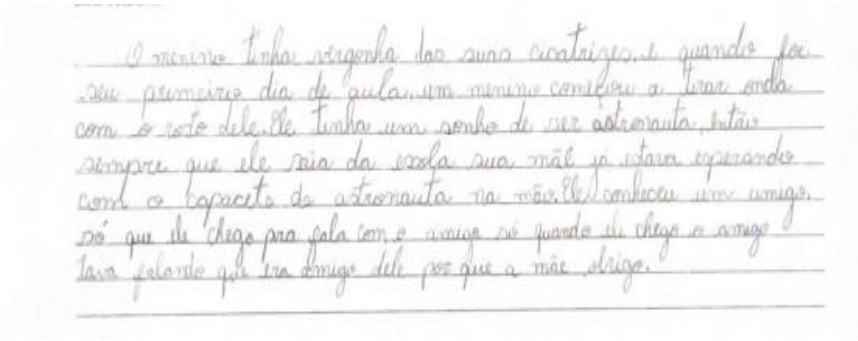
adequações pertinentes, fomentando o respeito às diferenças e a participação de todos os alunos em sala de aula.

Após a roda de conversa, convidamos os alunos para assistirmos, em sala de aula, o filme Extraordinário[18] de Stephen Chomsky, que trata do enfrentamento do menino Auggie (protagonista), desde o nascimento, às situações de rejeição e o tratamento diferenciado, devido às diversas cirurgias que submeteu para tratar de uma doença genética que causa deformidade craniofacial, conhecida como síndrome de Treacher Collins.

Com o filme, foi possível abordar que apesar de nossas diferenças, devemos ser tratados conforme nossas necessidades, e que o convívio escolar, ou em qualquer ambiente, não deve ser diferenciado por estereótipos, deficiências (física ou mental), doenças, etc. Contribuindo para uma reflexão sobre as diferentes formas de acesso em todo e qualquer ambiente, e que, diferente dos colegas de Auggie que dificultou sua convivência na escola, se faz necessário a conscientização de todos no combate à exclusão.

Após assistirmos, solicitamos que fizessem um breve relato evidenciando como foi o acesso que Auggie recebeu naquela unidade escolar, e o que mudou no decorrer do filme, quanto a receptividade e atitudes dos colegas de Auggie. Segue alguns relatos dos alunos da articulação.

Figura 03 – Análise do filme Extraordinário


O menino tinha vergonha das suas cicatrizes. E quando foi seu primeiro dia de aula, um menino começou a tirar onda com o rosto dele. Ele tinha um sonho de ser astronauta, então sempre que ele saia da escola sua mãe já estava esperando com o capacete de astronauta na mão. Ele conheceu uma amiga, só que ele chega pra falar com a amiga só quando ele chega a amiga tava falando que era amiga dele por que a mãe obrigo.

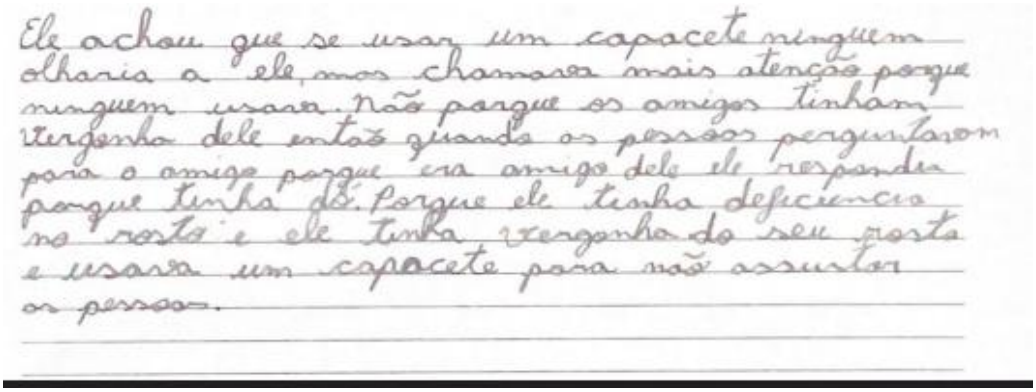
Fonte: Texto produzido pelo aluno A da Articulação (2023)1[19]

[18] https://www.adorocinema.com/filmes/filme-232132/

[19] Os textos dos alunos foram transcritos pela pesquisadora.

Texto aluno ***A***: “O menino tinha vergonha das suas cicatrizes e quando foi seu primeiro dia de aula, um menino começou a tirar onda com o rosto dele. Ele tinha um sonho de ser astronauta, então sempre que ele saía da escola sua mãe já estava esperando ele com o capacete de astronauta na mão. Ele conheceu um amigo, só que ele chegou pra falar com o amigo só que quando ele chegou o amigo tava falando que era amigo dele porque a mãe obrigou”

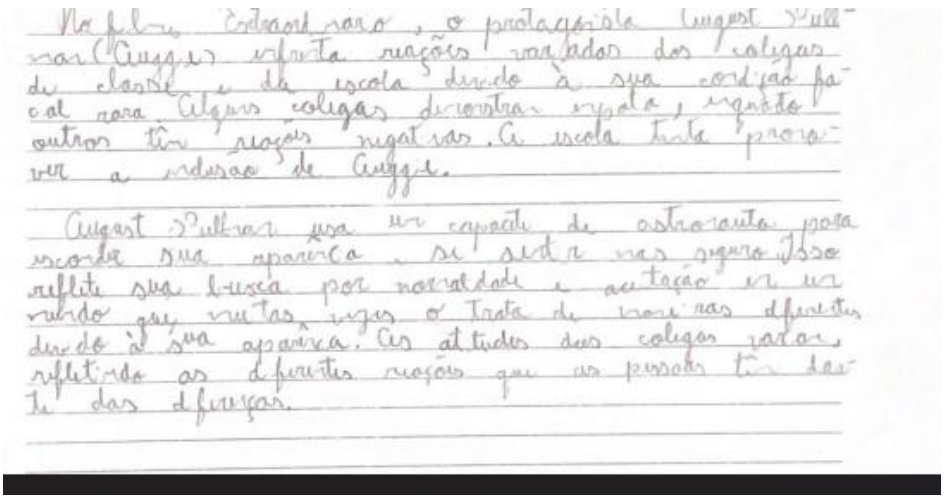
Figura 04 – Análise do filme Extraordinário



Fonte: texto produzido pelo aluno B da Articulação (2023)

Texto aluno **B**: “Ele achou que se usar um capacete ninguém olharia para ele, mas chamava mais atenção porque ninguém usava. Não porque os amigos tinham vergonha dele, então quando as pessoas perguntavam para o amigo porque era amigo dele, ele respondia porque tinha dó. Porque ele tinha deficiência no rosto e ele tinha vergonha do seu rosto e usava um capacete para não assustar as pessoas”.

Figura 05 – Análise do filme Extraordinário

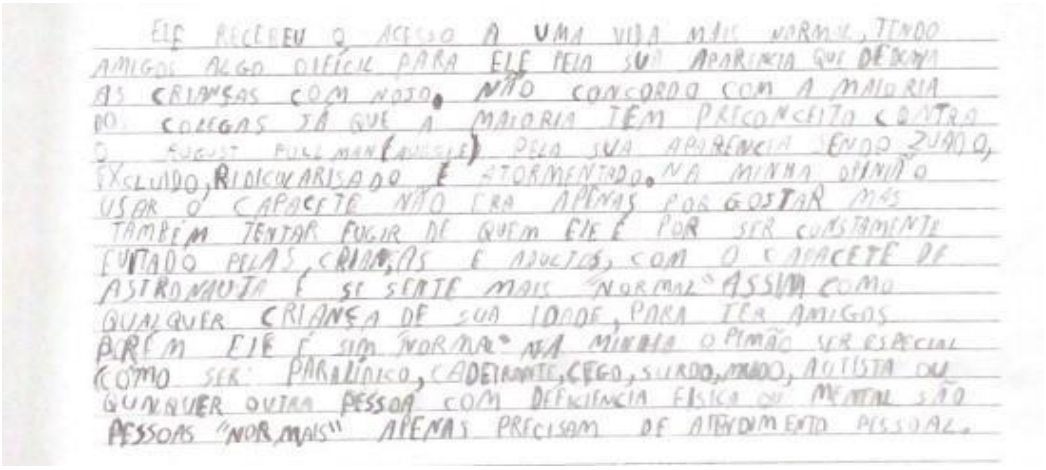


Fonte: texto produzido pelo aluno C da Articulação (2023)

> Texto aluno **C**: “No filme Extraordinário, o protagonista August Pullman (Auggie) enfrenta reações variadas dos colegas de classe e da escola devido à sua condição facial rara. Alguns colegas demonstram empatia, enquanto outros têm reações negativas. A escola tenta promover a inclusão de Auggie.

August Pullman usa um capacete de astronauta para esconder sua aparência e se sentir mais seguro. Isso reflete sua busca por normalidade e aceitação em um mundo que muitas vezes o trata de maneiras diferentes devido a sua aparência. As atitudes dos colegas variam refletindo as diferentes reações que as pessoas têm diante das diferenças. ”

Figura 06 – Análise do filme Extraordinário



Fonte: texto produzido pelo aluno D da Articulação (2023)

> Texto aluno ***D***: “Ele recebeu o acesso a uma vida mais normal, tendo amigos algo difícil para ele pela sua aparência que deixam as crianças com nojo. Não concordo com a maioria dos colegas já que a maioria tem preconceito contra o August Pullman (Auggie) pela sua aparência sendo zuado, excluído, ridicularizado e atormentado. Na minha opinião usar o capacete não era apenas por ser continuamente (constantemente) irritado pelas crianças e adultos, com o capacete de astronauta é se sente mais ‘normal” assim como qualquer criança de sua idade, para ter amigos porém ele é sim normal na minha opinião ser especial como ser paralítico, cadeirante, cego, surdo, mudo, autista ou qualquer (qualquer) outra pessoa com deficiência física ou mental são pessoas “normais” apenas precisam de atendimento pessoal. ”

Observamos que os alunos “A, B, C e D”, de forma unânime e individual, compreenderam a importância de um tratamento igualitário, que supra as necessidades individuais de cada pessoa, com ou sem deficiência, e que as atitudes contrárias a acessibilidade no ambiente escolar, ou fora dele, devam ser reprovadas e evitadas.

O texto do aluno A evidencia a noção de inclusão, aceitar as diferenças, sejam elas física ou intelectual em qualquer ambiente. Observa-se uma empatia ao acesso de maneira irrestrita para todas as pessoas.

Essa inclusão nos vários setores da sociedade é tratada de forma recente no Brasil. Somente a partir da década de 1990, o termo inclusão passou a denominar ações por meio das quais a sociedade se organiza para atender às necessidades das PcD, possibilitando a convivência de todos de forma igualitária, suprindo a demanda que cada indivíduo necessita.

Outra atividade desenvolvida acerca do verbete acessibilidade foi a da “caixinha dos sentidos”, em que os alunos puderam compreender o sentido de acessibilidade de forma lúdica, e que relacionasse a diferença como uma condição humana. A deficiência, por sua vez, pode ser apenas uma das características entre as múltiplas que compõem um sujeito.

A atividade apresentada permitiu que o aluno protagonizasse algumas situações, e que seria necessário transpor barreiras para possibilitar o acesso de todos à brincadeira. Inclusão significa, nesta dinâmica, ter pessoas diferentes interagindo na mesma atividade. Para que todas as crianças possam ter garantido o direito de brincar, em alguns casos é necessário fazer adaptações nos brinquedos e brincadeiras, pensando na acessibilidade de pessoas com deficiência, pois esse processo não pode ser entendido como uma limitação e sim como uma oportunidade de envolver a todos na construção de soluções criativas.

A partir dessa perspectiva, organizamos brincadeiras que tinham por objetivo trabalhar com aspectos sensoriais, de sensibilização, para que os alunos entendessem o sentido de inclusão e de exclusão e que contribuíssem para o desenvolvimento e inclusão de todas as crianças. A seguir, apresentarei a brincadeira denominada “Caixa de Sentidos” e o motivo da escolha, a organização e o envolvimento da criançada nesta atividade.

I. Caixa dos sentidos: Jogo de adivinhação sensorial. Em uma caixa de papelão, colocamos vários e diferentes objetos como bichinho de pelúcia, corda, chaves, caneca, lápis, etc. Esses eram os objetos que estavam dentro da caixa, de texturas e formatos diversificados. Fizemos uma abertura na parte superior da tampa da caixa para que as crianças pudessem colocar as mãos e, através do tato, descobrir e nomear os objetos. O importante foi incentivar a curiosidade e os outros sentidos para adivinhar o que havia ali dentro.

Figura 07 – Momentos da apresentação da caixa com objetos para adivinhação



Fonte: registro da autora

A turma foi dividida em duas equipes; ganhava quem acertasse a maior quantidade de nomes dos objetos. Vale ressaltar que havia um tempo determinado de 5 minutos para cada participação, e, em caso de delação, o ponto iria para a outra equipe.

Como estratégia para o processo de adivinhação, foi colocada uma venda nos olhos dos participantes, com o objetivo de se trabalhar e exercitar a percepção pelos diferentes sentidos do corpo, especialmente a audição e o tato. Para o desenvolvimento da percepção auditiva, foi necessário silêncio total dos demais alunos, para que aquele que estava participando da atividade pudesse ouvir o som que o objeto escolhido emitisse.

Ao colocar à venda nos olhos, o sentido da visão, por ora comprometido, permitiu que os demais sentidos ficassem mais sensíveis. Por último, para desenvolver o sentido do tato, foi necessário realmente pegar, apalpar, apertar, sentir cada objeto, e só depois dessa leitura com as mãos falar de qual objeto se tratava.

Segue algumas fotos desse momento no qual as crianças interagiram e de maneira informal sentiram, minimamente, as dificuldades e barreiras encontradas por uma pessoa com deficiência visual.

Figura 08 – Brincadeiras que exploram textura, formato e som



Fonte: registro da autora

Figura 09 – Brincadeiras que exploram textura, formato e som



Fonte: registro da autora

Figura 10 – Brincadeiras que exploram textura, formato e som



Fonte: registro da autora

De modo geral, os alunos não tiveram muita dificuldade em adivinhar qual objeto estavam segurando. Como era de se esperar, tivemos um aluno que falou o nome do objeto antes que o colega de equipe adivinhasse, o que favoreceu no caso a outra equipe, que já estava com melhor desempenho e acabou ganhando a competição.

O intuito dessa dinâmica foi de promovermos a acessibilidade como um direito humano fundamental, um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio da eliminação de barreiras e da garantia de equidade, buscando assegurar, através do acesso, o exercício dos direitos de desfrutar plenamente de todas as esferas da vida em sociedade.

Conforme afirma o relatório das Nações Unidas sobre a Deficiência e Desenvolvimento, o cenário atual demonstra que:

> As principais barreiras à inclusão implicam na discriminação e estigma com base na deficiência, falta de acessibilidade a ambientes físicos e virtuais, falta de acesso à tecnologia assistencial, serviços essenciais, reabilitação e apoio à vida independente, que são essenciais para a plena e igual participação de pessoas com deficiência como agentes de mudança e beneficiários do desenvolvimento. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018, p. 24).

Ao participar de atividades lúdicas, fazendo a experimentação fluir, foi possível oportunizar que os alunos desenvolvessem, simultaneamente, uma análise de sujeito autor na construção de soluções de acesso, pois, ao participarem dessa atividade, aguçaram sentidos, neste caso em especial o tato, para alcançar o objetivo coletivo de contribuir com a sua equipe.

Neste primeiro momento, a proposta foi levar esses alunos a uma reflexão/percepção sobre as pessoas que não possuem deficiência, ou não lidam com a questão, pois, não costumam perceber as inúmeras situações discriminatórias que as pessoas com deficiência sofrem com um projeto negligente ou inadequado de acesso, e, são muitas vezes excluídas do âmbito social. Portanto, por não terem os espaços adaptados às suas necessidades, não se tem acessibilidade.

E ao final deste primeiro momento de reflexão acerca da temática acessibilidade, em que os alunos observaram as várias barreiras as quais as pessoas com deficiência precisam transpor ao se depararem com a ausência ou limitação ao acesso, é possível fazer uma análise acerca das barreiras que um

deficiente visual encontra em processos cotidianos, como ir ao mercado, sem a identificação específica (braile) dos alimentos e objetos dispostos para compra.

Diante do exposto, são necessárias essas adaptações, em especial nos lugares de comum acesso, como: farmácia, mercado, para que cada indivíduo desenvolva suas atividades com autonomia. Passaremos agora para a segunda etapa da nossa ação pedagógica da nossa pesquisa ação e de intervenção.

3.2 Segunda etapa: o ambiente escolar

A primeira atividade desenvolvida foi o estudo sobre o Manual de Acessibilidade da ABNT. O estudo deste manual tem por objetivo tratar dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, e, garantir o acesso à informação e à comunicação. Posteriormente, fizemos um passeio no entorno da unidade escolar (Dom Máximo Biennés) em posse de uma planilha na qual os alunos fizeram anotações a partir das observações quanto às barreiras existentes que dificultam a acessibilidade das pessoas com deficiência.

O Manual de Acessibilidade da ABNT serviu como parâmetro para pontuar o que deveria ser observado no espaço escolar e quais são os obstáculos a serem transpostos pela PcD quanto ao acesso nesta unidade escolar. Vale ressaltar que esse passeio ocorreu de forma parcial e em dias alternados devido a reforma que ocorria simultaneamente no período de aula.

Segue alguns quesitos elencados abaixo conforme descritos no manual:

> Escadas sem corrimão e sem contraste de cor nos degraus;
> Ausência de corrimãos e/ou guarda-corpos normatizados;
> Ausência de banheiros adaptados,
> Ausência de rampas de acesso para cadeirante;
> Pouca iluminação;
> Ausência de extintores de incêndio, ausência de sinalização tátil no chão, identificação desse mobiliário urbano pelos deficientes visuais;
> Falta de manutenção de ruas e calçadas, bueiros sem tampa ou grades de proteção;
> Salas de aula e quadra sem vagas ou espaços nos corredores entre as carteiras, arquibancadas para cadeiras de rodas;
> Desníveis nas portas que sejam maiores que 5 cm;
> Portas e corredores estreitos (menor que 85 cm), catracas sem porta alternativa;
> Portas emperradas e com maçanetas roliças ao invés do tipo alavanca, principalmente em banheiros adaptados;

> Banheiros sem identificação escrita, ao invés de símbolo que designam o gênero (para identificação dos analfabetos) e em relevo (para deficientes visuais);
> Falta de abrigos para sol e chuva nos pontos de ônibus.

Essas são algumas das observações que foram elencadas, com um olhar mais aguçado ao projeto arquitetônico, porém, devido a reforma da escola, essa atividade que deveria ser realizada através de um passeio em toda unidade escolar, ocorreu apenas de maneira parcial e, em alguns espaços apenas visualmente, devido a necessidade de equipamentos adequados de segurança para trafegar no entorno da escola.

Terminada as observações, reunimos novamente em sala de aula, e foi solicitado para cada aluno expor verbalmente as informações observadas como entrave ou obstáculo que limita ou impede o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas com deficiência se comunicarem ou terem acesso à nossa escola.

Segue alguns relatos dos alunos, conforme estudo do Manual de Acessibilidade da ABNT (NBR 9050), que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos:

O aluno **Z** reportou que mesmo amparados por lei, a pessoa com deficiência não usufrui de seus direitos garantidos, conforme a fala do aluno: "... *se há lei que obriga o governo a criar tudo que ajuda as pessoas com deficiência, porque as ruas, as escolas, os mercados continuam do mesmo jeito*? ".

Vale ressaltar que diante da fala do aluno **Z**, expondo esse questionamento, os demais colegas também indagaram a respeito de leis que são criadas e não tem a sua aplicabilidade de maneira total.

Também a aluna **T** observou que a nossa unidade escolar, apesar de ter um banheiro adaptado, encontra-se apenas com identificação escrita, impossibilitando a identificação dos analfabetos, e, por não ser escrita em relevo, dificultando o acesso a pessoa com deficiência visual, conforme descrito: "*Se eu fosse uma cega professora não teria como saber se era uma sala de aula ou banheiro, porque não tem nada lá pra me indicar, piorou se eu enxergasse, mas não conseguisse ler, porque não tem nenhum desenho nas portas*". (Aluna T)

Uma observação pertinente, haja vista que, por estar sendo totalmente reformada, a escola Dom Máximo deveria apresentar os novos banheiros com essas adequações e melhorias, inclusive em sua identificação.

Diante dessas observações e mesmo sem um acompanhamento de um arquiteto, trabalhamos com a planta arquitetônica da Escola Dom Máximo. Inicialmente, com a planta arquitetônica de construção da unidade escolar (anexo B), que conforme analisamos, foi desenvolvida sem muitas perspectivas em recepcionar o público PcD. Em contrapartida, observamos algumas melhorias na planta arquitetônica do projeto de reforma atual da escola (anexo C), como: construção de rampa, banheiros adaptados e piso tátil.

Segue imagem de algumas mudanças realizadas na escola Dom Máximo Biennés que contemplam minimamente a acessibilidade para os alunos com deficiência.

Figura 11: Fachada da escola Dom Máximo Biennés



Fonte: registro da autora

Como podemos observar, a identificação da escola possui um tamanho adequado, porém as escadas, apesar de serem largas, não contemplam alguns quesitos de segurança e acesso, conforme recomendação da ABNT, sendo:

> Largura: deve considerar o fluxo de pessoas, sendo o ideal em rotas acessíveis, de 1,20 metros, no mínimo.
> Conforto: a escada acessível deve proporcionar em seu percurso, os mínimos riscos de acidente. Um bom passo inicial é pensar no melhor equilíbrio entre a altura do degrau e a largura do piso, por exemplo.
> Corrimãos: devem apresentar sinalização especial, como placa em braile.
> Paredes: a sinalização instalada na parede deve informar visualmente e por tato que ali existe uma escada.
> Sinalização tátil: obrigatoriamente no primeiro e último degraus da escada acessível, bem como fita fotoluminescente: também essencial para garantir mais segurança quando há pouca luz no ambiente.

Vale ressaltar que essas observações só foram possíveis de serem realizadas após estudo do Manual de Acessibilidade da ABNT. Esse manual elenca outros quesitos necessários para que uma escada possa ser considerada segura a PcD, porém não é necessário elencarmos todos.

Na imagem abaixo, podemos destacar algumas demandas supridas na entrada da escola Dom Máximo Biennés quanto à acessibilidade da PcD, como: piso tátil, na entrada e na calçada no entorno da escola.

Figura 12 – Piso tátil ao lado da rampa de acesso.



Fonte: registro da autora

Figura 13 – Piso tátil na calçada, entorno da escola Dom Máximo



Fonte: registro da autora

Figura 14 – Piso tátil na rampa de acesso, próximo a escada.



Fonte: registro da autora

Mediante observações realizadas pelos alunos desses mecanismos significativamente no que se refere a acessibilidade, percebemos a necessidade da implementação das leis vigentes quanto a oferta de recursos para que a acessibilidade à PcD aconteça.

Nenhum dos alunos observou a altura do bebedouro, de uso comum dos estudantes (1º ao 5º ano), pois de acordo com o Manual de Acessibilidade da ABNT, a torneira/bica precisa estar localizada no lado frontal, com uma altura de 0,90 m, e se permitir a utilização por meio de copos, o que não contempla o bebedouro da escola Dom Máximo.

Devido à reforma, há também uma perspectiva de instalação de um novo bebedouro, mas essa pequena observação do meio que cerca nossos estudantes, permitiu termos a certeza de que a acessibilidade é fator fundamental na rotina escolar e extremamente necessária a mudança de paradigmas no que diz respeito à construção ou reformas dos ambientes escolares.

Com o estudo do Manual de Acessibilidade da ABNT e da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, os alunos puderam compreender um pouco mais sobre a temática da acessibilidade, e reafirmaram que sem acesso aos equipamentos urbanos, às escolas, aos postos de saúde, aos transportes públicos as pessoas com deficiência não podem exercer, plenamente, a sua cidadania.

Após estudo do Manual de Acessibilidade da ABNT, bem como das observações realizadas no entorno da escola, passaremos neste momento para a terceira etapa, ao qual consiste em refletirmos sobre os sentidos do estudo do dicionário, tendo como objetivo contemplar esse objeto de estudo com uma visão que ultrapasse a das unidades lexicais de uma língua.

3.3 Terceira etapa: Dicionário como uma materialidade discursiva

A escola Dom Máximo não tem uma biblioteca com livros de pesquisa, livros de literatura, livros paradidáticos e nem dicionários. Observamos (mesmo sem desenvolver uma pesquisa a respeito) que, atualmente, até mesmo adultos recorreriam ao Google, e não necessariamente à página de um dicionário físico, que

perderam espaço, seja pelo tempo demandado para se encontrar um verbete entre letras miúdas e uma infinidade de palavras, ou pela dificuldade de se disponibilizar um exemplar para cada aluno.

Diante dessa realidade, e com o objetivo de refletirmos sobre a produção dos efeitos de sentidos nas relações entre língua e sujeito, decidimos disponibilizar esse contato físico dos alunos com o dicionário, aproveitando essa oportunidade para já se familiarizar com o verbete, seu conceito e composição. Trabalhamos também com a leitura do poema “Dicionário” de José Paulo Paes e o vídeo referente ao livro da autora Fernanda Salgueiro: “Dicionário dos sentimentos”, possibilitando apresentar de forma divertida o dicionário e sua composição.

Partindo desse pressuposto, nessa terceira fase, apresentamos aos alunos como surgiu o dicionário, antes de reportarmos a importância desse objeto de estudo, por meio de uma breve contextualização histórica. Para Nunes, “[...] os dicionários, como lugares de escuta e de escrita da sociedade, constituem memórias da língua nacional, organizadas por meio de diferentes filiações sócio históricas” (Nunes, 2008b, p. 371).

Como não havia na escola um dicionário para cada estudante da Articulação, solicitamos em outras unidades escolares o empréstimo, especificamente para esse momento, e, solicitei aos pais dos alunos que tinham o dicionário em casa para disponibilizarem para aquela prática.

O montante recebido de dicionários não contemplou a demanda necessária para o estudo de cada aluno, sendo necessário um esforço considerável na distribuição desse objeto de estudo, e para tanto, foi separado de forma coletiva os discentes, e cada grupo tinha um tempo determinado para realização do estudo individual do dicionário.

Em posse dos dicionários, os alunos fizeram o manuseio à priori de maneira tímida, procuraram algumas palavras de seu interesse, e algumas direcionadas, atendendo a demanda desde primeiro momento, que era desse contato. Seguem algumas fotos desse momento bastante proveitoso.

Figura 15 – Dicionários disponibilizados pelos alunos e emprestados de outra unidade escolar:



Fonte: registro da autora

Figura 16 – Manuseio dos dicionários físicos em sala de aula.



Fonte: registro da autora

Mesmo um pouco tímidos quanto às possíveis dúvidas no uso do dicionário físico, foi possível observar que a maior dificuldade apresentada pelos alunos foi referente ao tamanho da letra, por se tratar de minidicionários, composição do verbete e, principalmente, encontrar as palavras em ordem alfabética.

Quero relatar a fala de dois alunos, em especial, que descrevem exatamente essa dificuldade. Na busca de uma palavra específica, conforme decisão do próprio grupo, o aluno G ressaltou a seguinte observação: *"*eu não entendo porque tem que colocar essas palavras uma atrás da outra".

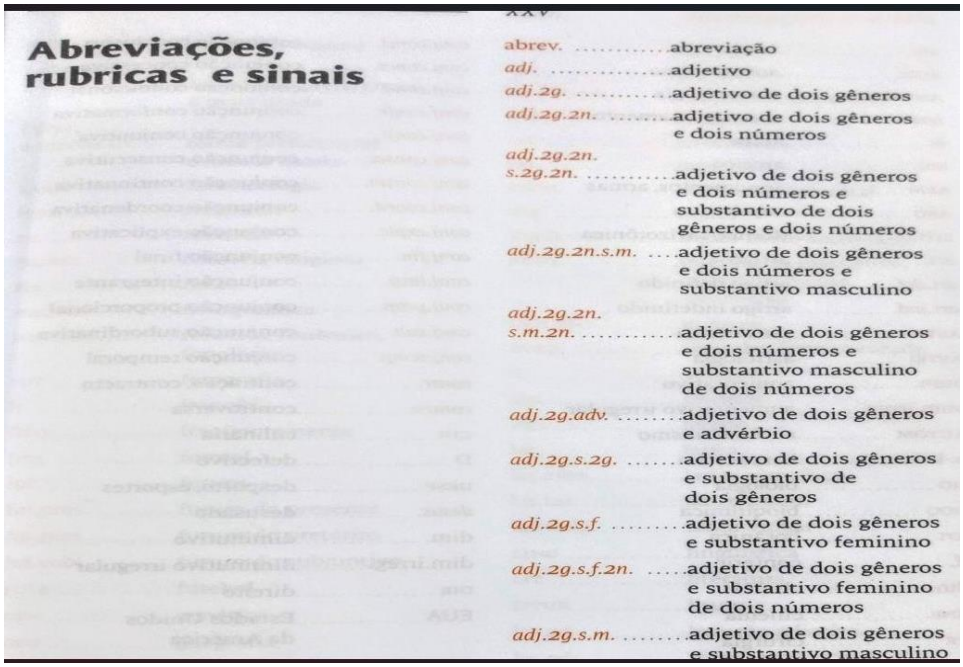
Diante deste questionamento, ressaltamos que os verbetes em ordem alfabética facilitam a procura, e, que se as palavras estivessem em posição diferente demandaria muito tempo para serem encontradas, e que, não são todos os dicionários que dispõem dessa composição, pois, os dicionários analógicos reúnem as palavras por campos semânticos, ou por analogia a uma ideia, e, geralmente não são dispostos em ordem alfabética.

Outro questionamento foi da aluna P, porque não entendia a composição do verbete, segundo ela: "*para que servem essas letras depois da palavra*".

Neste contexto, a aluna G, referia-se as siglas que são utilizadas na composição do verbete, que podem se referir às informações, tanto relativas à coisa (classificação botânica, usos culinários, região de origem etc.) quanto ao vocábulo: substantivo masculino, adjetivo feminino, origem tupi, se gíria, entre outras.

Explicamos que essas siglas facilitam a compreensão um pouco mais aprofundada do verbete, não limitando apenas a sinônimos dos vocábulos, e que um verbete é organizado da seguinte forma: apresenta-se a palavra, indica quanto à pronúncia, classe gramatical a que pertence e gênero, e, na sequência, aparecem os diferentes significados, se houver, com as acepções numeradas. Vale ressaltar que esses questionamentos pertinentes ao contexto foram expostos e respondidos para todos os alunos presentes.

Figura 17 – Siglas, conforme dicionários pesquisados em sala de aula:



Abreviações, rubricas e sinais

abrev.	abreviação
adj.	adjetivo
adj.2g.	adjetivo de dois gêneros
adj.2g.2n.	adjetivo de dois gêneros e dois números
adj.2g.2n. s.2g.2n.	adjetivo de dois gêneros e dois números e substantivo de dois gêneros e dois números
adj.2g.2n.s.m.	adjetivo de dois gêneros e dois números e substantivo masculino
adj.2g.2n. s.m.2n.	adjetivo de dois gêneros e dois números e substantivo masculino de dois números
adj.2g.adv.	adjetivo de dois gêneros e advérbio
adj.2g.s.2g.	adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros
adj.2g.s.f.	adjetivo de dois gêneros e substantivo feminino
adj.2g.s.f.2n.	adjetivo de dois gêneros e substantivo feminino de dois números
adj.2g.s.m.	adjetivo de dois gêneros e substantivo masculino

Fonte: HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2006, p.25.

Passamos para o segundo momento da terceira parte, com a leitura do poema “Dicionário”, de José Paulo Paes. Realizamos previamente a leitura somente dos verbetes em ordem alfabética, como descrito no texto, e, posteriormente, pedimos para que fizessem o relato das acepções apresentadas pelo autor. Segue o texto:

Texto: Dicionário

A – Aulas: período de interrupção das férias.

B – Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

C – Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

D – Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

E – Excelente: lente muito boa.

F – Forro: o lado de fora do lado de dentro.

G – Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus nos acuda.

H – Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

I – Isca: cavalo de troia para peixe.

J – Janela: porta de ladrão.

L – Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

M – Minhoca: cobra no jardim de infância.

N – Nuvem: algodão que chove.

O – Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

P – Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Q – Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

R – Rei: cara que ganhou coroa.

S – Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

T – Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

U – Urgente: gente com pressa.

V – Vaga-lume: besouro guarda-noturno.

X – Xará: um outro que sou eu.

Z – Zebra: bicho que toma sol atrás das grades

No poema, José Paulo Paes apresenta uma definição para cada palavra escolhida, explorando a ironia, o bom humor e o jogo de palavras. Ao trabalhar esse texto, buscamos interagir com os alunos sobre os possíveis significados, conceitos que podemos criar, aproveitando o conhecimento e vivências de cada um, e socializei essa interação produzindo verbalmente alguns possíveis significados de palavras.

De um modo geral, a cada verbete lido os alunos demonstravam muita empatia quanto ao sentido exposto pelo autor, com muito riso e descontração, e quando questionados se concordam ou não com o sentido aos verbetes trabalhados, alguns acharam melhor a versão do autor.

Destacamos alguns comentários sobre o texto lido. A aluna **J** destacou que esse texto estava desatualizado: “*neste texto não tem as letras k, w e y, ele devia usar essas letras, tem no livro da escola e é mais atual*”. Aqui a aluna J reporta ao uso dessas letras, antes consideradas “intrusas”, agora são, oficialmente, parte constituinte de nossa língua. Usadas em palavras estrangeiras, abreviaturas e nomes próprios até 1943, foram excluídas e só retornaram em 1990. A classificação delas depende do contexto:

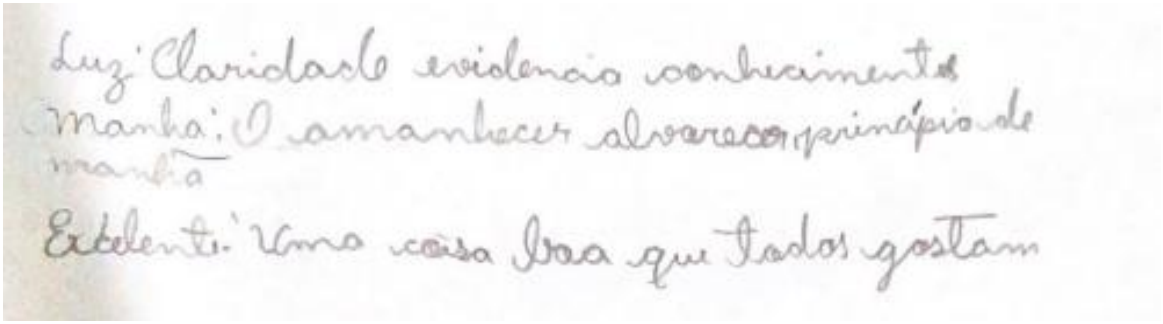
K: Sempre consoante, representando /k/;

W: Vogal ou consoante, representando /u/ ou /w/;

Y: Vogal, semivogal ou parte de um ditongo, dependendo de sua posição na sílaba.

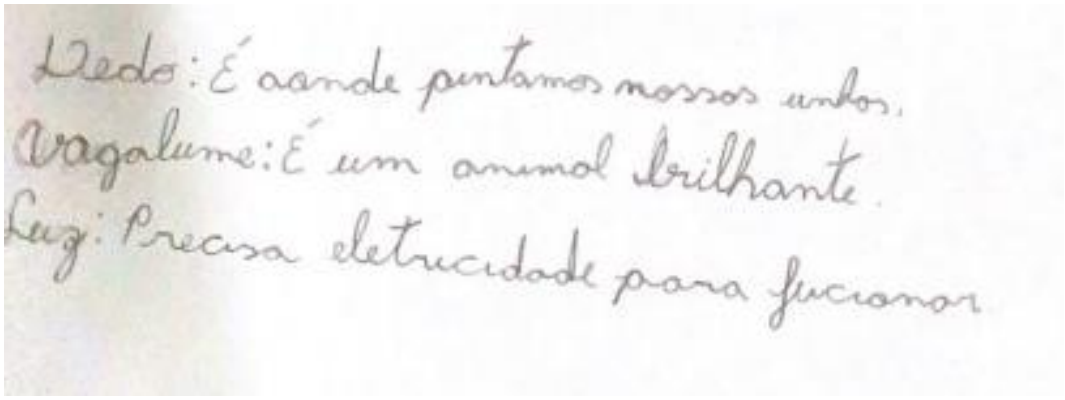
Após a leitura do texto de José Paulo Paes, pedimos aos alunos que produzissem sentidos aos verbetes de sua escolha. Segue abaixo os trabalhos desenvolvidos:

Figura 18 – Análise do texto sobre o dicionário (aluna B)



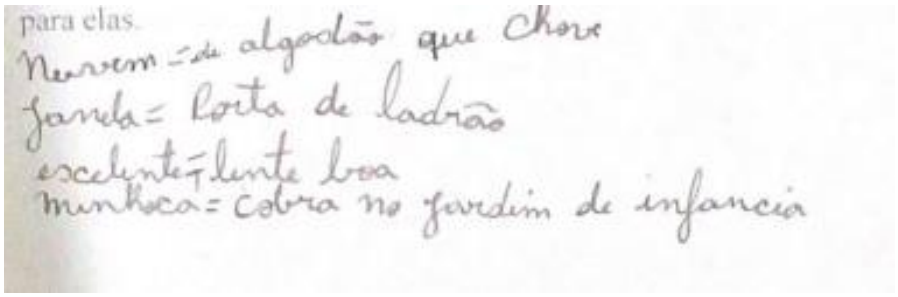
Fonte: registro da autora

Figura 19 – Análise do texto sobre o dicionário (aluno T)



Fonte: registro da autora

Figura 20 – Análise do texto sobre o dicionário (aluno M)



Fonte: registro da autora

Ao analisarmos os verbetes e o sentido produzidos pelos alunos, podemos considerar que “não há palavra nem sentido, sem interpretação, sem ideologia”, conforme (ORLANDI, 2002a). Perceber que há certos sentidos que aparecem e se consolidam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros; sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

O dicionário acaba estabelecendo relações entre os sujeitos e o saber, via a discursividade que lhe é constitutiva. Tomar esse objeto para análise implica, conforme Nunes (2006), “em concebê-lo como uma alteridade para o sujeito falante, alteridade que se torna uma injunção no processo de identificação nacional, de educação e de divulgação de conhecimentos linguísticos” (p. 43).

Outra atividade proposta para essa terceira etapa, ainda trabalhando a temática dicionário e sua composição, foi assistir ao vídeo que faz referência ao livro de Fernanda Salgueiro: “Dicionário Ilustrado de Sentimentos”, conforme a Página “Dicionários e Sentimentos” no *Facebook.*

O objetivo desse estudo foi de conduzirmos os alunos a refletirem sobre a necessidade de não apenas dar sentido aos verbetes, mas entendermos a necessidade de documentar esse conhecimento, no intuito de ir além do catalogar palavras, mas de registrar esse conceito e atribuir a eles sentidos, conforme o conhecimento em determinado momento histórico.

No livro, a autora paranaense reúne 39 sentimentos, da letra A até Z, com definições e exemplos baseados em situações vividas por meninos e meninas. Aproveitei a oportunidade desse texto para trabalhar as habilidades socioemocionais em sala de aula, atribuindo sentidos aos sentimentos com referência a temática do vídeo e, direcionar esses alunos ao contato diferenciado com esse universo único que o dicionário pode nos proporcionar.

Após o vídeo, trabalhamos com os alunos o que são sentimentos e o que essas palavras podem expressar, elencando algumas emoções e sentimentos: alegria, tristeza, medo, raiva, nojo, desprezo, surpresa, etc.

Alguns alunos destacaram que é muito difícil expressar o que estão sentindo, principalmente em palavras, de acordo com a aluna T: “*o problema é que não consigo falar o que sinto, quando algo me chateia eu só quero chorar ou bater em alguém porque fico com muita raiva*”.

Salientamos a necessidade de expressarmos o que sentimos, expor o que nos aflige, pois, o modo como expressamos nossos sentimentos, nossos pensamentos é uma construção a partir das relações que tivemos ao longo de nossas vidas. Muitas vezes, quando alguém tem dificuldade em expressar sentimentos, ocorre pelo fato de não ter sido desenvolvido, porque muito do que aprendemos e como aprendemos é construído em nossas relações com os outros.

O aluno N disse que o vídeo sobre os sentimentos define melhor o que estava sentindo: "*tem dia que a gente fica nem dorme direito, agora eu sei que é por causa da ansiedade*".

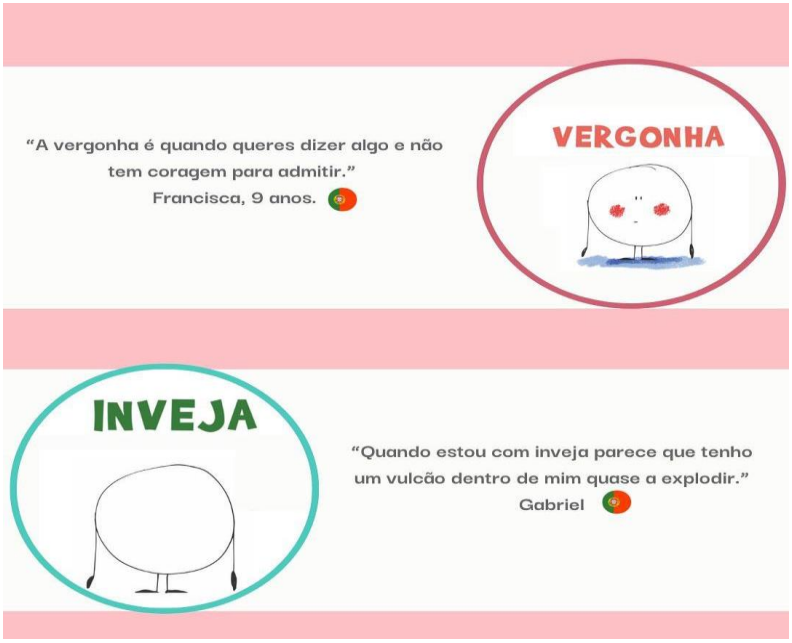
Explicamos que a dificuldade em expressarmos nossos sentimentos por meio de palavras é mais comum do que pensamos. Ela pode ocorrer por diversos motivos, desde a timidez até o medo de ser rejeitado ou ridicularizado. Guardar tudo aquilo que sentimos só para nós mesmos pode levar a uma série de distúrbios mentais e de saúde, que o melhor é expressar nossos sentimentos e emoções, mesmo que não seja de maneira verbal ou escrita.

Conforme o dicionário da Associação Americana de Psicologia (APA),

> Os sentimentos são acessíveis apenas à própria pessoa, enquanto as emoções podem ser observadas pelos outros; as emoções são uma reação imediata a um estímulo e dependem da relação com o mundo exterior para existir, enquanto os sentimentos são independentes.
>
> (https://dictionary.apa.org)

Segue alguns sentimentos recortados do vídeo de Fernanda Salgueiro, que foram bastante comentados pelos alunos:

Figura 21 – Trabalhando o dicionário dos sentimentos (vergonha e inveja).



Fonte: Fernanda Salgueiro via *Youtube*

Figura 22 – Trabalhando o dicionário dos sentimentos (ansiedade e tédio).



Fonte: Fernanda Salgueiro via *Youtube*

O caso evidenciado pelo aluno N leva-nos a refletir sobre o silenciamento, sabemos que as reflexões sobre silêncio, propostas pela AD, permitem-nos analisar os efeitos contraditórios da produção de sentidos, o dizer e o não dizer, e que “para produzir sentidos (falamos com palavras que já os têm) estes nunca estão completamente definidos” (ORLANDI, 2002a); pois, podem chegar de qualquer lugar, se mover e se desdobrar em outros sentidos, e o dicionário, como um observatório dos discursos em circulação, precisam ser colocados em evidência.

Além do comentário do aluno N sobre estar ansioso, mesmo não sabendo nomear esse sentimento, destacamos o sentimento da vergonha, pouco reportado pelos alunos, pois não quiseram comentar a respeito. No entanto, foi um sentimento que sobressaiu quando pedimos para que levantassem as mãos os alunos que ainda tinham ou já sentiram vergonha diante de alguma situação.

Explicamos que se trata de um sentimento comum, que é um reflexo de nossas experiências, pensamentos, crenças, desejos, que pode ou não limitar nossas ações. Assim, a forma como vivemos uma situação irá gerar uma emoção correspondente. Cada pessoa pode sentir uma emoção diferente diante de um mesmo acontecimento, por isso que nossas emoções dão origem a esses sentimentos.

Ainda falando sobre sentimentos, passamos para uma atividade bastante interativa, que requer silêncio para uma audição de qualidade. O objetivo da atividade foi trabalhar com os alunos a percepção auditiva, concentração e comunicação. Na atividade “telefone sem fio”, foram elencados vários sentimentos, conforme vídeo da Fernanda Salgueiro: “Dicionário Ilustrado de Sentimentos”.

Assim, trabalhamos a oralidade e a percepção auditiva, consequentemente o resultado foi de muita gargalhada, porque nenhuma das palavras referentes ao sentimento escolhido chegou ao último participante da mesma maneira em que foi pronunciada inicialmente.

Ao trabalharmos com os alunos essa atividade, o intuito foi de desenvolvermos para esse momento novos sentidos quanto a audição, a concentração, a oralidade e a memória, sem falar na diversão, como ingrediente principal. Vejamos, abaixo, os registros desta atividade:

Figura 23 - Brincadeira “telefone sem fio”



Fonte: registro da autora

Figura 24 – Brincadeira “telefone sem fio”



Fonte: registro da autora

Sentamos em círculo, falamos no ouvido do primeiro aluno, secretamente, um sentimento e, na sequência, cada aluno vai falando para o outro a palavra, no caso, o sentimento que ouviu. Quando a corrente chegar ao último aluno, este deve falar o que ouviu em voz alta. Ressaltamos que o resultado é interessante e

engraçado, pois a palavra se transforma bastante no trajeto, e, ao passar de pessoa para pessoa chega bastante diferente no seu destino final.

Após essa atividade, foi realizado um questionamento pela aluna V: “*e se a gente tivesse uma colega surda professora*?”, pois, para realizar a atividade, todos os participantes estavam falando e ouvindo sem nenhuma dificuldade ou impossibilidade.

Esperamos para ver se alguém iria responder, mas, o silêncio foi gritante. Então, explicamos que brincar faz parte do currículo escolar, do desenvolvimento humano e procuramos trazer a ideia do brincar a partir de um olhar inclusivo, pois, ninguém é igual a ninguém e isso precisa ser um entendimento comum, e que buscar um padrão, talvez seja nosso maior equívoco.

Poderíamos sim, adequar essa atividade proporcionando o desenvolvimento da memória visual, tanto em crianças surdas como ouvintes. Uma das formas, seria através dessa mesma atividade, posicionar os alunos em uma coluna, um atrás do outro. O último da fila tocava levemente o ombro do penúltimo que iria virar de frente para ele. O jogador iniciante (o último da fila) deverá soletrar uma palavra ou frase usando o alfabeto manual da Libras.

Em seguida, este (penúltimo da fila) deverá realizar o mesmo procedimento com o que está a sua frente, repassando o que lhe foi dito em sinais até chegar ao primeiro da fila. O resultado final deverá proporcionar o mesmo efeito do jogo original, mas em Libras. Além disso, no caso das crianças surdas também pode favorecer muito a ampliação do vocabulário em Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que para que isso ocorra são necessárias adequações pedagógicas pertinentes para que todas as crianças participem da brincadeira e que, de fato, possam ser incluídas.

Esta terceira etapa foi muito proveitosa, com uma participação ativa dos alunos da turma da Articulação em todas as fases, tanto no contato com os dicionários físicos, quanto nas atividades de leitura do poema e vídeo referente ao tema dicionário.

Trabalhar com o dicionário de diferentes formas, evidenciando-o como fonte de pesquisa, em expressar sentimentos e emoções, bem como, ressignificar verbetes com humor e criatividade, e perceber que a visão do lexicógrafo ou do autor de um dicionário é diferente de acordo com o modo de definição dos verbetes

e formulação dos exemplos. Nesse sentido, “as definições, do ponto de vista discursivo, não são neutras, elas são sempre efetuadas a partir de uma posição discursiva” (NUNES, 2010).

No dicionário, encontramos os sentidos estabilizados que remetem às condições de produção e à memória, isto é, a significação de um verbete sinaliza uma dimensão histórica. Assim, o dicionário é capaz de apresentar enunciados definidores que estabilizam e evocam o imaginário através do estudo do verbete.

A partir do momento em que o conceito de acessibilidade foi evidenciado nesta terceira etapa, criamos uma situação favorável para a quarta fase do estudo. Na próxima fase, nosso objetivo foi possibilitar aos alunos conhecer uma biblioteca e o funcionamento de uma biblioteca pública. Assim, nesta etapa, criamos condições para o aluno construir um olhar além do muro da escola e, pelo fato de nossa escola não ter, até o momento, uma biblioteca, fizemos uma visita à Biblioteca Municipal de Cáceres.

3.4 Quarta etapa: Verbete acessibilidade: além dos muros da escola

Para refletirmos, de forma mais abrangente sobre o espaço em que os alunos vivem, não contemplando apenas o espaço físico, como estrutura arquitetônica, mas, levando-os a reconhecer a acessibilidade numa dimensão política, organizamos as atividades desta etapa em um espaço público da cidade. Lima, Carvalho-Freitas e Santos (2013, p. 370) destacam que “o espaço não é um continente neutro da vida (...). Ele configura experiências, cria ou obstrui possibilidades, sendo um produto de escolhas da sociedade, dependente do contexto histórico, político e do desenvolvimento do conhecimento”.

Para participarmos da visita à biblioteca[20], todos os alunos estavam uniformizados e com um bilhete de autorização dos pais devidamente assinado. Vale ressaltar que para muitos desses alunos esta foi uma experiência única, haja visto que ainda não tinham contato com tantos livros de diferentes temáticas, nem

[20] Ressaltamos que antes de agendar a visita à biblioteca, houve uma tentativa de visitar primeiramente o Museu, porém, na data em que essa pesquisa acontecia ele também estava em reforma.

tampouco com uma biblioteca. Uma experiência que com toda certeza ficará na memória de todos.

De acordo com Orlandi (1999, p 34), fazemos uma distinção entre o que são as condições de produção em sentido estrito (circunstâncias da enunciação - contexto imediato) e as condições de produção em sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico).

A especificidade recém referida consiste justamente nisto - levar em conta a historicidade e a ideologia, constitutivas do dizer e do escrever; e, isso nos remete à relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva em que está inscrito; nos remete, igualmente, à maneira desse sujeito acionar a memória discursiva, pois o já-dito também significa em nossas palavras.

Todo o discurso deve ser referido às condições de sua produção, pois os interlocutores, a situação e o contexto histórico-social constituem o sentido do texto e do discurso. As condições de produção compreendem, portanto: os sujeitos e a situação, mas, em especial, o lugar social e o jogo imaginário que se dá entre os interlocutores.

Partindo desse pressuposto, observamos que os alunos contextualizaram a pesquisa/ação ao seu entorno, perceberam os avanços e as conquistas das PcD, bem como, as demandas que não foram contempladas. Ressaltamos aqui, a observação de dois alunos que perceberam a necessidade de adequações no decorrer do percurso para a Biblioteca Municipal, conforme descrito.

A primeira observação foi realizada pelo aluno H, ao ressaltar que o ônibus escolar não oferece medidas de segurança (cinto) para transportar as crianças e não disponibiliza a plataforma elevatória para embarque de passageiro cadeirante: "*ainda bem professora que não tem colega de sala que usa cadeira de rodas, senão como ele ia subir no ônibus que nem cinto de segurança possui*?"

Logo na entrada da Biblioteca Municipal, a aluna L observa que a escada de acesso à Biblioteca não contempla o usuário com mobilidade reduzida, nem tampouco o cadeirante, pois não possui rampa de acesso, nem piso tátil. Conforme declara a aluna L: "*meu irmão não pode vir aqui, porque ele anda de cadeira de rodas e aqui só tem essa entrada*."

É válido destacar que, tanto a observação referente ao ônibus escolar e a da escada da Biblioteca Municipal são demandas reportadas pelos alunos num

contexto extraclasse, e evidencia espaços que apresenta dificuldade para a mobilidade, tornando-os inacessíveis à pessoa com deficiência.

Segue imagem da entrada da Biblioteca Pública Municipal, pois não houve liberação da imagem do ônibus escolar por parte do motorista, alegando não ter autorização do coordenador de transporte do município.

Figura 25 – Entrada da Biblioteca Municipal de Cáceres



Fonte: registro da autora

Essas observações ressaltadas pelos alunos, se deu através de um interdiscurso, que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Tudo o que já se disse sobre um tema e seus correlatos está, de certo modo, significando ali, interpelando os sujeitos.

Todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que é dito em algum lugar

e trazem diferentes “pressupostos”. A forma desse dito (ou escrito) acaba por trazer, ela também, uma memória, ao invés de rompê-la colocando-se fora dela, falando com outras palavras.

Uma das propostas, neste primeiro momento, foi conhecermos os diferentes espaços que compõem a Biblioteca Pública, como: sala de leitura de literatura infantil; sala dos objetos do museu, sala de leitura e dos livros de pesquisa. Mesmo que não foi possível ver os olhos de cada aluno, garantimos a alegria e a magia que aquele ambiente proporcionou. Segue algumas imagens desses desbravadores:

Figura 26 – Sala de objetos do museu



Fonte: registro da autora

Figura 27 – Sala dos livros de pesquisa



Fonte: registro da autora

Figura 28 – Sala de leitura - literatura infantil



Fonte: registro da autora

Figura 29 – Estante dos livros de pesquisa



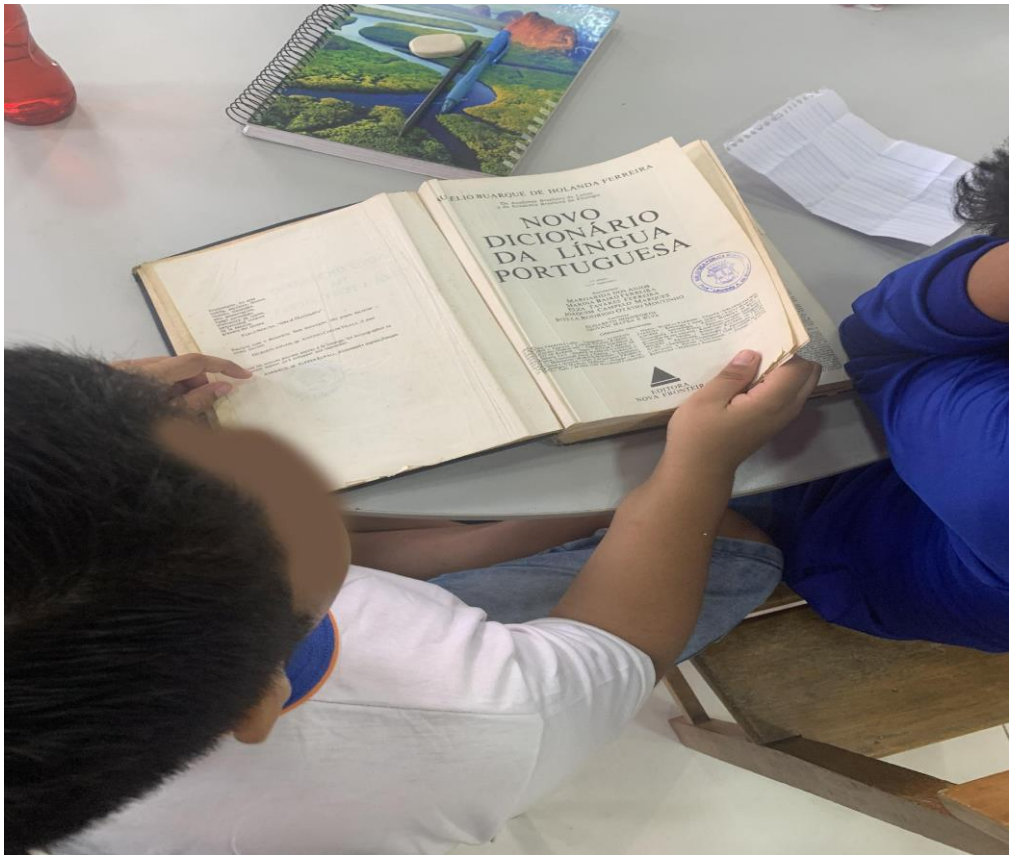
Fonte: registro da autora

Após esse momento em que os alunos conheceram o espaço da Biblioteca Municipal, eles foram direcionados para a sala onde estavam os dicionários disponibilizados para pesquisa. Nesta sala havia dicionários de diferentes titularidades, alguns bem específicos, como: dicionário do corpo humano, dicionário de Direito, etc.

Como nossa pesquisa era sobre o verbete acessibilidade, nos atemos ao dicionário de Língua Portuguesa, mas em nenhum momento, isso foi empecilho de manusearem outros dicionários a fim de conhecerem sua estrutura e composição.

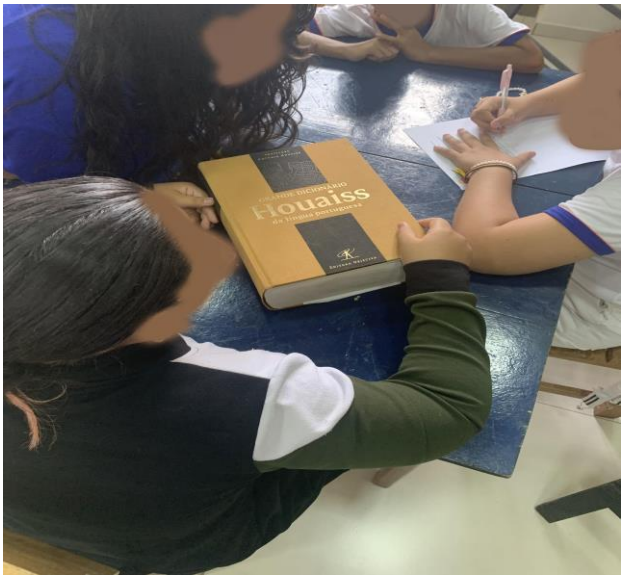
Como já dissemos anteriormente, nossa escola não possui ainda uma biblioteca para pesquisa e, por isso, orientamos aos alunos para conhecer todos os dicionários que estavam disponíveis. Segue alguns registros dos dicionários pesquisados:

Figura 30 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca



Fonte: registro da autora

Figura 31 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca



Fonte: registro da autora

Figura 32 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca



Fonte: registro da autora

A seguir, apresentamos uma tabela com dados dos dicionários selecionados para estudo presentes na Biblioteca Municipal da cidade:

- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – 1982;
- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 1948;
- Dicionário de uso do Português do Brasil, 2002;

- Novo Dicionário Aurélio-1975;
- Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa - Caldas Aulete -1974;
- Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – 1986.

Esse foi um momento em que a leitura dos dicionários transcende apenas o caráter linguístico, significante e significado, pois, na perspectiva discursiva, a leitura é concebida como um processo em que atuam dois sujeitos que produzem sentido – o leitor e o autor, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico, sendo ideologicamente constituídos.

Como já havíamos trabalhado o contexto histórico do verbete acessibilidade, buscamos a leitura de dicionários diferenciados, para produzir diferentes efeitos de sentido nos sujeitos leitores, devido às condições sócio-históricas e ideológicas de cada obra lexicográfica. Começamos um estudo dos dicionários disponíveis referente ao verbete acessibilidade. Alguns dicionários, devido ao ano de publicação, não apresentavam o verbete acessibilidade, no entanto, solicitei para que os alunos pesquisassem também sobre o verbete acesso.

Como não havia disponível um dicionário de Língua Portuguesa para cada estudante, dividimos a turma em grupos de 4 e/ou 5 alunos para fazerem a pesquisa, sendo orientados a observarem o nome do dicionário, o ano de publicação, autores, edição e, posteriormente, o verbete acessibilidade. Foi orientado, também, que fosse realizado a cópia em sua totalidade referente ao verbete acessibilidade, mas, como o ônibus foi disponibilizado apenas no período matutino, alguns grupos não conseguiram concluir essa atividade.

Os dados obtidos na pesquisa referente ao verbete acessibilidade e/ou acesso, realizados pelos discentes, serão compartilhados conforme tabela e imagens abaixo:

Quadro 02 – Dicionários disponibilizados pela Biblioteca Municipal

Ordem	**Dicionários**	**Acesso**	**Acessibilidade**
1	Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – 1982	como chegada, ingresso	
2	Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 1948		“qualidade do que é acessível, de aproximação”.

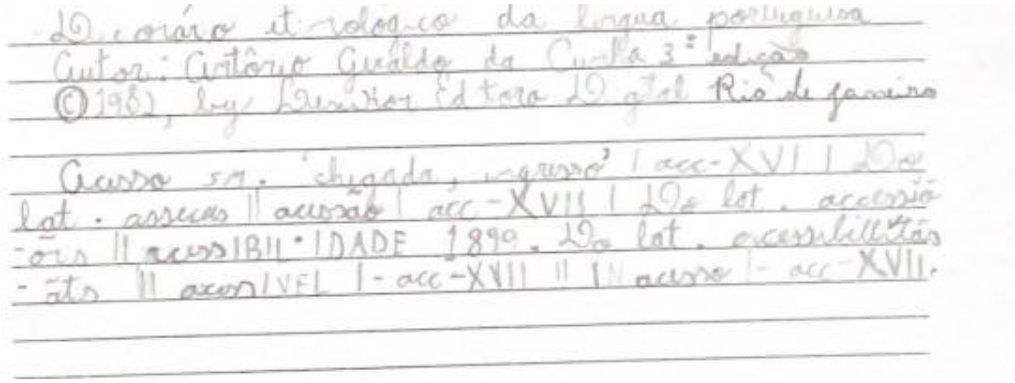
3	Dicionário de uso do Português do Brasil, 2002	obtenção; chegada”	“facilidade no trato ou na obtenção de acesso”.
4	Novo Dicionário Aurélio-1975	ingresso ou entrada	qualidade ou caráter de acessível, facilidade na aproximação
6	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa - Caldas Aulete -1974	Acesso: “s.m adj. Que se acendeu, inflamado; etm. (fez) excitado: irritado/ do latim accensu”.	Acessibilidade: “duplicidade do que é acessível; facilidade de aproximação/ do latim- acesibilidade”.
6	Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – 1986	Acesso: “1 que se acendeu, que tem chama, inflamado, clareira; 2- que arde, que ilumina dando luz, vela-3- projeção acp- muito quente, exaltante e deserto."	Acessibilidade: “qualidade ou caráter do que é acessível-1,1- facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição.

Fonte: registro da autora

Com base nos dados registrados pelos discentes[21], o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 1982, do autor Antônio Geraldo, registra em sua 3ª edição o verbete “*acesso como chegada, ingresso”*. Vejamos:

[21] Vale ressaltar que alguns alunos da Articulação ainda apresentam dificuldade na escrita cursiva, por isso algumas atividades foram escritas com letra bastão, bem como, em sua maioria, não gostam de escrever com caneta, devido a possibilidade de redigir e/ou copiar erroneamente e ter que apagar.

Figura 33 – Descrição do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa

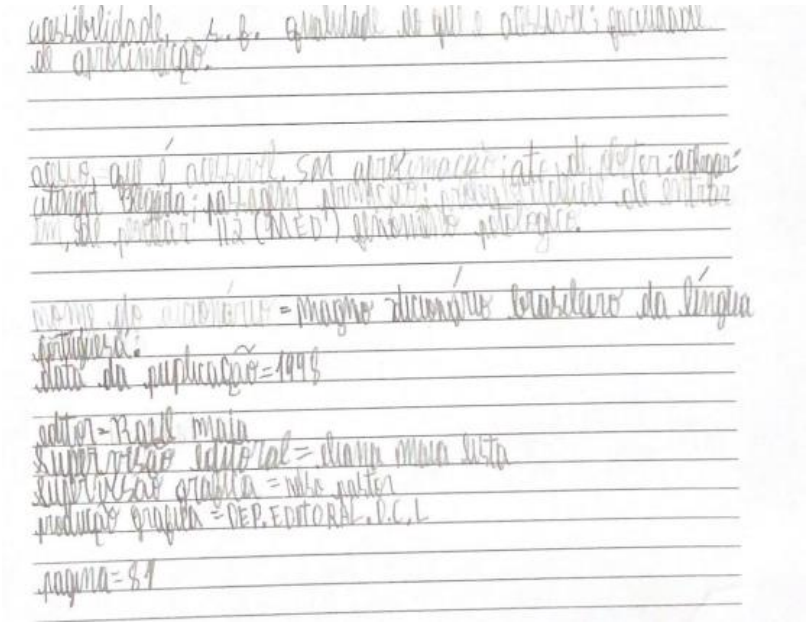


Fonte: registro da autora

Transcrição do texto do aluno:

> Dicionário etimológico da Língua Portuguesa. Autor: Antônio Geraldo da Cunha. 3ª edição, 1982, by *Lexikor* editora Digital- Rio de Janeiro
> "Acesso sm. chegada, ingresso acc XVII do latim *assecus*/ acessão/ acc XVII do latim *accessiõns-õrs* // acessibilidade 1989, do latim acessibillitas- *ãts/axcessivel/* accc XVII in acesso- acc XVII."
> Já o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 1948, de Magno, além do verbete de acesso, de acordo com a pesquisa o verbete acessibilidade é: "qualidade do que é acessível, de aproximação".

Figura 34 – Descrição do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa



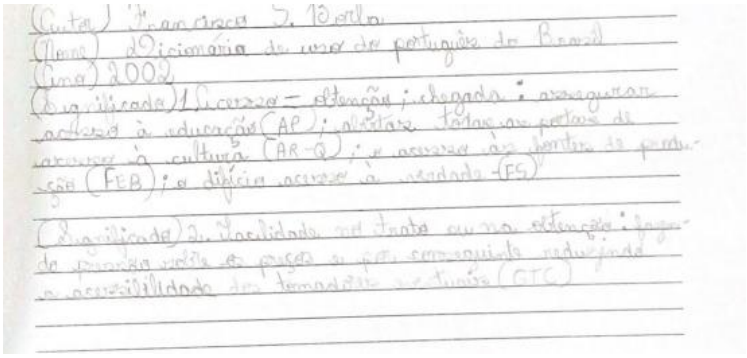
Fonte: registro da autora

Transcrição do texto do aluno:

> Dicionário brasileiro de Língua Portuguesa- publicação 1998- editor Rave Maia, supervisão editorial: Eliana Maia - produção gráfica-Dep. Editora D.C.L página 81.
> "acessibilidade s.f qualidade de que é acessível. Facilidade de aproximação"
> "acesso: que é acessível s.m aproximação; ato de obter; achegar, atingir a chegada; passagem, permissão; probabilidade de entrar em; de pertencer; II2 (MED) - fenômeno patológico"

Ainda, analisando as pesquisas realizadas pelos alunos, observamos que no Dicionário de uso do Português do Brasil, 2002, de Francisco S. Borba, houve o registro dos verbetes acesso e acessibilidade, sendo *acesso:* "obtenção; chegada", e, acessibilidade: "facilidade no trato ou na obtenção de acesso".

Figura 35 – Descrição do Dicionário de uso do Português do Brasil



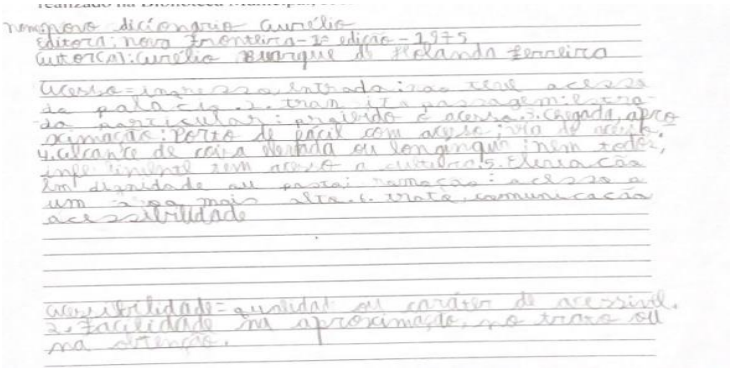
Fonte: registro da autora

Transcrição do texto do aluno:

> Dicionário de uso do português do Brasil- 2002- autor Francisco S. Borba
> 1 - acesso: "obtenção; chegada- assegurar acesso à educação (AP); aberta todas as portas de acesso à cultura (AR-Q); é o acesso às fontes de produção (FEB); o difícil acesso à verdade (ES)."
> II - acessibilidade: "facilidade no trato ou na obtenção; fazendo pressão sobre os preços e por conseguinte reduzindo a acessibilidade dos tomadores eventuais. "

No Novo Dicionário Aurélio-1975, do autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, os verbetes de acesso e acessibilidade são descritos da seguinte forma: acesso - ingresso ou entrada, e, acessibilidade- qualidade ou caráter acessível, facilidade na aproximação. A mesma formulação foi encontrada nos demais dicionários, conforme segue nas imagens das pesquisas.

Figura 36 – Descrição do Novo Dicionário Aurélio



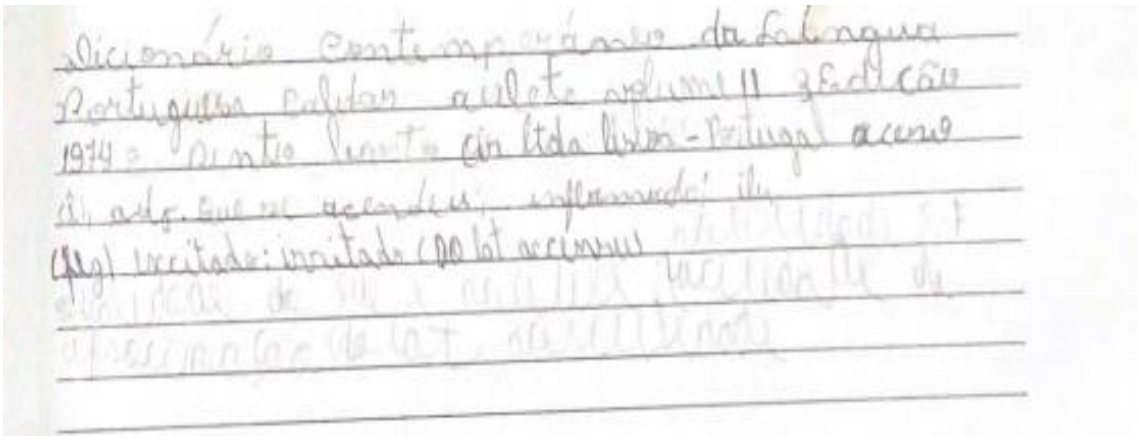
Fonte: registro da autora

Transcrição do texto do aluno:

> Meu novo dicionário Aurélio - Editora Nova Fronteira – 1ª edição- 1975- autor: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira
> Acesso: ingresso, entrada: não teve acesso ao palácio. 2. Trânsito, passagem: estrada particular- proibido o acesso. 3. Chegada, aproximação: porto de fácil acesso; via de acesso. 4. Alcance de coisa elevada ou longínqua; nem todos infelizmente têm acesso a cultura.5. elevação em dignidade ou posto: remoção- acesso a um cargo mais alto.6. tratoo, comunicação, acessibilidade".
> Acessibilidade: "qualidade ou caráter de acessível.2. facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção."

Vejamos agora os dados do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete.

Figura 37 – Descrição do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa



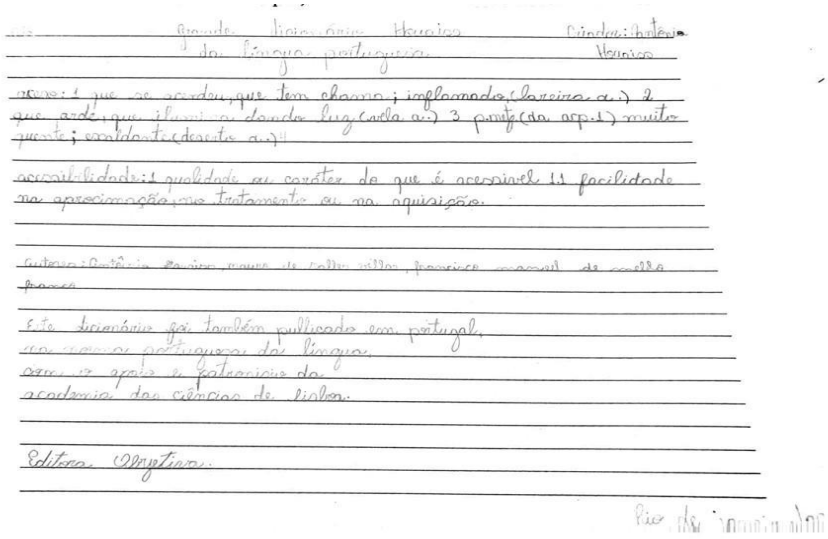
Fonte: registro da autora

Transcrição do texto do aluno:

> Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa - Caldas Aulete- volume II-3ª edição 1974 ed. Pinto de. “Saisine Editora: Lisboa-Portugal
> Acesso: “s.m adj. Que se acendeu, inflamado; etm. (fez) excitado: irritado/ do latim *accensu*”.
> Acessibilidade: “duplicidade do que é acessível; facilidade de aproximação/ do latim-acesibilidade”.

E, por último, os dados coletados pelos alunos referentes ao Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, de Houaiss.

Figura 38 – Descrição do Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa



Fonte: registro da autora

Transcrição do texto dos alunos:

> Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Publicado em Portugal- Academia das Ciências de Lisboa; Editora- Objetiva- criado- Antônio Houaiss e Francisco Manuel de Melo Franco- 1986- Rio de Janeiro
> Acesso: “1 que se acendeu, que tem chama, inflamado, clareira; 2- que arde, que ilumina dando luz, vela-3- projeção acp- muito quente, exaltante e deserto."
> Acessibilidade: “qualidade ou caráter do que é acessível-1,1- facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição. ”

Ao observamos a estrutura do verbete, assim construída, procuramos mostrar aos alunos o modo como cada verbete é apresentado nos dicionários: primeiro vem a palavra, depois como pronunciá-la, em seguida a classe (no caso, substantivo) e o gênero (masculino ou feminino, porque em Português nem sempre dá para saber), depois, numerados, estão os diferentes significados.

É possível comparar nos dicionários envolvidos na pesquisa/ação como o instrumento linguístico que produz um efeito de não completude. Ao considerarmos a incompletude nas definições do verbete, através da necessidade de recorrer à outras palavras para tentar compreender os significados das definições apresentadas pelo dicionário, o aluno já estaria produzindo um deslocamento no modo como geralmente vemos este instrumento de ensino, questionando o discurso do dicionário.

A incompletude é característica de todo processo de significação. A relação pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo a interpretação função dessa incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito.

Devido a língua do dicionário ser “comum” a todos os circunscritos de uma nação, Orlandi (2002, p. 108) considera que, no caso do dicionário, a língua aparece como “nossa” língua, a língua “comum”, dos “brasileiros” etc. Dessa forma, a representação fiel do dicionário nos dá uma língua (imaginária) homogênea, perfeita, completa, sem falhas, de todos nós.

O dicionário como forma de definição resulta de uma sedimentação histórica dos sentidos, o que garante a esse instrumento linguístico, juntamente com as injunções das políticas linguísticas, um lugar de legitimação dos sentidos das palavras. Desse modo, sua descrição se dará segundo o imaginário do sujeito lexicógrafo do que seja essa língua ou de como ela deveria ser. A AD propõe que esse imaginário funcione num processo de censura, de silenciamento de outros dizeres e possibilidades de dizer.

Ao estudarmos o verbete acessibilidade, percebemos que o sentido da palavra acessibilidade sempre pode ser outro, pois, ao se inscrever em diferentes discursividades e produzir efeitos diferentes para interlocutores diferentes, isto é, não podemos definir um único sentido para esta palavra. O sentido não está “preso” à palavra, ao contrário, depende daquele que a expressa e da formação discursiva que o domina.

Os alunos ao buscarem nos dicionários, nas experiências vivenciadas, completar o sentido de uma definição do verbete acessibilidade, desmistificam a noção de que o dicionário pode “dizer tudo sobre a língua”. Portanto, o efeito de completude do dicionário e sobre a imagem de uniformidade da língua é reconstruída pelos alunos, ao compreenderem que os sentidos vão se modificando no decorrer do tempo e em diferentes dicionários (ORLANDI, 2008).

Ao compreendermos as definições dos verbetes como um discurso, podemos perceber que o dicionário não é neutro, nem isento de ideologias. É produzido por sujeitos sócio historicamente constituídos e pressupõe determinados tipos de leitores.

A acessibilidade em ambientes não se restringe ao meio físico, mas na adequação dos serviços para que possam ser alcançados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, seja com ou sem deficiência, buscando garantir a autonomia em todas as experiências na prática social.

Quando alguns alunos observaram o ônibus e as escadas da Biblioteca Municipal, conseguiram estabelecer relação com o sentido de acessibilidade presente nestes espaços, e com o conceito apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Vejamos:

> [...] acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, art. 9º, 2009).

Assim, comparando o sentido de acessibilidade observado por esses alunos, e conforme estudado no Manual de acessibilidade da ABNT, pois mesmo que haja lei (13.146/15) que garanta o acesso às PcD, na prática não é bem assim, conforme reportaram em suas observações fora do contexto escolar, como as calçadas encontram-se inacessíveis, transporte público, que não comportam as demandas que possibilitam seu uso com segurança e autonomia às PcD.

Foi muito interessante observar que os alunos conseguiram entender e mostrar o que não contemplava, em relação ao que se aplica na Lei. E quando analisaram os verbetes, os alunos conseguiram perceber que os efeitos de sentidos podem ser gerados por uma questão do imaginário, isto é, se conhecermos as

palavras no seu uso comum, ou no real, saberemos construir no imaginário quais as lacunas deixadas pelo autor do dicionário, como na observação do ônibus escolar não adaptado ao cadeirante, ou a pessoa com mobilidade reduzida; um dos direitos garantidos por lei, mas, não implementado, sendo a base para compreendermos os silêncios dos discursos sobre acessibilidade, que vem sendo construídos como verdades absolutas e obter parâmetros para desvendar as entrelinhas.

Sabemos que através de um estudo específico é possível fazer um elo entre o presente e o passado, os percalços percorridos, os avanços alcançados e as possibilidades futuras no que se refere ao verbete acessibilidade. Observamos esse silenciamento no discurso da acessibilidade, apresentado como uma limitação a uma rede de significações, que poderiam articular o presente com a memória do passado, trazendo aos sentidos uma memória discursiva dos movimentos político-sociais.

Em consideração às particularidades do silêncio, é possível significá-lo em cada momento, ou seja, alocar o sujeito para compreender seu discurso. No decorrer desta pesquisa, os alunos puderam observar que o verbete acessibilidade, e toda a construção no entorno dessa temática, mesmo amparada por lei, com políticas públicas específicas, na prática, não contempla as PcD.

A Biblioteca Pública Municipal não possui dicionários em braile, ou seja, sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, para atender as pessoas com esta deficiência. Não há servidores capacitados para atender a demanda de visitação das pessoas surdas, a fim de que haja socialização pela Língua Brasileira de Sinais. Consideramos que só através dessas condições é possível promover a acessibilidade para esse público, como exemplo deste parágrafo. Ressalto ser válido salientar essas barreiras observadas pelos alunos, haja vista que a sociedade e/ou poder público ainda precisa realizar muitas mudanças, removendo todos esses empecilhos.

Assim, nesta quarta etapa, tivemos acesso aos dicionários disponibilizados pela Biblioteca Pública Municipal, que apesar de não ser em um quantitativo que disponibiliza um dicionário para cada discente, atendeu a demanda do grupo de estudo. Com relação aos dicionários analisados, pensando no universo leitor a que estes dicionários são indicados, foi possível uma análise pertinente do verbete

“acessibilidade”, considerando as experiências até esse momento vivenciadas pelos estudantes.

Para a quinta e última etapa, mediante processo de pesquisa e busca de conhecimento acerca do verbete acessibilidade, propusemos aos alunos a elaboração do verbete acessibilidade, tendo como base as atividades desenvolvidas em sala de aula e extraclasse.

3.5 Quinta etapa: Verbete acessibilidade sob o olhar dos alunos

Após atividades desenvolvidas em sala de aula, no entorno da escola e na Biblioteca Pública Municipal, iniciamos essa quinta e última etapa com a produção escrita do verbete acessibilidade pelos alunos, como produto final dessa pesquisa-ação. Essa atividade foi desenvolvida individualmente, pois, ao refletirmos sobre os efeitos de sentidos causados no interlocutor que abarca o verbete acessibilidade, percebemos que não se trata de mera representação da fala, mas de como o sujeito é afetado pelo simbólico quando é tomado por uma posição de sujeito.

O objetivo dessa quinta etapa é a releitura do verbete acessibilidade, um sentido a mais sobre este verbete sob o olhar dos alunos. Pela perspectiva discursiva, a leitura é concebida como um processo em que atuam dois sujeitos que produzem sentido – o leitor e o autor –, sendo que cada um deles se insere num momento sócio-histórico, sendo ideologicamente constituídos, produzindo diferentes efeitos de sentido nos sujeitos leitores, devido às condições sócio-históricas e ideológicas, pois, somos sujeitos históricos interpelados constantemente a darmos sentidos/significados a tudo aquilo que nos rodeia, direta ou indiretamente. Conforme Orlandi (2002, p. 21), “o sujeito, ao significar, significa.

Sabemos que uma análise discursiva não se limita a um estudo puramente linguístico, isto é, analisar só a parte gramatical da língua (a palavra), mas leva em conta outros aspectos externos à língua, que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade.

Um mesmo texto pode ser lido de maneiras distintas, em épocas diferentes, por leitores diferentes, e o mesmo leitor também pode ler o mesmo texto de maneiras diferentes, em momentos e lugares diversos: “É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores” (ORLANDI, 2005, p.62).

Inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, autor e leitor são, portanto, produtores de sentido. A produção de sentidos acontece em situações sempre novas. Logo, não é o texto que define as leituras, mas a posição da qual o sujeito fala. Assim, para o trabalho com a produção do verbete acessibilidade, pelos alunos, consideramos as condições de leitura que foram desenvolvidas no decorrer do projeto de intervenção, pois essas condições são determinantes para a constituição do sentido.

Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, pois, damos sentido a algo, quando conseguimos interpretá-lo. Partindo desse pressuposto, foram desenvolvidas as atividades das quatro etapas anteriores com os alunos, onde pudemos de forma coletiva e mediadora, refletir sobre o verbete acessibilidade, onde os educandos ressignificam não só os sentidos acerca dessa temática, mas, um olhar criterioso sobre o espaço escolar em que estão inseridos.

Essa releitura propiciou um novo sentido ao verbete acessibilidade, a partir da perspectiva e experiência de cada aluno, pois, de acordo com Orlandi (2003, p. 38), “as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos.

Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros, pois os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”.

Do ponto de vista discursivo, todo falante estabelece uma certa relação com as palavras, selecionando-as para seu uso e atribuindo-lhes sentidos, isso de forma pré-consciente ou inconsciente, e afetados pela ideologia, ou seja, inseridos em uma ou outra formação discursiva na qual se constituem como sujeitos de seu discurso e

de suas palavras. Assim, de certo modo todo sujeito produz seu próprio dicionário ao formular um discurso.

Na escola, a perspectiva discursiva desloca a imagem do dicionário como simples objeto de consulta e propõe uma leitura ativa, crítica e capaz de produzir diversos gestos de interpretação, atenta às diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos, às contradições.

Por se tratar de uma sala de Articulação, é necessário levar em consideração algumas particularidades apresentadas no decorrer deste processo de intervenção. Uma delas é quanto a participação dos alunos na produção do verbete, muitos não quiseram expor sua produção, e um dos motivos apresentados foi por vergonha.

Vale ressaltar que é uma turma que apresenta necessidade de autoafirmação, com baixa estima e trabalhar com eles foi desafiador, pois muitos se sentiam incapazes de contribuir em cada etapa desse processo.

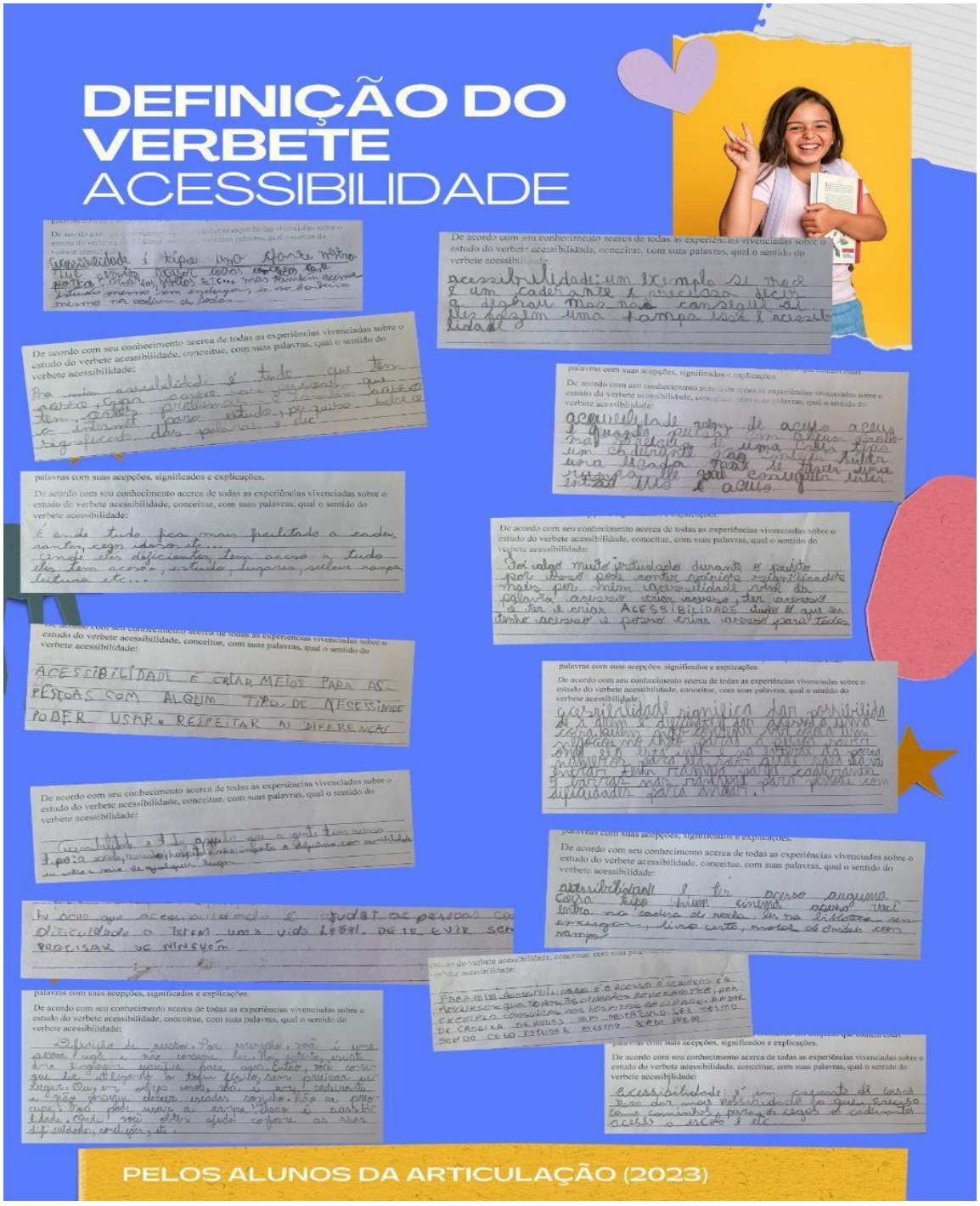
Em respeito aos alunos que optaram por não divulgarem o objeto dessa pesquisa, reportamos apenas aqueles que disponibilizaram essa materialidade para a elaboração do produto final.

Selecionamos as reescritas do verbete acessibilidade pelos discentes, as quais estão com legendas para maior compreensão do leitor, considerando a preferência dos alunos em utilizar lápis ou lapiseira para a escrita, dificultando a visibilidade.

Para finalizarmos as observações sobre o estudo desse verbete realizado pelos alunos, podemos considerar que algumas definições apresentadas pelos dicionários sobre o verbete “acessibilidade” estão mais relacionadas com o seu funcionamento determinado por uma ideologia inclusiva ou excludente, onde reportam de forma mais abrangente ao quesito de mobilidade, direito de ir e vir.

A reescrita do verbete acessibilidade parece estar muito relacionada a um complexo emaranhado de circunstâncias, às quais estão atreladas não só aos obstáculos concretos da sociedade, como também ao direito de ingresso, permanência e usufruto de todos os bens e serviços sociais (saúde, lazer, educação, etc).

Figura 39 – Produção acerca do verbete acessibilidade pelos discentes



Fonte: registro da autora

A seguir, apresento somente o texto transcrito para facilitar a leitura:

> **Aluno K** “Pra mim acessibilidade é tudo que tem acesso, criar acesso às pessoas que tem certos problemas. e também acesso a internet para estudo, pesquisa sobre o significado das palavras e eti”"

> **Aluno T** “Acessibilidade: um exemplo se você é um cadeirante e precisa descer o degrau, mas não consegue aí eles fazem uma rampa isso é acessibilidade.”
>
> **Aluna P** “É onde tudo fica mais facilitado a cadeirantes, cegos, idosos, etc. Onde eles deficientes, tem acesso a tudo eles tem acesso a, estudo, lugares, subir rampa, leitura, etc.”
>
> **Aluna G** “Definição de acesso. Por exemplo, você é uma pessoa cega e não consegue ler. No entanto, existe uma linguagem específica para cegos. Então, você consegue ler utilizando o toque físico sem precisar enxergar. Ou, em outros casos, você é um cadeirante e não consegue descer as escadas sozinho. Não se preocupe! Você pode usar a rampa! Isso é acessibilidade. Onde você pode obter ajuda conforme as suas dificuldades, condições, etc.”
>
> **Aluna T** “Acessibilidade significa dar possibilidade a quem é deficiente, dar acesso a uma coisa quem não consegue ver, coloca um negócios no chão para a pessoa saber onde ela está indo e na lateral da porta numeros para ela saber que sala ela vai entrar, tem rampa para cadeirantes e barras nas rampas para pessoas com dificuldades para andar.”
>
> **Aluno G** “Acessibilidade é tudo aquilo que a gente tem acesso tipo: a escola, mercado, hospital e não importa a deficiência, com acessibilidade eu entro e saio de qualquer lugar.”
>
> **Aluna C** “Acessibilidade é tipo uma chave mestra que permite acessar coisas concretas como portas, armários, janela etc... mas também acessar estudo mesmo sem enxergar, ir ao banheiro mesmo na cadeira de rodas.”

Esses são alguns sentidos produzidos pelos educandos que participaram dessa pesquisa-ação. Nota-se que ao conceituarem o verbete acessibilidade retomam a memória discursiva do acesso e da inclusão, contextualizando com as dificuldades de mobilidade aos quais a pessoa com deficiência deve transpor.

Nestes recortes, podemos observar que, ao elaborarem os conceitos de acessibilidade, os alunos se filiaram em diferentes discursividades, diferentes memórias como o espaço escolar adequado à PcD, dos sentidos que circulam na sociedade, pois, além do ambiente escolar, tiveram a oportunidade de transpor o muro da escola visitando a Biblioteca Municipal.

Acredito que são conhecimentos que construímos ao longo do tempo, e que acessibilidade no ambiente escolar é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência, preservando a diversidade e atendendo às necessidades educacionais.

É um passo essencial na construção não só da aprendizagem, mas um incentivo a uma prática pedagógica humanizadora, com ênfase nas competências e habilidades individuais de cada estudante, a fim de desenvolver suas capacidades interpessoais.

Ao realizar essa pesquisa-ação fica nítido que é possível construirmos novos olhares para os Dicionários de Língua Portuguesa, no entanto, precisamos nos libertar do imaginário que tínhamos dos dicionários como um lugar em que a língua é imutável, e que os sentidos apresentados por eles são únicos.

A leitura não deve ser trabalhada como um ato de decodificação ou do resgate dos sentidos deixados no texto pelo autor, mas de forma discursiva, considerando a história, a memória discursiva do sujeito-aluno e as condições de produção envolvidas no processo de construção e desconstrução de sentidos. No decorrer do trabalho, foi possível compreender que a língua não é transparente e os sentidos não são óbvios.

A construção do produto final foi realizada em sala de aula. Além da elaboração do verbete acessibilidade pelos alunos, planejamos também a publicização do material produzido pelos alunos na Mostra Pedagógica da escola, uma exposição que acontece no mês de novembro no espaço escolar, aberta à visitação dos pais e comunidade escolar para vista e apreciação das atividades desenvolvidas por todos os alunos.

Como nossa pesquisa-ação não contemplava a temática do projeto macro da escola Dom Máximo, não foi possível a exposição dos discentes na Mostra Pedagógica. Mesmo assim, compartilhamos com todos os colegas de sala o folder com a produção dos verbetes de todos os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de ressignificarmos o uso do dicionário em sala de aula e em especial do verbete acessibilidade, a partir da leitura discursiva dos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, desenvolvemos ações pedagógicas com uma turma de Articulação, da escola municipal Dom Máximo Biennés.

O percurso percorrido foi de muita aprendizagem e bastante desafiador, pois repensamos nossa prática docente no que se refere ao novo processo de inclusão do professor articulador na rede municipal, bem como, o de nortear os alunos a superar as reais dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento dessa pesquisa/ação, proporcionando-lhes a oportunidade de se tornarem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao desenvolvermos essa pesquisa na escola, numa perspectiva discursiva, deslocou a imagem do dicionário como simples objeto de consulta, pois propôs uma leitura polêmica, atenta às diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos. Os alunos entenderam que os conceitos atribuídos ao verbete nos dicionários nem sempre são os que estão em circulação, pois os dicionários trabalham com o conceito de língua imaginária.

Entendemos que a palavra acessibilidade não tem um sentido literal, único, não pode ser tomada como algo fechado, pois como menciona Orlandi (1996), “o sentido sempre pode ser outro”, não está fixado como essência das palavras, nem pode ser qualquer um, pois há a determinação histórica, ou seja, há essa possibilidade do sentido ser outro, porque uma palavra pode se inscrever em diferentes formações discursivas e produzir efeitos diferentes para interlocutores diferentes.

Vale ressaltar, também, um olhar mais criterioso sobre a temática acessibilidade, não restrita ao ambiente escolar, mas, conforme relatos dos alunos, abarcando outros espaços físicos, não limitando o acesso apenas em repartições públicas.

No decorrer das etapas dessa pesquisa-ação, fomos compreendendo que para a produção de sentidos para o verbete acessibilidade, este pode significar algo para uma pessoa com deficiência que não vai significar comumente para outra pessoa, em outras condições.

Sabemos que o sujeito, segundo a definição da Análise do Discurso, não é livre, sofre determinações da história e da ideologia, mas não é também completamente assujeitado, principalmente se tomarmos por base as definições atuais da AD. Por isso, o sujeito pode assumir diferentes posições dentro de um determinado lugar discursivo. Em dados momentos, adere a um discurso; noutros, a outros discursos.

É importante percebermos que parece contraditória essa liberdade de que o sujeito dispõe, visto que ele é determinado por uma certa formação discursiva. Mas, temos que pensar na questão considerando que o discurso não é uno, homogêneo, mas heterogêneo e os sentidos são sempre determinados ideologicamente.

Ao produzirem os verbetes sobre acessibilidade, os alunos reportaram de uma forma mais abrangente sobre os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência. Dificuldades essas que ultrapassam a barreira física/arquitetônica (como rampa de acesso), entenderam que todos têm direito ao respeito e à autonomia, independentemente da condição física ou mental, e que precisamos estar preparados para lidar com o diferente.

Quanto ao uso do dicionário, como objeto de pesquisa, os alunos observaram, ainda, que os efeitos de sentidos podem ser gerados por uma questão do imaginário, isto é, se conhecermos as palavras no seu uso comum, ou no real, saberemos construir no imaginário quais as lacunas deixadas pelo autor do dicionário, as interpretações serão mais politizadas.

A configuração de nossas escolas, ruas e casas nos diz quem detém o poder de circular livremente, atestando que a construção dos espaços não é algo natural e imutável, porém, com autonomia e segurança, ampliam-se os espaços de troca, as possibilidades de escolha, a inserção no mundo do trabalho e a construção dos afetos, é que somos chamados a construir nas escolas novos espaços, para que o mundo se transforme em um lugar de boas experiências, refletindo afetos positivos.

Acreditamos que ao final dessa reflexão, podemos afirmar que, sobretudo, a análise e a escrita discursivas modificam a relação que os sujeitos estabelecem com as palavras, levando-os a uma compreensão das discursividades que sustentam seus sentidos. Além disso, as novas possibilidades de produção do verbete

acessibilidade apontam para transformações nas formas de escrita da palavra, que levem em consideração a relação entre língua, história e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** R.J, 2004. <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_24.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2014

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/07.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

AULETE, C. **Dicionário Aulete Digital. Versão online.** Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 02 jun. 2018.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

AUROUX, S. **Lista de palavras, dicionários e enciclopédias**. O que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos linguísticos. Línguas e Instrumentos Linguísticos, nº 20, Campinas, Pontes, 2008, p. 9-23.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília: MEC, 2008a.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado:** novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Eliana Lucia e Orlandi, Eni. **Discurso sobre a Inclusão-Acessibilidade:** sentidos em movimento; páginas 187 a 217, ed. Intertexto, Niterói-RJ, 2014.

FREITAS, R. A. **Instrumentação linguística em rede:** análise discursiva de dicionários online**.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/UFF. Niterói, 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NUNES, J. H. **Dicionários: história, leitura e produção.** Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, Taquatinga, v. 3, n. 1/2, pp. 06-21, dez. 2010.

NUNES, J. H. **Dicionarização no Brasil: condições e processos**. In: J. H. Nunes, M. Petter. (orgs.). História do Saber Lexical e Constituição de um Léxico Brasileiro. São Paulo/Campinas: Humanistas/Pontes, 2002.

NUNES, J. H. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas.** Letras (UFSM), v. 18, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos**.** 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003

ORLANDI, E. P. **Discursos em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI. E. P. Lexicografia Discursiva. **Alfa**, n. 44, pp. 97-114, 2000. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4201>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas no Brasil:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi [et al.]. 2 ed. Campina, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PETRI, V. A emergência da ideologia, da história e das condições de produção no prefaciamento dos dicionários. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos, SP: Clara Luz, 2009.

PETRI, V. Os dicionários merecem que lutemos por eles. In: PETRI, V. (org.). **Um outro olhar sobre o dicionário:** a produção de sentidos. 1. ed. UFSM PPGL-Editores: Santa Maria, 2010.

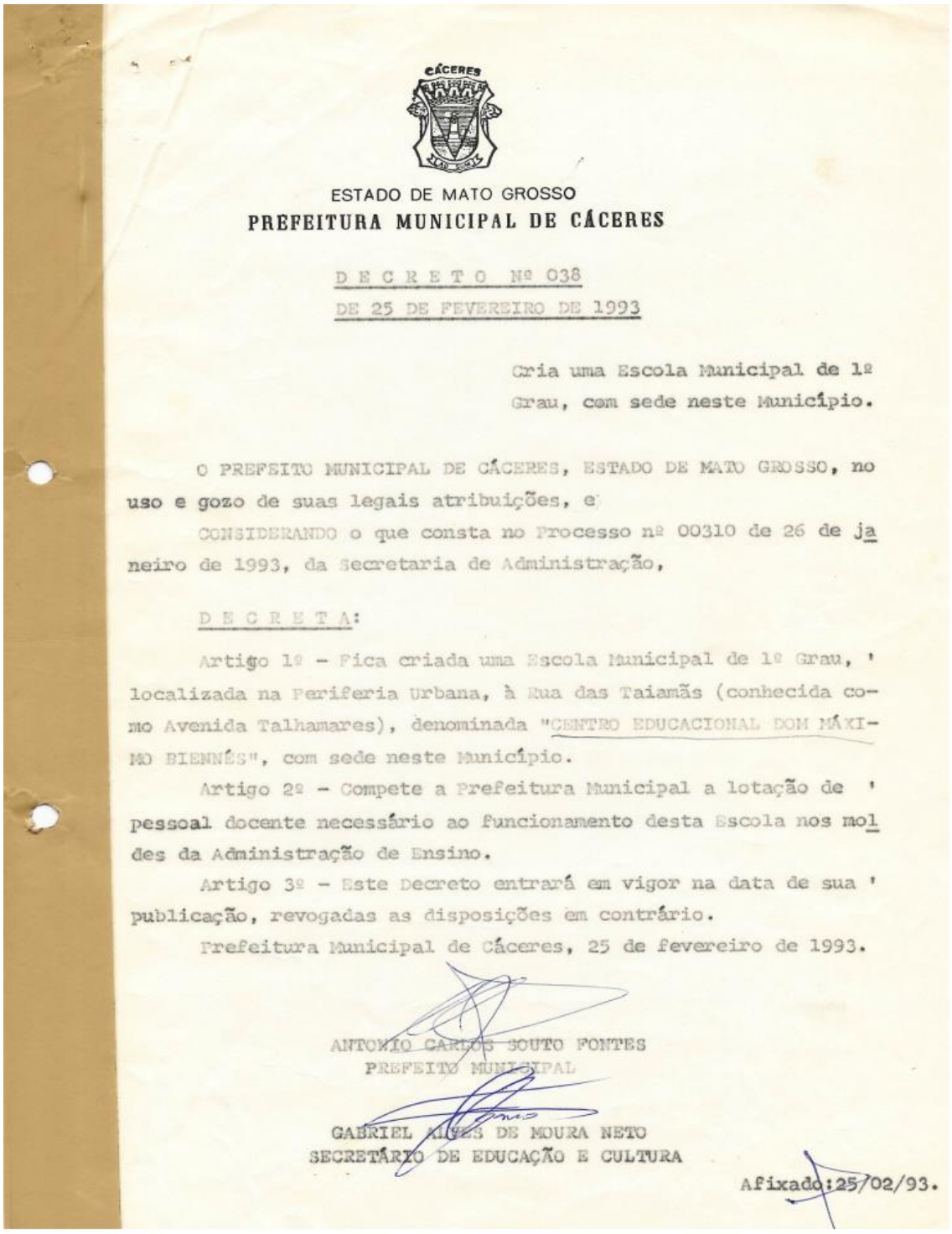
PETRI, V. “História das palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar Língua Portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 13, n. 19, pp. 47-58, 2018.

PFEIFFER, Claudia C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 2003.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-cidadão. In: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Língua e cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ANEXOS

Anexo A – Decreto de Criação da Escola Municipal Centro Educacional Dom Máximo Biennés



ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES

D E C R E T O Nº 038
DE 25 DE FEVEREIRO DE 1993

Cria uma Escola Municipal de 1º Grau, com sede neste Município.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CÁCERES, ESTADO DE MATO GROSSO, no uso e gozo de suas legais atribuições, e

CONSIDERANDO o que consta no Processo nº 00310 de 26 de janeiro de 1993, da Secretaria de Administração,

D E C R E T A:

Artigo 1º - Fica criada uma Escola Municipal de 1º Grau, localizada na Periferia Urbana, à Rua das Taiamãs (conhecida como Avenida Talhamares), denominada "CENTRO EDUCACIONAL DOM MÁXIMO BIENNÉS", com sede neste Município.

Artigo 2º - Compete a Prefeitura Municipal a lotação de pessoal docente necessário ao funcionamento desta Escola nos moldes da Administração de Ensino.

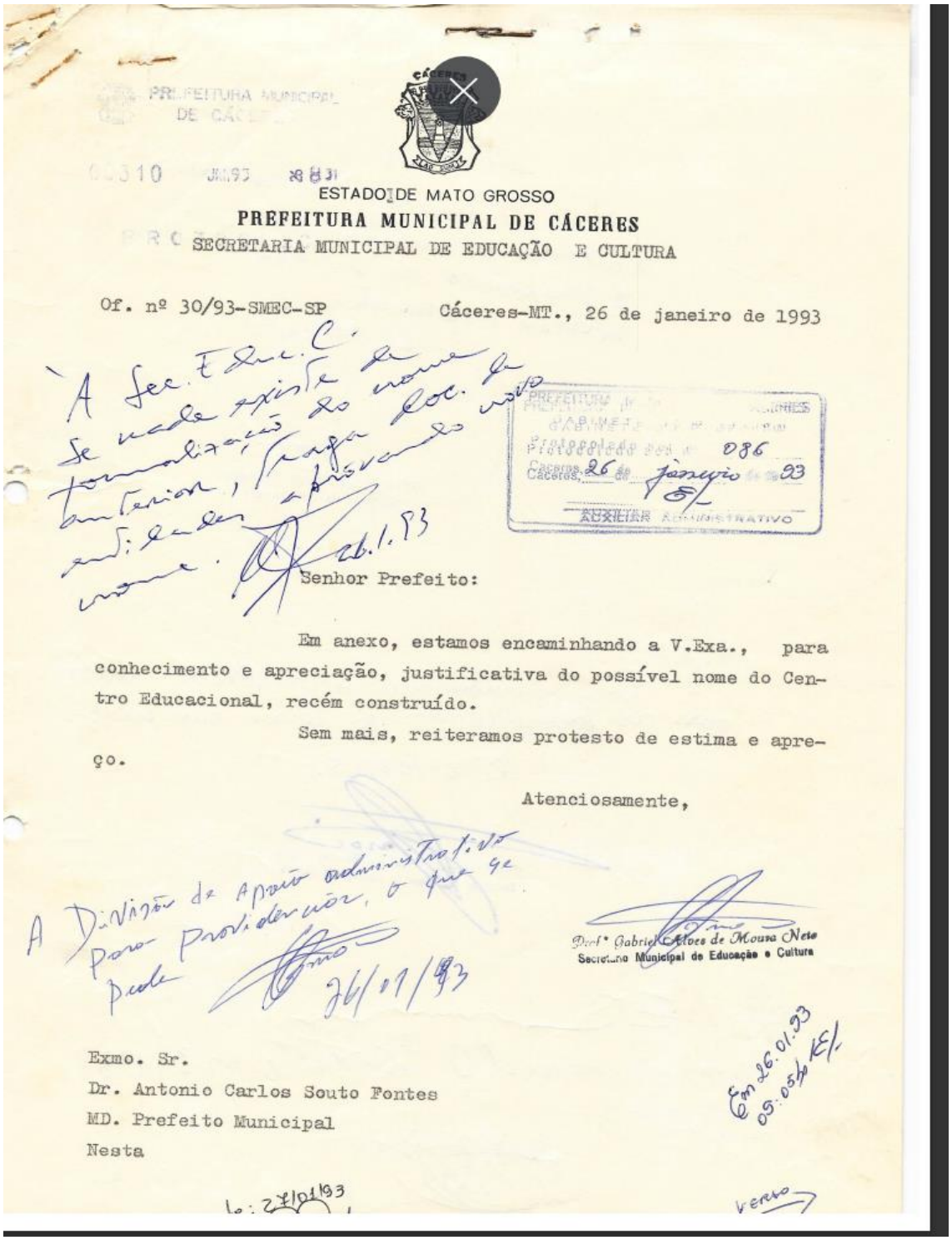
Artigo 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Cáceres, 25 de fevereiro de 1993.

ANTONIO CARLOS SOUTO FONTES
PREFEITO MUNICIPAL

GABRIEL ALVES DE MOURA NETO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Afixado:25/02/93.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES

00310 JAN.93 ⌘ 831

ESTADO DE MATO GROSSO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Of. nº 30/93-SMEC-SP Cáceres-MT., 26 de janeiro de 1993

À Sec. Educ. C.
Se nada existe de formalização do nome anterior, traga doc. de entidades aprovando novo nome.
26.1.93

PREFEITURA ... CÁCERES
GABINETE ...
Protocolado ... 086
Cáceres, 26 de janeiro de 1993
AUXILIAR ADMINISTRATIVO

Senhor Prefeito:

Em anexo, estamos encaminhando a V.Exa., para conhecimento e apreciação, justificativa do possível nome do Centro Educacional, recém construído.

Sem mais, reiteramos protesto de estima e apreço.

Atenciosamente,

A Divisão de Apoio administrativo para providenciar, o que se pede
26/01/93

Prof.º Gabriel Alves de Moura Neto
Secretário Municipal de Educação e Cultura

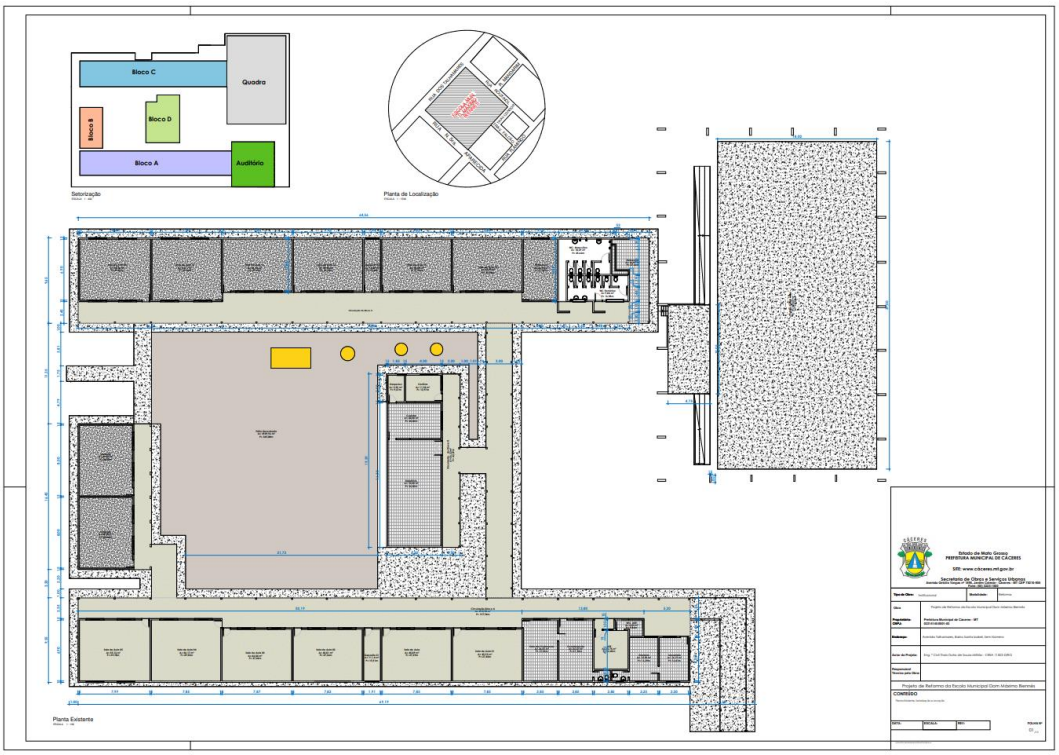
Exmo. Sr.
Dr. Antonio Carlos Souto Fontes
MD. Prefeito Municipal
Nesta

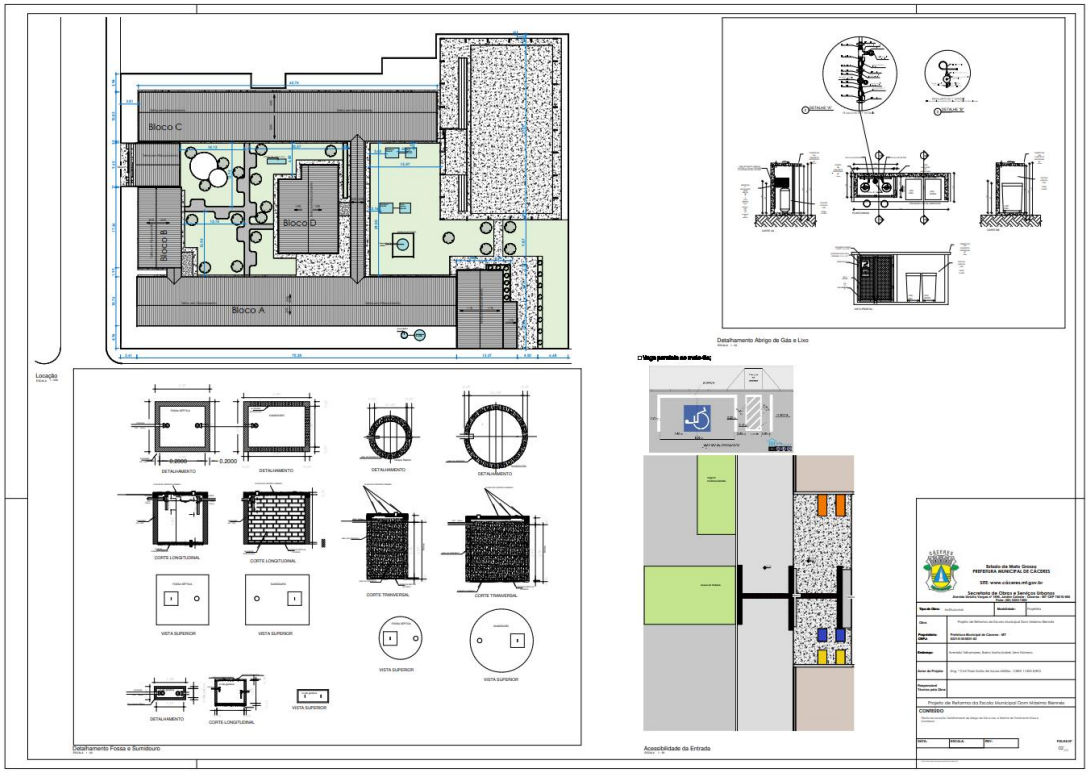
Em 26.01.93
09:05 KE/

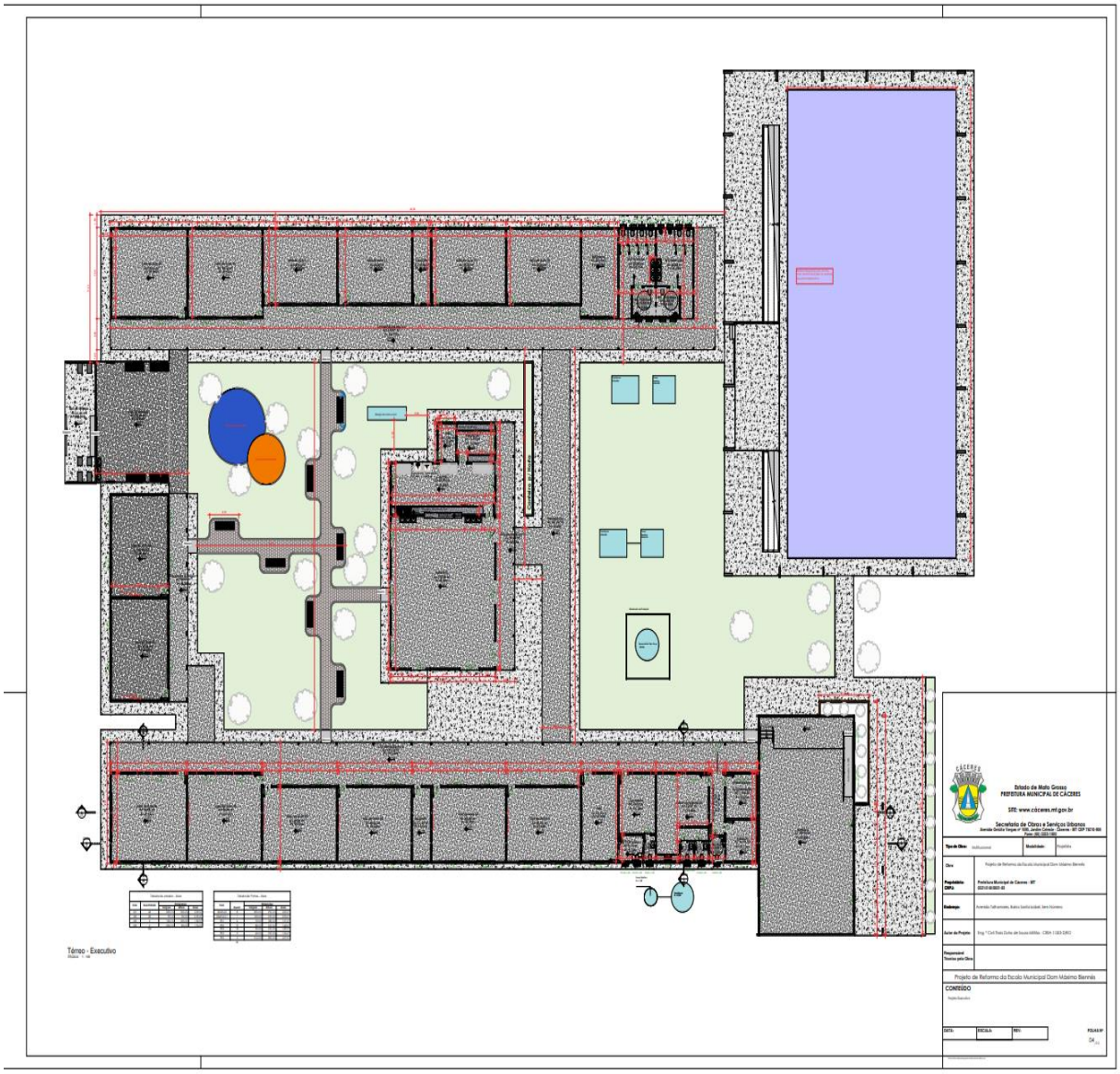
Lo: 27/01/93

verso

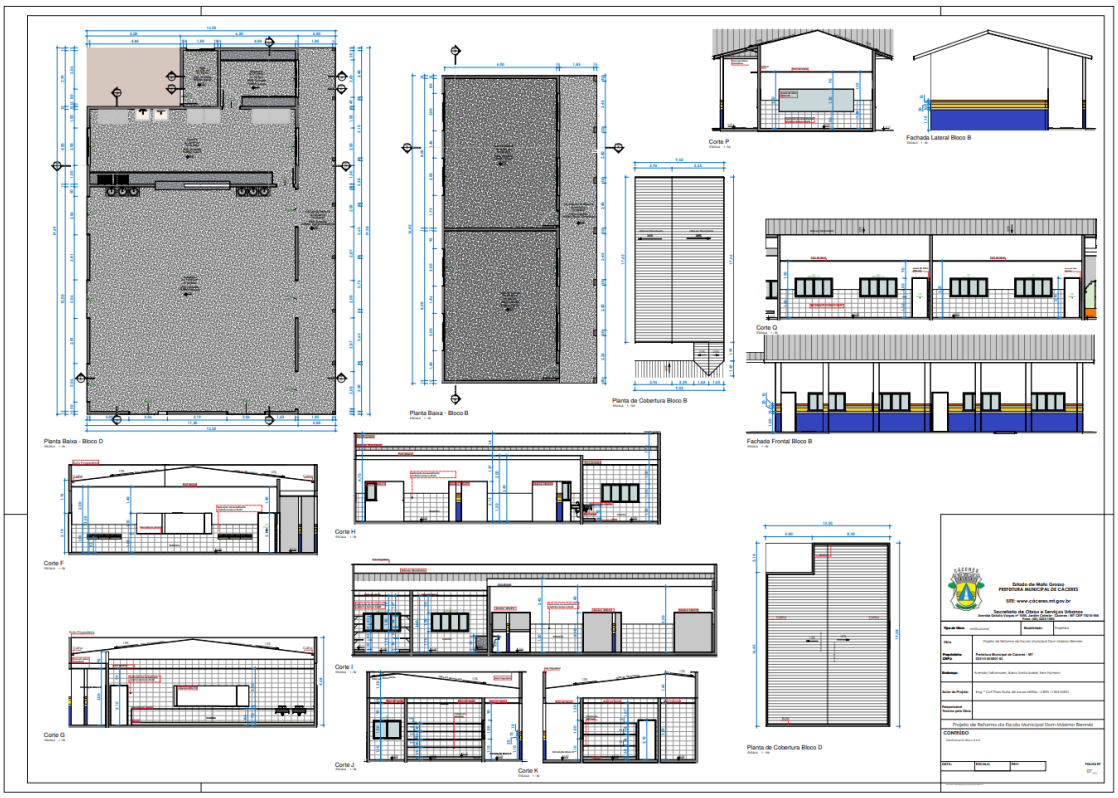
Anexo B – Projeto de reforma da Escola Municipal Dom Máximo Biennés

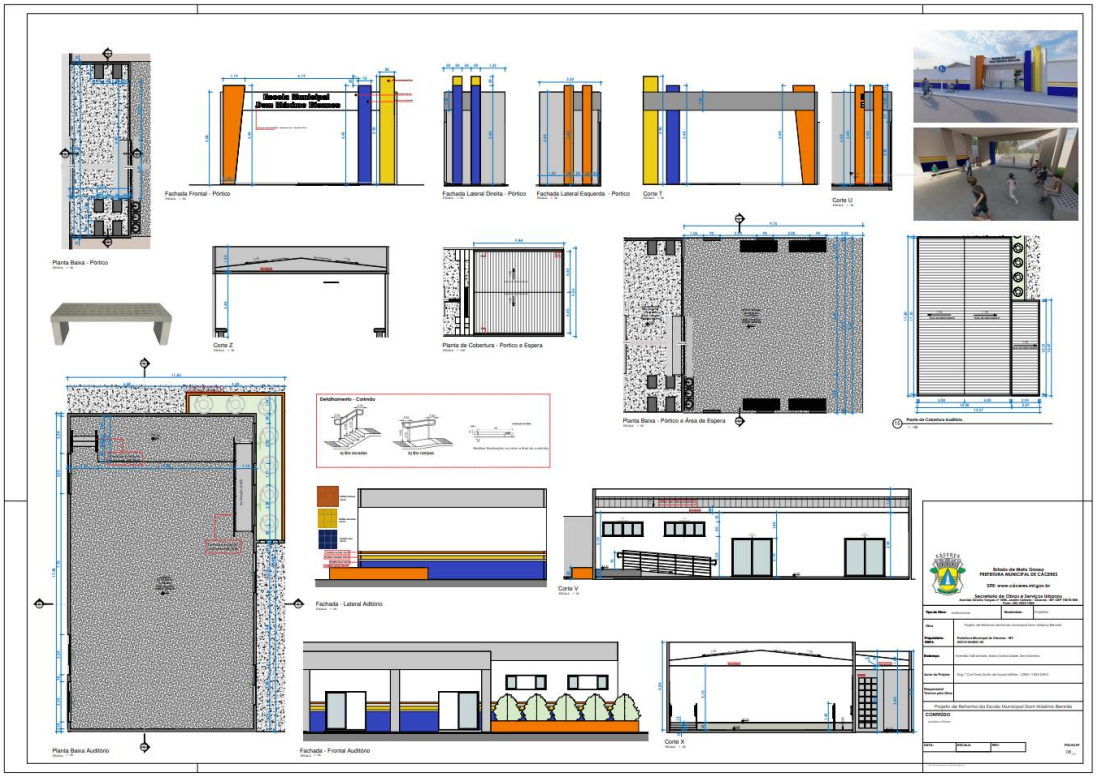




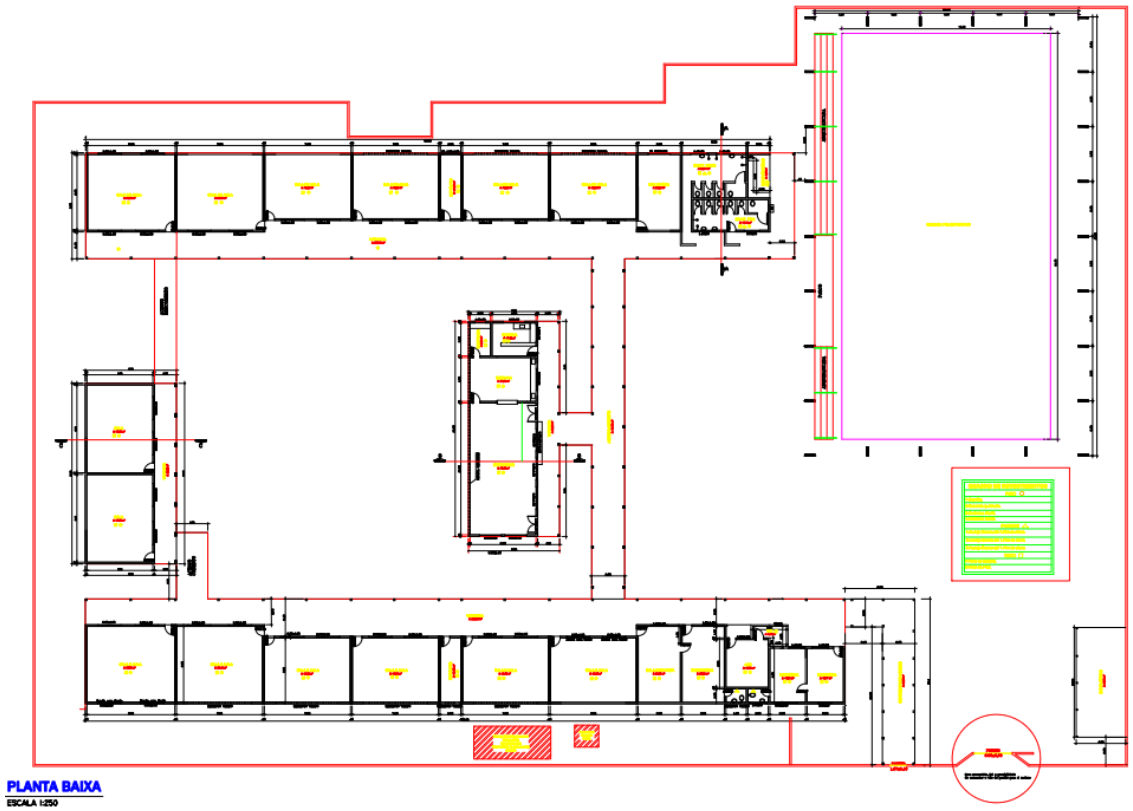

Térreo - Executivo
Estado de Mato Grosso
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SITE: www.caceres.mt.gov.br
Secretaria de Obras e Serviços Urbanos
CONTEÚDO
Projeto de Reforma da Escola Municipal Dom Máximo Biennès


Planta Baixa - Bloco A
Corte A
Corte B
Fachada Frontal - Bloco A
Corte C
Fachada Esquerda - Bloco A
Planta de Cobertura Bloco A
Corte S
Estado de Mato Grosso
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SITE: www.caceres.mt.gov.br
Secretaria de Obras e Serviços Urbanos
Tipo de Obra:
Obra:
Proprietário:
CNPJ:
Endereço:
Autor do Projeto:
Responsável Técnico pela Obra:
Projeto de Reforma da Escola Municipal Dom Aldemo Barreto
CONTEÚDO
DATA:
ESCALA:
REV.
FOLHA Nº

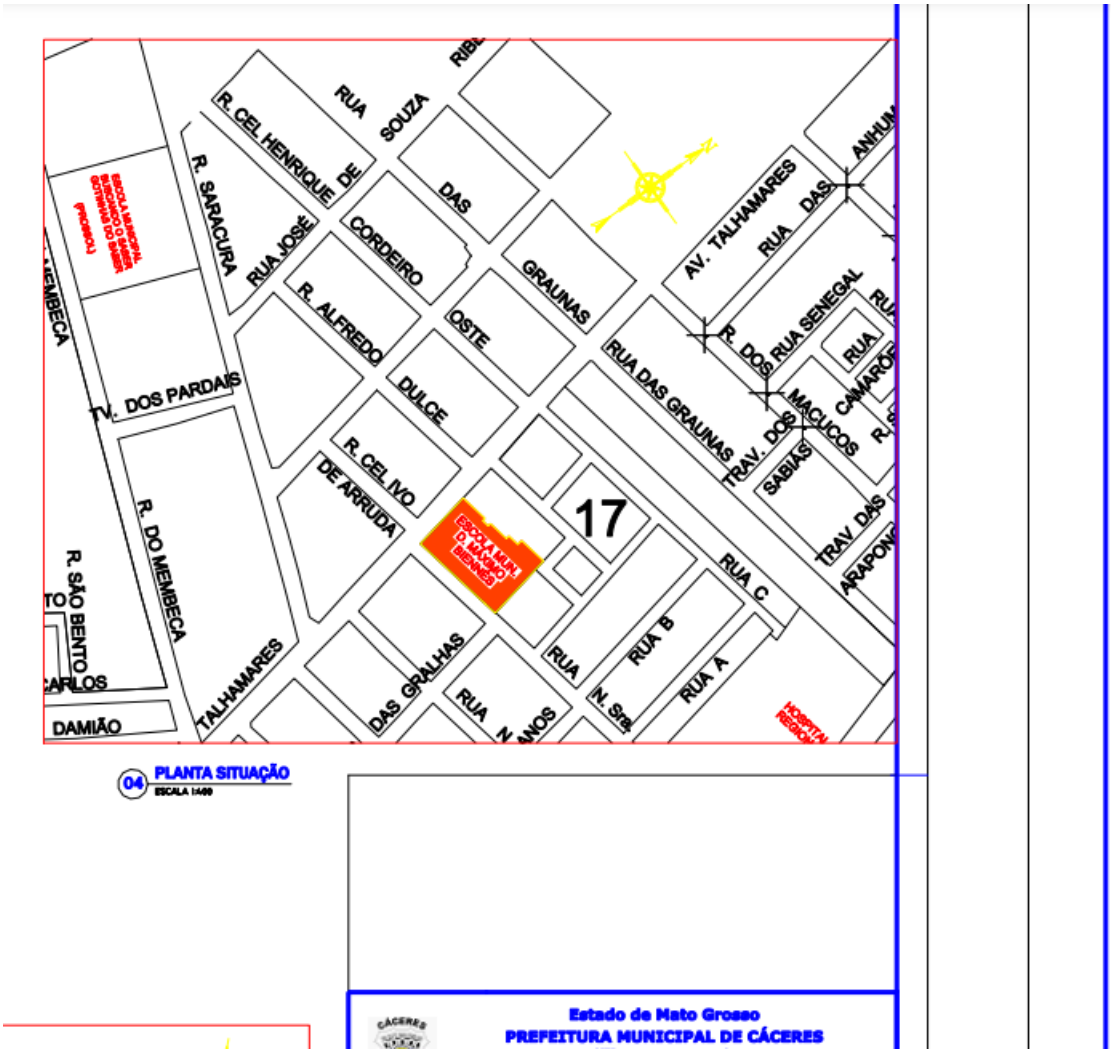

Planta Baixa - Bloco D
Planta Baixa - Bloco B
Planta de Cobertura Bloco B
Corte P
Fachada Lateral Bloco B
Corte Q
Fachada Frontal Bloco B
Corte F
Corte H
Corte I
Corte G
Corte J
Corte K
Planta de Cobertura Bloco D
Estado de Mato Grosso
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SITE: www.cáceres.mt.gov.br
Secretaria de Obras e Serviços Urbanos
Projeto de Reforma da Escola Municipal Dom Máximo Biennés
CONTEÚDO


Planta Baixa - Pórtico
Fachada Frontal - Pórtico
Fachada Lateral Direita - Pórtico
Fachada Lateral Esquerda - Portico
Corte T
Corte U
Corte Z
Planta de Cobertura - Portico e Espera
Planta Baixa - Pórtico e Área de Espera
Planta de Cobertura Auditório
Detalhamento - Colmão
Fachada - Lateral Aditório
Corte V
Planta Baixa Auditório
Fachada - Frontal Auditório
Corte X
Estado de Mato Grosso
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SITE: www.cáceres.mt.gov.br
Secretaria de Obras e Serviços Urbanos
Projeto de Reforma da Escola Municipal Dom Máximo Biennés
COMISSÃO

Anexo C - Planta Baixa da Escola Municipal Dom Máximo Biennés



Anexo D – Planta de localização da Escola Municipal Dom Máximo Biennés



Anexo E – Projeto da Quadra integrado à escola

