



ead Unimontes.br



Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros



CONHECIMENTO
CONHECIMENTO

REVISTA **multti** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da
Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/UNIMONTES

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Vol. 08, nº 02 de 2020.



Montes Claros/MG - 2020

Corpo Editorial

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO
Fernando Guilherme Veloso Queiroz
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo
Betânia Maria Araújo Passos
Maria Aparecida Pereira Queiroz

EDITORES CIENTÍFICOS
Rosana Cassia Rodrigues Andrade
Zilmar Santos Cardoso

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO
Alda Aparecida Vieira Moura
Dayse Magna dos Santos Moura
Denice Lopes Brito
Dulce Pereira dos Santos
Eliana de Freitas Soares
Geane Cassia Alves
Huagner Cardoso
Jacqueline Araujo Correa Mendes
Liliane Pereira Barbosa
Silvana Diamantino França
Viviane Bernadeth Gandra Brandão
Waneuza Soares Eulalio

ASSISTENTES EDITORIAIS
Revisão Textual:
Pesquisa CEAD/Unimontes

REVISÃO DE REFERÊNCIAS:
Pesquisa CEAD/Unimontes

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA:
Pesquisa CEAD/Unimontes

PROJETO GRÁFICO:
Bernardino Mota

DIAGRAMAÇÃO:
Bernardino Mota

Contato

ENDEREÇO POSTAL
Campus Darcy Ribeiro - Unimontes
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,
Prédio 7, 2º piso, sala 10
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

CONTATO PRINCIPAL
Rosana de Cassia Rodrigues Andrade
Zilmar Santos Cardoso
Telefone: (38) 3229-8303
E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br
www.ead.unimontes.br/multitexto

CONTATO DE SUPORTE TI EAD/Unimontes
E-mail: gerenciati@ead.unimontes.br



Volume 8 - Número 2 - Ano VIII - ago./dez. 2020
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[Sumário]

- 7** APRESENTAÇÃO
- 8** CARTA AOS LEITORES
- 9** ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE SOBRE AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS
Suzana Alves dos Santos Barros - Viviane Bernadeth Gandra Brandão
- 20** BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Tamara Prates Durães - Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho
- 29** DIREITO E INCLUSÃO SOCIAL: PROFESSORES DE APOIO E CRIANÇAS ESPECIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MONTES CLAROS, MINAS GERAIS
Bruna Caroline Mendes Ribeiro - Filomena Luciene Cordeiro Reis
- 41** EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E TECNOLOGIA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO NORTE DE MINAS GERAIS VOLTADAS PARA OS BENS CULTURAIS
Filomena Luciene Cordeiro Reis - João Olímpio Soares dos Reis - Rita Tavares de Mello - Roseli Aparecida Damaso Garcia - Carlos Alberto Siqueira
- 50** ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UNIMONTES
Raissa Pereira da Silva - Caio Carvalho Santos - Rahyan de Carvalho Alves
- 57** ESCALA SUBJETIVA DE ESFORÇO, RESPOSTAS CARDIOVASCULARES E NÍVEIS DE GLICOSE SANGUÍNEA NO EXERCÍCIO CRUCIFIXO RETO EM PLATAFORMA ESTÁVEL E INSTÁVEL
Eduardo Dutra e Dias - Atualba Ramalho De Meirelles Filho - Marco Gutemberg Marcos - Bárbara Patrícia Santana Silva - Mariana Rocha Alves - Alex Sander Freitas - Vinicius Dias Rodrigues
- 64** ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DA ESCOLA PÚBLICA EM PARCERIA COM A COMUNIDADE
Fernanda Rodrigues Alves - Maria Fernanda Lacerda de Oliveira - Valéria Daiane Soares Rodrigues
- 70** EXERCÍCIOS RESPIRATÓRIOS PÓS CIRURGIA ABDOMINAL ALTA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA
Anne Denise Carvalho Oliveria - Elcio Matheus Gonçalves Ruas - Wellington Danilo Soares
- 77** INTERDISCURSOS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CRÔNICA “EU NÃO AMAVA O PAPA JOAO PAULO II”
Diocles Igor Castro Pires Alves - Ana Cristina Santos Peixoto
- 88** PERCURSOS LITERÁRIOS: A LITERATURA SURDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
Joeli Teixeira Antunes - Hélen Cristina Pereira Rocha - Carlos Raniemy Pereira

Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[Carta aos leitores]

Estimados Leitores,

Apresentamos a nova edição da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes, que emerge num contexto que demanda estímulo, divulgação e valorização da produção científica nos vários campos do conhecimento. Assim, propomos neste volume, interfaces de saberes e múltiplos olhares para a pesquisa acadêmica, frente às crescentes exigências das questões educacionais no país e no mundo, abrangendo suas diversas esferas, tempos e espaços. Nesse segundo volume da oitava edição, com 10 novos trabalhos entre relatos de experiências, artigos de revisão e artigos originais, que, sob um prisma transdisciplinar de reflexões, tecem suas leituras e arranjos metodológicos incidindo sobre as ciências e a realidade, promovendo um diálogo aberto com o mundo contemporâneo em diversas áreas do conhecimento. Aprecie as colaborações da presente edição e junte-se a nós na próxima edição para publicação.

Com estima e gratidão,

Equipe Editorial

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE SOBRE AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

ACCESSIBILITY AND INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES HIGHER EDUCATION: ANALYSIS ON BRAZILIAN LEGISLATION

Suzana Alves dos Santos Barros¹ - Viviane Bernadeth Gandra Brandão²

¹Bacharel em Serviço Social pela UNIMONTES. Montes Claros/MG

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-Minas. Docente do Departamento de Política e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação UNIMONTES. Montes Claros/MG

RESUMO

Esta pesquisa analisa a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior com base nas Legislações Brasileiras. A Inclusão das pessoas com deficiência tem sido um tema abordado profundamente. Em relação ao ensino superior, essa temática tem conquistado espaço gradativamente. No contexto atual, percebe-se que no Brasil existem políticas, programas que estão sendo executados acerca da pessoa com deficiência na educação superior. Entretanto, há uma lacuna entre o acesso e a permanência dos alunos no âmbito do ensino superior, pois, para que isso ocorra com maior eficácia são necessárias melhores condições de equipamentos que supram as necessidades desses alunos dentro da instituição. Como metodologia, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, de caráter descritiva. Constatou-se que há legislações brasileiras que favorecem a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, porém há uma necessidade de políticas educacionais mais efetivas em relação a inclusão e a permanência dos discentes com deficiência, com vistas a proporcionar melhores condições para que esses estudantes desempenhem suas atividades de forma equânime.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Pessoas com Deficiência. Legislações Brasileiras. Ensino Superior.

ABSTRACT

This research analyzes the accessibility and inclusion of people with disabilities in Higher Education based on Brazilian legislation. The inclusion of people with disabilities has been a theme that has been deeply addressed. In relation to higher education, this theme has gradually gained ground. In the current context, it can be seen that in Brazil there are policies, programs that are being carried out on people with disabilities in higher education. However, there is a gap between access and permanence of students in higher education, as for this to occur more effectively, better conditions of equipment that meet the needs of these students within the institution are needed. As a methodology, it was a bibliographical, qualitative, descriptive research. It was found that there are Brazilian laws that favor the accessibility and inclusion of people with disabilities in Higher Education, however there is a need for more effective educational policy in relation to the inclusion and permanence of students with disabilities, providing better conditions for your students carry out their activities equitably.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Disabled people. Brazilian Legislation. University education.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência com base nas Legislações Brasileiras. Nessa perspectiva é necessário considerar que a inclusão é uma temática atual, que vem adquirindo espaço e força no que se refere às pessoas que apresenta algum tipo de deficiência. Hoje, a inclusão constitui-se em um movimento tanto social quanto político, sendo um tema presente na sociedade brasileira, que busca garantir às pessoas com qualquer tipo de deficiência o exercício de seus direitos; dentre eles elenca-se: a facilitação da mobilidade, o acesso à educação, dentre outros.

A educação inclusiva é um sistema educacional que se aliou ao ensino regular junto com a educação especial, para que todos os alunos que tenham qualquer tipo de deficiência sejam inseridos no âmbito escolar igualmente aos alunos que não possuem deficiência, isto é, que tenham a mesma oportunidade e rendimento escolar. Além disso, que este ambiente possua uma boa estrutura física, que os professores e funcionários sejam capacitados, qualificados para aperfeiçoar seus conhecimentos para lidar com os modos diferenciados desses alunos e que os mesmos se sintam realmente inseridos na sociedade, independentemente às suas limitações: física, auditiva, visual, mental. Assim, promovendo a equiparação de oportunidades e o desenvolvimento das suas potencialidades.

A acessibilidade imprime uma necessidade de transformações na sociedade, pois ela é uma parte fundante no desenvolvimento das pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, com o objetivo de facilitar o acesso e a integração plena a diversos ambientes e que possibilite uma maior autonomia para simplificar às atividades do cotidiano em espaços acessíveis, que garanta os direitos dos mesmos e que também atenda a toda diversidade humana. Ademais Sasaki (2007), afirma que “hoje a acessibilidade não mais restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica”, ou seja, ainda existem os estigmas, preconceitos, rejeições, indiferenças que são vigentes no âmbito da sociedade.

Percebe-se que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior aumento nos últimos anos, mas ainda é escassa, pois enfrentam barreiras físicas, além destes entres que dificultam o acesso e a permanên-

cia desses acadêmicos, também há pouca produção de conhecimento sobre a acessibilidade e a inclusão dos mesmos na Universidade.

A Política Nacional da Educação Especial (2008) aborda que na educação do ensino superior, a transversalidade da educação se efetiva por meios de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Na Constituição de 1988, em seu artigo 206, garante a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208 estabelece que a escolarização seja feita preferencialmente, nas classes regulares, ficando o poder público responsável por garantir o suporte necessário para viabilizar esse atendimento (BRASIL, 1988).

Outro elemento importante que deve ser observado no ensino superior são as transformações estruturais relevantes como: política de ações afirmativas para alunos egressos de escolas públicas, negros e deficientes. Assim, exige-se um cenário novo que realmente possa garantir a permanência desses alunos com qualidade no ensino superior.

Segundo Coulon (2008, p. 21), “acessar o ensino superior não garante o acesso ao saber”, ou seja, é necessário dá condições tanto na estrutura física e estrutural, na criação de um núcleo de apoio que atenda as demandas desses alunos, estratégias que possam contribuir para a sua permanência dentro da instituição e as condições de aprendizagem, como um professor de apoio ao estudante que precisar desse acompanhamento.

Os alunos que apresentam algum tipo de deficiência devem contar com um suporte adequado para a sua permanência dentro da universidade, pois muitas das dificuldades encontradas são, na maioria das vezes, a falta de acessibilidade, ou seja, de recursos instrumentais e tecnológicos no âmbito da instituição de ensino.

Diante disso, este estudo trata-se de uma revisão sistemática, com estudo bibliográfico de caráter descritivo e qualitativo, com intuito de apresentar as principais legislações e reflexões acerca do tema apresentado. Sendo assim, esta pesquisa foi realizada a partir das legislações brasileiras no que concerne às pessoas com deficiências, de livros e artigos publicados sobre a temática. Os temas utilizados como embasamentos foram: Acessibilidade. Inclusão. Pessoas com Deficiência. Legislações Brasileiras. Ensino Superior.

Mattos (2015) entende que, a pesquisa bi-

bliográfica compreende levantamentos e referências sobre um determinado tema. Essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado. Observa-se que não existe nessa opção um critério detalhado e específico para seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado.

A coleta de dados aconteceu por meio de referências bibliográficas. Após a leitura e registros, foram feitas análises descritivas e qualitativas, construindo informações para serem expressas de forma nítida e com o objetivo de compreender o fenômeno investigado. Diante disso, este estudo foi dispensado de apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, devido à pesquisa ter caráter teórico-experimental, não havendo participação de seres humanos, bem como utilização de informações pessoais, não infringindo assim a resolução do Conselho nacional de Saúde - CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Nesse sentido, este estudo foi problematizado por meio da seguinte indagação: As legislações brasileiras existentes promovem a efetividade da acessibilidade e da inclusão para as pessoas com deficiência no Ensino Superior?

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: CONCEITOS E REFLEXÕES

Para uma melhor compreensão sobre a acessibilidade e inclusão, é necessário apresentar os seus conceitos. Conforme no dicionário Aurélio (2009), inclusão é conceituada como ação ou efeito de incluir. Estado de uma coisa incluída. A etimologia da palavra inclusão vem do latim *includere*, fechar em, inserir, rodear, de *in*, em,+ *cludere*, fechar. Ademais, Sasaki (2009) aborda sobre a “Inclusão”, como um processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para abranger toda diversidade humana”, ou seja, que abrange todas as pessoas, independentemente à sua raça, língua, gênero, idade, deficiência ou qualquer atributo pessoal.

A acessibilidade, conceituada pela Lei 10.098 como sendo a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamen-

tos 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).

Este acesso permeia o cotidiano da vida das pessoas em uma sociedade e efetiva o direito de ir e vir do brasileiro que está preconizada na carta Magna de 1988, como pegar um transporte público, ir ao um serviço de saúde, à uma instituição escolar, de ensino superior como é o lócus desta pesquisa. Para isso, é importante que este acesso seja permitido por meio de uma adequação arquitetônica.

O conceito de acessibilidade, de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (2013) considera-se:

I-Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.
II-Barreiras: qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso a informação [...] (BRASIL, 2004, art. 8).

Enquanto o autor Mazzoni (2001, p.31), destaca que “[...] a acessibilidade não deve ser caracterizada por um conjunto de normas e leis, e sim por um processo de observação e construção, feitos por todos os membros da sociedade”.

Conforme Sasaki (2004, p.2), afirma que “hoje a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica”, ou seja, ainda existem estigmas e preconceitos, rejeições, indiferenças, que são vigentes no âmbito da sociedade. Dessa forma o autor subdivide o termo acessibilidade em seis tipos: acessibilidade arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal), atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminação) metodológica (sem barreiras nos métodos, ou seja, nas técnicas de trabalho, treinamentos, etc.), programáticas (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas como: leis, decretos, etc.) instrumental (sem barreiras nos utensílios, instrumentos, etc.).

A lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19 de

dezembro de 2000, no artigo 2º são estabelecidas as seguintes definições:

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 outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, art.2).

Através da história da educação especial observou-se que as pessoas eram reclusas, ou seja, viviam confinadas em ambientes segregados, isto é, em ambientes como: manicômios e asilos, para que fossem tratadas pelos comportamentos divergentes, afastador (MENDES, 2006).

Na conjuntura educacional, estes dois termos: inclusão e acessibilidade foram inseridas na sociedade por meio da década de 1990, devido ao surgimento de organizações e movimentos em prol da pessoa com deficiência, que partiu dos educadores em busca de qualificação para atender às novas demandas que estavam aparecendo. (OMOTE, 2004, p.2-3). Os pais começaram a buscar e assegurar o direito de seus filhos independentemente do tipo de deficiência para matricular nas escolas de sua comunidade, junto aos alunos que não tinham deficiência, e assim, começava um novo movimento de inclusão social e escolar.

Por isso, e nasce neste período uma nova perspectiva que mudará a compreensão das pessoas acerca das questões relacionadas à deficiência. Galvão Filho (2009, p. 91) fala que “uma sociedade inclusiva busca tornar acessível todas as suas realidades, garantindo que a pessoa com deficiência possa realmente acessar o mundo ao seu redor, com todos os direitos e deveres de cada cidadão”.

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional tem gerado discussões e controvérsias, promovendo a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender. A escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos.

Assim, a inclusão na educação, é conhecida pela expressão “educação inclusiva” que

envolve um processo de reestruturação social, onde não deverá somente a escola estar preparada para receber essa população. A sociedade em geral deve acreditar em novas perspectivas em relação às pessoas com deficiência, deixando de olhar pelo ângulo da incapacitação ou limitação, passando a olhar sob o aspecto das possibilidades e competências e proporcionando alternativas para o desempenho de diferentes habilidades sociais.

É na escola inclusiva que os educadores precisam de todo o apoio para alcançar êxito em suas atividades, ou seja, todos os alunos devem ser aceitos independentemente às suas condições físicas e habilidades. Dessa maneira, todos cooperam e são cooperados.

Acredita-se que para a criação de uma escola de qualidade para todos independentemente de o aluno ter ou não deficiência, necessita que se deem apoio e preparação para os professores, que todos compreendam, aceitem e valorizem a diversidade e que todos contribuam de acordo com as suas possibilidades.

As colocações anteriores apresentadas sobre inclusão explicitam que a inclusão escolar significa muito mais que a matrícula em escolas regulares, em instituições de ensino superior público ou privada, não é somente este acesso de entrada, mas sim precisa ser refletido sobre uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade de vida de todos os alunos durante o processo educacional. Também, trazendo consigo um conjunto de fatores para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde, cultura, etc.

Para que aconteça uma transformação dentro dos estabelecimentos de ensino em um ambiente inclusivo, é necessário que cada integrante da comunidade escolar deva dar à sua colaboração.

Assim, se a escola cabe à responsabilidade de se adaptar às necessidades de cada aluno, à comunidade, cabe participar ativamente desse processo. Os alunos com deficiência por sua vez, igualmente precisam contribuir cada qual de acordo com suas possibilidades e potencialidades.

Oliveira (2000) considera que a educação inclusiva proporcionará a transformação da vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e quiçá idosos, pois a educação é o meio pelo qual promove a reflexão crítica e favorece para a autonomia e protagonismo. Ou-

tro aspecto considerado pelo autor é que a inclusão é a consequência de uma educação de qualidade, isto é, uma educação, a qual as escolas são preparadas para receber a todos sem distinção.

De acordo com Oliveira (2000), dentro deste contexto, observa-se que muitas pessoas com deficiência vivem em forma de isolamento social, pois vivem dentro de uma sociedade que por muito tempo segregou por meio da negação dos seus direitos, fazendo com que eles ficassem esquecidos, ao invés de incluí-los.

Fundamentado em Sasaki (1997, p.39), a inclusão e integração, são dois processos sociais distintos que se sucede em uma escala rumo ao ensino inclusivo e à construção da escola inclusiva.

De acordo com o mesmo autor, as palavras integração e inclusão são ditas e escritas com diversos sentidos, havendo pessoas que utilizam como se fossem sinônimas e pessoas que já utilizam em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão social, ou seja, integração significando inserção de pessoas com deficiências preparada para conviver em escola regular e inclusão significando a escola se modificar para receber esse aluno.

Segundo Mattos (2004), o grande problema da integração não está nem nas diferentes concepções existentes sobre este processo, nem nas iniciativas tomadas para sua viabilização; encontram-se, sim, no fato de as pessoas com necessidades educacionais especiais não serem entendidas e assumidas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizadas. O problema está na concepção de homem e de mundo que delinea as ações e orienta as formas de se pensar na própria integração.

Se por um lado, o acesso à inserção das pessoas com deficiência às instituições de ensino crescem a cada ano, por outro, ainda são precárias as instalações físicas, e oferta de material didático pedagógico e preparação de professores para efetivar uma educação inclusiva, ou seja, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre o que é deficiência, para que assim saibam lidar melhor com esses alunos em sala de aula.

A Inclusão educacional é acolher todas as pessoas, sem restrição, no sistema de ensino, onde a instituição escolar precisa adaptar a escola para receber os alunos, adaptar as estruturas físicas da instituição, realizar um planejamento pedagógico pautada em me-

todologias conforme as particularidades de cada aluno, propiciando uma melhor aprendizagem.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA CONFORME AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

A Constituição Federal de 1988 é a lei suprema do Brasil, pois neste relevante documento que estão especificados as normas e os princípios fundamentais que corroboraram na proteção das pessoas que possuem deficiência.

Compreende-se que a concepção inclusiva, deve-se a dois fatores determinantes que contribuíram na luta contra a segregação às pessoas com deficiência; dentre elas: o crescimento dos movimentos a favor dos direitos humanos e o desenvolvimento da educação especial. Nesse sentido, a inclusão deve ser pensada em uma perspectiva de direitos, oportunidades baseadas na igualdade em todo âmbito da sociedade a qual estamos inseridos.

Diante disso, é relevante apresentar uma breve contextualização das leis que amparam as pessoas com deficiência no âmbito na educação até chegar ao ensino superior.

A primeira legislação no território brasileiro sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil foi no ano de 1891, quando o imperador D. Pedro II criou, por meio do Decreto Imperial n. 1.428 de 12 de dezembro, o imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro, tornando a primeira instituição de Educação Especial da América Latina (MOURA, 2005, P. 21).

No Brasil, nos anos de 1890 até 1950 existiam instituições públicas de ensino regular que implantava alguns atendimentos a alunos com deficiências. Em 1925, em Belo Horizonte, foi um marco inicial de atendimento a alunos com necessidades especiais, com a criação da Escola Estadual São Rafael, em 1935, também no Estado de Minas Gerais, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi que atendia crianças com distúrbio de conduta e deficiente mental (MOURA 2005).

A população começou a engajar nos movimentos a favor do deficiente a partir do século XX, os profissionais inseridos na saúde mostraram interesse pela educação das pessoas com deficiência, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, porém mantendo ainda as classes associadas aos hospitais psiquiátricos

pautados em sua maioria por uma perspectiva médico - pedagógica de forma a manter a segregação, muito embora fosse positiva a percepção da importância da educação para os deficientes . Dessa forma, a partir desse momento, os deficientes começaram a ter acesso à escola, porém dificilmente se misturava com os outros alunos representantes da classe dominante e sendo a maioria dos atendimentos restritos as classes mais abastadas (JANNUZZI, 2004).

Mesmo que o propósito básico fosse à educação em conjunto, os alunos com deficiência com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas para que não ocorresse influência no compasso de aprendizagem dos outros alunos. Durante esse período, a educação pautava na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social, uma vez que as pessoas com deficiência eram ainda vistas como perigosas a sociedade partindo da premissa de que eram considerados anormais todos que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder (JANNUZZI, 2004).

Nesse período vale destacar que segundo Glat e Blanco (2007) a Educação Especial, ou seja, a educação para pessoas com deficiência, originou-se no modelo médico. Mesmo que esta tal abordagem tenha sido bastante criticada, os médicos foram os primeiros a despertarem interesse para a necessidade de escolarização para às pessoas com necessidades especiais, que se encontravam misturados com a população dos hospitais psiquiátricos.

Porém, a deficiência era considerada uma doença crônica, todo o atendimento prestado tinha caráter terapêutico e a identificação e avaliação da doença se dava por meio de exames médicos e psicológicos com severa classificação etiológica. Nesse sentido, o modelo médico clínico pautava na medição das capacidades das pessoas com necessidades especiais de forma que eram utilizados testes psicométricos para que a anormalidade dos deficientes fosse efetivamente confirmada. Nesse período a educação escolar não era considerada possível para aqueles com deficiência. O trabalho educacional era voltado somente para a aquisição de autonomia nas atividades da vida diária, tais como, escovar os dentes, tomar banho, comer sozinhos, dentre outras. Não havendo perspectiva de que os deficientes passassem disso, ou seja, que estivessem prontos para ingressar em um processo de alfabetização (GLAT E BLANCO, 2007).

Após 1948, com a promulgação da Decla-

ração Universal dos Direitos Humanos inicia-se uma mudança na concepção sobre as pessoas com deficiência que passaram a ser vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação social. Aprovada em Paris em 10 de dezembro de 1948, serviu de fonte de inspiração para as políticas públicas e para os instrumentos jurídicos da grande parte dos países, reconhecendo a educação como direito de todos e afirmando que todas as pessoas têm o direito a instrução gratuita e que essa instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento humano e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (JANNUZZI, 2004).

Somente no século XX, em 1954, foi criada no Rio de Janeiro a primeira escola especial denominada de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE que foi também um marco na Educação Especial no Brasil (JANNUZZI, 2004). Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995). A APAE procurava alternativa para trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, na época mais precisamente o deficiente mental, buscando escolhas para amenizar os problemas relacionados às pessoas com necessidades especiais.

Segundo Mader (1997. p.49) no movimento das APAES percebe-se uma busca intensa por formas de educação e reabilitação, por exemplo, creches integradoras, diversas formas de ensino itinerante e programas de emprego apoiado. Com o desenvolvimento da fundação APAE, o governo federal ofereceu o seu apoio na obtenção de um lugar físico adequado para o funcionamento da sede. A sociedade Pestalozzi situada no Rio de Janeiro foi a primeira fundação da Federação a amparar crianças e adolescentes portadores de deficiência mental, possibilitando uma melhor qualidade de vida. Segundo Mazzotta (2005, p.44):

A primeira diretoria da instituição traçou um plano de ação que constava a fundação de uma escola para deficientes mentais; a instalação de uma clínica de psicológica para exames de orientação, preparo de pessoal; professores e administração além de uma escola de pais.

Nesta conjuntura histórica, pode-se apresentar que houve uma ampliação de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024, que nos seus artigos 88 e 89 refere à educação dos excepcionais, garantindo, ainda que precariamente, a educação das pessoas com deficiência.

Segundo Marquazan (2009), O excepcional foi um termo apresentado no âmbito da educação, para definir um indivíduo diferente a quem seria dada uma educação sob medida mais próxima das suas necessidades. É importante ressaltar que no artigo 89 dessa lei que vigorou até 1970, o governo se comprometia a auxiliar as organizações não governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas com deficiência (MOURA, 2005).

Em 1971, foi promulgada a LDB n.5692/71. Moura (2005, p. 22) afirma que esta lei apresenta avanços no ensino das pessoas com deficiência, uma vez que no artigo 9º elencava o tratamento especial aos excepcionais ao enfatizar o enfoque terapêutico das ações do Governo Federal nas suas políticas públicas educacionais para o atendimento a pessoas com necessidades especiais. Em decorrência dessa reorganização, pode se enfatizar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que tinha como intuito, em todo território nacional, a expansão e melhoria aos excepcionais (Decreto 724225/73). Após o ano de 1986, o CENESP foi transformado na atual secretaria de Educação Especial, subordinada ao Ministério da Educação (MOURA 2005).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa no Brasil, foi oficializado um dos princípios inclusivos: “os portadores de deficiência deveriam ser educados preferencialmente na rede regular de ensino por meio de atendimento educacional especializado” (artigo 208, inciso III) bem como preconiza “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V). A constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, foi instrumento jurídico brasileiro percorrido na luta pela inclusão educacional (BRASIL, 2006).

Dessa forma, é importante mencionar que a educação é um direito de todos como está prevista na Constituição Federal de 1988, onde a constituição assegura que todos têm o direito a educação de forma justa e igualitária. A educação além de contribuir para o desenvolvimento moral e cognitivo fortalece atitude de respeito e justiça. O ano de 1988 teve como principal acontecimento marcante a Constituição Federal. Em 1989, foi aprovada a Lei nº 7853 (regulamentada em 1999), que institui como crime o preconceito, em 1994 a Declaração de Salamanca e 1996 - Lei de Diretrizes e bases da educação - LDB 9394-96.

No ano de 1999, é criada a coordenadoria Nacional para a integração da pessoa com deficiência e a Educação Especial para ser definida como ensino complementar. A luta pelo direito a educação e a igualdade de oportunidade, foi alcançada através de uma luta constante dos direitos humanos, onde é incumbência das políticas públicas assegurarem as pessoas com necessidades especiais no ensino público de qualidade.

Sobre a declaração de Salamanca, cabe mencionar que no ano de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha ocorreu a conferência mundial de Educação Especial, onde tiveram a presença de vários representantes de diversos países com o objetivo de reafirmar o compromisso com a educação das pessoas com. Essa importante conferência, procedeu na Declaração Salamanca de 1994, um documento que atua sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial. A Declaração Universal de Salamanca certifica que toda a criança tem direito a educação apropriada e cada uma possui suas limitações, mas cabe a instituição escolar desenvolver programas educacionais e planejar metodologias que leve em consideração a dificuldade de cada aluno. Os alunos com necessidades especiais devem frequentar a escola e terem uma educação voltada para a criança, no intuito de satisfazer as suas necessidades enquanto aluno e um cidadão de direitos.

A Declaração Salamanca (1994, p. 01), salienta que:

Toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado da aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e ne-

cessidades; aqueles com necessidades especiais devem ter acesso ao ensino regular, que deveria acomoda-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades.

A Educação nesse período passa a ser vista como um direito de todos e dever do Estado e torna obrigação dos pais ou responsável pela criança ou adolescente matricular seus filhos nas instituições escolares para que os seus direitos sejam assegurados de forma digna, igualitária e justa.

Todos os municípios Brasileiros a partir da Lei n° 9.394, de 20.12.1996- Lei de Diretrizes e bases da educação aborda a responsabilidade da universalização da educação para todas as pessoas de 0 a 14 anos de idade, onde sejam ofertados educação de qualidade para todos os cidadãos que moram em cada município do Brasil. Para Fonseca (1995, p.207), “a Escola Especial deverá dar lugar à integração através de um processo de inclusão progressiva, motivo suficiente que exige a realização de esforços maciços e intensos com os próprios professores do ensino regular”.

A Educação Especial fortifica a percepção de que se trata de um sistema educacional paralelo à rede regular de ensino, trabalhando em escolas e classes especiais. No entanto a educação especial, ultimamente, tem sido desenvolvida nas escolas comuns, transcorrendo por todas as etapas e modalidades da educação básica e também da educação de jovens e adultos, na educação profissional e superior (SASSAKI, 2002. P, 18).

Observa-se que com os avanços dos anos, no Brasil as pessoas com deficiência, houve inúmeros avanços no que se refere aos direitos, justiça e cidadania dessas pessoas. As legislações que regulamentam a Educação Especial no Brasil são amplas, merecendo destaques as leis abaixo: Constituição Federal de 1988- Educação Especial; Lei n° 10.098/94- Acessibilidade; Lei n° 8.899, de 29 de junho de 1994- Passe Livre Lei n° 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Educação Especial; Lei n° 10.216, de 4 de junho de 2001- Direitos e proteção as pessoas acometidas de transtorno mental; Lei n° 10.436/02-Libras; Lei n° 10.845, de 5 de março de 2004- Programa de Complementação ao Atendimento; Educacional Especializado as Pessoas com Necessidades Especiais; Plano Nacional de Educação- Educação Especial; 2007 Decreto 6094-Implementação do Plano de Metas “ Compromisso Todos pela Educação”, 2008

Decreto Legislativo 186 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência; 2011-Decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial, 2012-Decreto 7.750 regulamentando o programa um computador por aluno, 2015 Lei 146 Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, em vigor desde 2016, Lei 13.046/2016 altera a Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 para a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições federais de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°9394 aprovada em 1996, foi considerada como um marco no desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Essa lei regulamentou a participação da iniciativa privada no engajamento do ensino superior, ou seja, possibilitou o credenciamento dessas instituições privadas e o reconhecimento de vários cursos. Dessa forma, houve um crescimento acelerado em relação a grande oferta de cursos superiores, no âmbito desses estabelecimentos privados. Essa lei representou um grande avanço na área da Educação Especial, assim afirma Ferreira (2004, p.5):

A LDB procurou responder às diretrizes internacionais estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO 1990) através do lançamento de campanhas nacionais e programas que visam garantir o acesso à educação para todos (as) as crianças, jovens e adultos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n° 9.394 de 1996 tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação ao acesso no ensino superior.

O artigo 7° do decreto n° 3.860/2001 assevera que: “as instituições de ensino do sistema federal de ensino, são classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades Integradas, faculdades e Institutos superiores e escolas superiores” (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) define o modelo de atendimento na educação especial no Brasil, porém não favoreceu os avanços no processo de inclusão nas escolas, demonstrando fragilidade aos desafios para a construção de um novo modelo educacional.

O Estatuto das Pessoa com deficiência Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, no artigo 1° é instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício

dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão e cidadania.

No artigo 2° considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas: “I- Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II- Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III- A limitação no desenvolvimento de atividade; e IV- A restrição de participação” (BRASIL, 2015, art.2°).

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) representou uma grande evolução, ou seja, um avanço para incluir as pessoas com qualquer tipo de deficiência no âmbito da sociedade. Essa lei tem relevância por tratar-se de questões relacionadas à acessibilidade, trabalho, educação, discriminação e o preconceito, ou seja, a tudo que diz respeito às pessoas com deficiência, para que tenha uma integração total ou plena acerca dos seus direitos, pois anteriormente, essas questões não eram discutidas.

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior deve assegurar oportunidades de desenvolvimento tanto pessoal, social e profissional, se nenhuma restrição com base na deficiência. É necessário também disponibilizar recursos de acessibilidade que contemplem toda a participação dos estudantes.

Todos os estudantes e demais membros da instituição de ensino superior têm o direito de ir e vir, e esse direito à acessibilidade arquitetônica devem ser garantidos em todo o âmbito acadêmico, com autonomia e segurança, que está de acordo com o decreto nº 5296/2004. De acordo com o artigo 2° da Lei 10.098/00 destaca que acessibilidade:

a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança, autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Além da acessibilidade dentro do ensino superior, destacam-se o intérprete e tradutor de Língua Brasileira de Sinais, materiais pedagógicos acessíveis aos alunos, atendendo suas necessidades específicas.

O Programa Incluir foi criado em 2005 e efetivado até 2011 no Brasil, com o objetivo

de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nos ambientes, dentre outros. O MEC (Ministério da Educação), em 2012, passa a apoiar os projetos das IFES (Instituto Federal da Educação), com o objetivo de institucionalizar ações de políticas de acessibilidade no ensino superior, com bases nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa.

O Programa Incluir-acessibilidade na educação superior tem por objetivo a institucionalização da política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, que visa assegurar o direito da pessoa com deficiência ao acesso no ensino superior, ou seja, tenciona garantir a integração dos acadêmicos que possuem qualquer tipo de deficiência, eliminando assim várias barreiras que impedem o acesso desses alunos dentro da instituição. No ano de 1994, o Brasil fez a publicação da Política Nacional de Educação Especial, com o foco na deficiência física, intelectual ou sensorial dos estudantes, essas características que constituiu-se em impedimento para a inclusão social.

No contexto atual, observa-se que há várias leis para respaldar a acessibilidade, entre elas, as principais: a Lei 10.098 e a NBR 9050. Embora existam essas leis, percebe-se que a sociedade ainda não cumpre regularmente a esse papel, não cria novos ambientes para atender toda a diversidade humana.

O artigo 4° da Lei 13.146/2015 endossa que: “toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidade com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, ou seja, toda a pessoa tem o direito à igualdade, sobretudo às pessoas com deficiência. É inadmissível a discriminação, independente a cor, etnia, religião, gênero, limitações. Conforme o estatuto da pessoa com deficiência dispõe acerca da deficiência:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e do fornecimento de tecnologias assistidas (BRASIL, 2015, art. 4).

O artigo 8° da Lei 7.853, prevê que qualquer instituição de ensino que recusar receber crianças com alguma deficiência ou qualquer forma de preconceito, discriminação, é sujeito à punição. Esse artigo assevera que:

I- Recuar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão da sua deficiência (BRASIL, 1989, Art.8).

As instituições de ensino têm que se adequar para receber os alunos com deficiência, ou seja, cumprir as normas técnicas de acessibilidade, conforme a ABNT:

Art. 24° -os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, área de lazer e sanitários (BRASIL, art. 24, 2004, p.6).

Diante ao exposto é importante ressaltar que a acessibilidade é a base fundamental para promover a inclusão social das pessoas com deficiência, ou seja, compreendo assim a retirada de barreiras físicas e obstáculos tanto em via pública e privada, o que dá o direito de ir e vir, dessa maneira garantindo a eficácia das legislações acerca da acessibilidade, pois um ambiente organizado que recebe as pessoas que possui qualquer tipo de deficiência possibilita o acesso e integração plena. Dessa forma, garantem os seus direitos de cidadania e também a participação no convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão hoje é uma realidade em muitos países, assim como no Brasil vêm ganhando muitos adeptos. Mas, ela ainda encontra muitas barreiras para serem rompidas, pois na história da educação inclusiva da pessoa com deficiência constata-se uma discriminação, preconceito para com essas pessoas, ou seja, o preconceito é uma ameaça que causa segregações entre as pessoas, revelando-se faces discriminatórias na sociedade a qual vivemos.

Apesar de existirem legislações que dispõem sobre a inclusão das pessoas com deficiência ao acesso à educação, percebe-se que as políticas públicas ainda não são suficientes para garantir os direitos e a permanência desses alunos dentro da universidade. Há uma emergência em elaborar estratégias, que possam atender as demandas desses alunos deficientes na educação inclusiva, para enfrentar suas reais dificuldades na continuação do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 15 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, 24 de outubro de 1989.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em 22 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5904.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205904&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.904%2C%20DE%201,guia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em 28 de março de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em 08 de março de 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 04 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso: em 18 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **A fundamentação filosófica. Serie Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edulfba, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4^{ed.} Editora Positiva, 2009.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- FONSECA, Vitor Da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce- Uma introdução às ideias da Feuerstein/Vitor da Fonseca.** 2^o edição. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.
- GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.
- GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.
- GLAT, R. BLANCO, L. de M. V.. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 15 de abril 2021.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- MADER, Gabriele. **Integração das pessoas portadora de deficiência: A vivência de um novo paradigma.** São Paulo: 1997.
- MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação.** Campinas, SP. Papirus Editora, 2009.
- MATTOS, Nelson Dagoberto. **Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001.** Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- MATTOS, P. C. **Tipos de Revisão de Literatura.** Editora das Faculdade de Ciências Agrônomas UNESP: Campos de Botucatu-SP. 2015.
- MAZZONI, A. A. et.al. **Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias.** *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 34, maio/ago. 2001.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil. História e Política Pública.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** São Paulo. Cortez editora, 1995.
- OLIVEIRA, M. **Os eficientes.** Veja. São Paulo , 12 de Junho de 2000.
- OMOTE, S. **Inclusão: da intenção à realidade.** Marília: Fundepe, p.1-9, 2004.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7^a ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006b.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XVI, Mar/Abr., p. 10 - 16 2009.
- TAVARES FILHO, J. P., MAZZONI, A. A. RODRIGUEZ, A.M. e ALVES, J. B. M. **Aspectos ergonômicos da interação com caixas automáticos bancários de usuários com necessidades especiais características de idosos.** In: **Congresso Ibero-latinoamericano de Informática Educativa Especial**, 3. Anais em CD, Fortaleza - Brasil, 2002.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tamara Prates Durães¹ - Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho²

¹Mestre em Letras pelo ProfLetras da Unimontes Professora da Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo do Município de Janaúba M/G

²Doutora em Letras - Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Professora do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes. Da Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros M/G

RESUMO

Investigação realizada com o objetivo apresentar alternativas para um trabalho profícuo com leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa na educação básica e responder quais os fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual são necessários à capacitação de professores de Língua Portuguesa, da educação básica, para o trabalho com o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas. Ancorada teoricamente nos pressupostos da leitura do ponto de vista da Linguística Textual, nas considerações sobre gênero textual discursivo, sobre o gênero tirinhas e conforme as estratégias de leitura. Os resultados evidenciam conhecimentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual dos quais os professores podem se valer para fundamentar a proposição de atividades de leitura de tirinhas com vistas ao desenvolvimento de um leitor capaz de interpretar e compreender de forma interativa, e com fins sociais, esse gênero.

Palavras-chave: Linguística Textual. Gênero tirinhas. Estratégias de leitura.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR THE APPROACH OF GENRE ON COMIC STRIPS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

This research aimed to present alternatives to a productive work on comic strip reading in the Portuguese language classes in elementary education and answer which theoretical and methodological foundations of Textual Linguistics are needed for the training of elementary education Portuguese language teachers to develop the reading of textual/discourse comic strips. This work is theoretically anchored in the assumptions of reading from the point of view of Textual Linguistics, in the considerations about discourse textual genre on comic strips and reading strategies. The results show theoretical and methodological knowledge of Textual Linguistics which teachers can use as basis of the proposition of comic strip reading activities in order to develop a reader capable of interactively interpret and understand this genre for social purposes.

Keywords: Textual Linguistics. Comic strip genre. Reading strategies.

INTRODUÇÃO

Apresentação da revisão teórica situada na grande área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ofertado em rede, e que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Salienta-se que tem sido possível observar, como professora de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental (EF), em uma escola pública mineira, não só situações de desinteresse pelas atividades de leitura, propostas nas aulas, mas também visíveis dificuldades de leitura interpretativa e compreensiva, por parte dos alunos desse nível de ensino. Nesse sentido, esta proposta é justificada pelo interesse em adquirir e divulgar conhecimentos teóricos e metodológicos referentes à leitura como forma de preparar para intervir, de forma fundamentada, na realidade de sala de aula, com vistas a transformá-la. Afinal, a previsão dos documentos de parametrização da educação básica é de que as escolas não podem permanecer insensíveis e omissas frente aos desafios que se lhes apresentam, em relação ao seu papel de formar leitores competentes.

Sendo assim, a investigação teve como finalidade responder quais são os fundamentos teórico e metodológicos da Linguística Textual (LT) são necessários à capacitação de professores de Língua Portuguesa, da educação básica, para o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas? Para responder essa questão a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão da literatura baseada nos princípios da LT, tal como proposta por estudiosos como Fávero e Koch (1998), Koch (2015), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008 - 2012) e Cavalcante entre outros (2010), que preveem uma abordagem multidisciplinar da linguagem, enfatizando não só aspectos sociais, culturais, cognitivos, mas também interacionais, do fenômeno textual.

Foram, ainda, explorados conhecimentos referentes às estratégias de leitura, tal como discutidas por Solé (1998), e conhecimentos sobre os aspectos gerais referentes aos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2008), e, especificamente, sobre o gênero tirinhas, na visão de Ramos (2015).

De acordo com essa exploração, definiu-se como objetivo geral, apresentar alternativas

teóricas e metodológicas para o trabalho com leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa na educação básica.

REVISÃO DA LITERATURA

A leitura na perspectiva da LT

Como se sabe, a LT é uma ciência que funciona como suporte teórico para embasar conhecimentos e atividades a serem propostas em aulas de Língua Portuguesa em qualquer nível de ensino. Conforme propõem os estudiosos da linguística, a gramática de frase não é suficiente para o estudo dos textos. Nesse sentido, a consideração é de que é a LT que se preocupa com o texto e suas ações, sejam elas: (i) linguísticas, advindas dos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; (ii) cognitivas, advindas dos conhecimentos armazenados na memória a curto e longo prazo, e, (iii) sociais, advindas das convenções e das divergências do contexto social de produção de conhecimentos.

Sendo assim, as ações educativas, principalmente as referentes ao ensino aprendizagem da leitura, especificamente da leitura do gênero tirinhas, devem ocorrer conforme os postulados dessa teoria que apresenta conhecimentos que fundamentam uma mudança de atitude em relação às aulas de Língua Portuguesa. Para isso, importa entender o surgimento desses postulados, bem como quais são eles e como interferem na leitura de textos na escola, particularmente na leitura de tirinhas.

Conforme estudiosos da área, a LT surgiu na Alemanha e desenvolveu-se na década de 1960. Para esse ramo da Linguística, as investigações passaram a ter o texto, em suas amplas perspectivas - produção, compreensão e reprodução -, como objeto de estudo e as ações linguísticas, cognitivas e sociais como necessárias à compreensão dos processos de leitura e escrita, devendo ser, então, consideradas essenciais no processo escolar, de trabalho com a língua.

Conforme apontam Fávero e Koch (1998), entre os vários teóricos precursores da Linguística textual, é possível citar, por exemplo: Weinrich (1964, 1971, 1976), Hartmann (1968-1971), Isenberg (1971), Van Dijk (1972), Petöfi (1973), Vater (1979), Beaugrand e Dressler (1981), cada um se dedicando a uma perspectiva mais do que às outras.

Como ponto de vista comum entre os es-

tudiosos, como aponta Dressler (1997), tem-se que, todos coadunam com a ideia de que poucos são os problemas da gramática que não apresentam relação com a linguística do texto. Marcuschi (2012, p. 11) corrobora com essa ideia afirmando que “Anteriormente à década de 1960, as pesquisas linguísticas tinham como limite o estudo da frase - fonologia, morfologia e sintaxe frasal -, desconsiderando os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”.

Ainda sobre a trajetória da LT, conforme estudos publicados recentemente, Koch (2015) vai das análises interfrásticas e gramática de texto na perspectiva semântica à virada pragmática e cognitivista na perspectiva sociocognitivo-interacionista.

Para fins desse estudo, importa, sobretudo, a perspectiva cognitivista, delineada a partir da década de 1980, com expoentes tais como Beau-grand e Dressler (1981), referidos como marcos desse período e, segundo os quais, o texto é considerado como resultante de processos mentais, originado por uma série de operações cognitivas interligadas. Nessa perspectiva, a leitura requer procedimentos decisórios de seleção e combinação, envolvendo processos cognitivos que integrem os diversos conhecimentos dos envolvidos no processo, não só na descrição mas também na descoberta de procedimentos necessários ao que os autores denominam de “atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de texto”.

Sendo assim, o pressuposto é de que os envolvidos em uma comunicação já dispõem de “[...] saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2015, p. 34), proporcionando o entendimento de que, na atividade de leitura compreensiva de um texto, ocorrem expectativas e ativação de conhecimentos e de experiências, mediante a construção de metas e o estabelecimento e seleção de objetivos.

Essas considerações implicam que as atividades com leitura, na sala de aula, devem ser desenvolvidas, levando-se em conta essas pressuposições, sob pena de se tornarem desinteressantes e, sobretudo, de não alcançarem o propósito de formação de leitores letrados.

Pode-se afirmar, também, que a proposta é de que o ensino deixe de ter como prioridade o trabalho com a unidade frasal e passe a ser de-

envolvido por meio do texto que, por sua vez, não mais se restringe àqueles didáticos ou didatizados, presentes exclusivamente nos livros didáticos. Sobre isso, Marcuschi (2012, p. 16), afirma que a linguística de texto dispõe do que ele denominou “Dogma de fé: o texto é unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

Sobre isso, Fávero e Koch (1998) são de parecer que

[...] a linguística textual comporta diversas manifestações: cabe à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico). A sintaxe do texto tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto e como pode expressar o que está à sua volta. Entretanto correlacionada à sintaxe do texto, está a fonética do texto, que de modo análogo à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual (FAVERO e KOCH, 1998, p. 12).

Conforme se vê, a LT faz referência ao texto como ‘entidade multifacetada’, resultante não apenas dos conhecimentos inerentes à linguagem, mas também, de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, tal como proposto por Koch (2012). Além disso, a concepção de leitura deve ser aquela que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em eventos interacionais e, por isso, considerada interessante para fundamentar ações de leitura de tirinhas.

Já sobre texto e discurso, cabem aqui esclarecimentos específicos que podem contribuir para um trabalho profícuo com o gênero tirinhas.

Para Fávero e Koch (1998), os termos “discurso” e “texto” são empregados tanto como sinônimos quanto termos díspares, o que se dá por conta das diferenças entre as línguas, uma vez que se associam “texto” a “gramática de texto” e “linguística de texto” ou, ainda, “texto” associado a “discurso”.

Para esclarecer essa questão, Fávero e Koch (1998, p. 23) reafirma com base em outros autores, definição de discurso como “[...] unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação” e texto como a “[...] unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso”. Assim sendo, o texto seria o que aparece de maneira mais concreta e o discurso o que é passível de

interpretação a partir da observação e da soma de outros conhecimentos.

Segundo as autoras, o discurso é a atividade comunicativa de um falante em uma determinada situação, envolvendo o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o próprio evento de enunciação, sendo que, sua manifestação linguística ocorre por meio dos textos. Assim, o texto pode ser considerado uma passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão que possua significado apresentando padrões de textualidade que têm a coesão e a coerência como imprescindíveis.

Importa salientar que a leitura de tirinhas, implica não só o entendimento desse gênero como texto, mas também como discurso, já que, para além do objetivo de causar humor, as tirinhas, em uma abordagem multidisciplinar da linguagem, comportam aspectos sociais, culturais, cognitivos e interacionais que certamente mobilizam um vasto conjunto de saberes para que de fato sua compreensão ocorra. Afinal, por meio da linguagem, verbal e não verbal, as tirinhas abordam fatos que estão diretamente relacionados ao funcionamento da sociedade e, sendo assim, no desenvolvimento de suas aulas, o professor deve levar em consideração, pressupostos teóricos e metodológicos estratégicos necessários ao desenvolvimento de habilidades específicas para sua leitura.

Segundo Koch (2015), o processo de produção textual pode ser concebido como uma atividade relacionada à interação entre os sujeitos para alcançar determinados fins. Baseando-se nas teorias sociointeracionais, a autora afirma ainda que a escrita de um texto exige planejamento e organização de acordo com fatores como, por exemplo, (i) a especificidade da situação; (ii) as normas; (iii) as convenções socioculturais e (iv) os conhecimentos supostamente compartilhados.

Assim, para a leitura de um texto, torna-se necessária a realização de ações cognitivo-discursivas às quais devem ser agregadas características que proporcionarão, além da produção dos sentidos nele inscritos, a atribuição de sentidos outros, decorrentes de conhecimentos que já fazem parte da bagagem experiencial do leitor, correspondentes aos conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos).

Nessa perspectiva o texto pode ser pensado como atividade verbal, com fins sociais, que tenha intencionalidade e seja necessariamente interacional.

Texto é assim, sob o ponto de vista de Koch

(2012), entendido como

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos comunicadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2012, p. 27).

Portanto, o texto pode ser considerado como um construto formado por elementos linguísticos que são relacionados e organizados pelos usuários da língua, no momento da atividade verbal, proporcionando, assim, a interação social, além da compreensão de aspectos semânticos. A autora defende a ideia de que um texto se constitui como texto no momento em que as pessoas envolvidas no ato de comunicação, por meio da atuação de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais, conseguem determinar um sentido para ele.

Assim, conforme essas considerações a respeito dos pressupostos da LT, compreende-se que o processo de leitura compreensiva de um texto está na observância desses fatores de natureza linguística e extralinguística, propostos pelos analistas textuais. Importa, também, considerar que, observados tais fatores, são criadas condições de proporcionar variadas leituras do gênero textual tirinha, o que certamente enriquece o nível compreensão dos alunos, inclusive para a leitura de outros gêneros textuais.

Considerando o proposto por Geraldi (1997), quando aborda as condições de produção de um texto, afirmando que seja qual for a modalidade, o aluno precisa ter o que dizer, ter uma razão para dizer e as estratégias do que será dito devem estar bem definidas não só no ato da produção, mas também, e sobretudo, identificadas no ato da leitura, já que é preciso que se tenha em mente quais fatores estão expressos e que servirão para um planejamento das atividades leitoras que levem a um bom resultado.

Além desses pressupostos teóricos a serem observados como fundamentos para as atividades de leitura em sala de aula, outro aspecto a ser considerado, conforme os estudiosos, é a importância social da leitura e algumas estratégias para sua abordagem em sala de aula.

Sobre o aspecto social, ao fazer menção à leitura, faz-se necessário salientar que a ação de ler intensifica a libertação do homem como cidadão, se colocando, portanto, como instrumento de desempenho da cidadania, uma vez

que lhe possibilita a construção de novos conhecimentos. Sobre isso, Silva (1997, p. 22), por exemplo, defende que o processo da leitura é “[...] uma atividade que possibilita a participação do homem na sociedade” e é, por isso, fundamental, não importando a classe social, a profissão ou a etnia. Por meio da leitura o homem se constitui ideologicamente, adquire capacidade de se posicionar criticamente e com criatividade, tonando-se ativo, portanto sujeito e não objeto dos processos de mudança que se desencadeiam na sociedade.

Conforme Zilberman (1982, p. 17), o ato de ler compreende “[...] toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, podendo qualificar a leitura como mediadora entre cada ser humano e seu presente, além de ser uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”.

Esse posicionamento permite o entendimento de que o ato de ler é intelectual e pressupõe a ação reflexiva do leitor no sentido de estabelecer sentidos. Sendo assim, coadunamos com o proposto por Lajolo (1982, p. 59) que “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado”. Lajolo (1982, p. 59) defende, ainda, a ideia de que o ato de ler pressupõe o relacionamento do texto lido, com outros textos, “[...] de forma a reconhecer o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”, processo que ocorre com o acrescentamento de sentidos outros, a partir de pistas deixadas, de forma consciente ou não, pelo autor.

Fica evidente que a leitura e a compreensão de textos devem ser a base da aprendizagem escolar, contudo, sem que ocorra a memorização de uma infinidade de regras, já que é por meio de materiais e de contextos significativos que o aluno vê, efetivamente, a cada ato de leitura, uma superação de posição ingênua, evoluindo para outra, mais crítica, com base em suas vivências e expectativas.

Essa ideia encontra fundamento em Ferreira (2003, p. 21), para quem “[...] ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto”. A autora dá a entender que, apesar de a leitura ser uma busca de significados, um processo de construção de sentidos, estes não estão exclusivamente no texto, já que são gerados/construídos pelo leitor de forma interativa com o texto. Sobre isso,

Koch e Elias (2006, p. 11) afirmam que “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Evidencia-se, dessa forma, a possibilidade de que em uma sala de aula, alguns alunos desenvolvam melhor a leitura do que outros. Cada um compreende o que a sua expectativa sobre o mundo lhe permite compreender; cada um se aproxima, na medida das suas possibilidades, da mensagem que o autor desejou transmitir e, ainda, cada um constrói o significado conforme seu próprio desvendamento das ideias do texto, sua organização de informações, estabelecimento de relações e realização de reflexões.

Conforme Gil Neto (1996):

A leitura de textos provoca no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é uma valorosa ação e acontecimento para que o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento de outros, através da palavra e da sua organização (GIL NETO, 1996, p. 66).

Essas reflexões levam à conclusão de que a escola deve reconhecer a importância da leitura para o desenvolvimento cultural e social, compreendendo o papel social que ela desempenha na formação dos indivíduos. Para isso, é necessário que ela compreenda os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes ao desenvolvimento das ações leitoras, em sala de aula, entre elas, por exemplo as estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

Sabe-se que no ensino fundamental a leitura, ao lado da escrita, aparece como meta prioritária de ensino e que o ideal é que ao final dessa etapa os alunos possam ler textos de forma autônoma. A experiência, contudo, tem mostrado que o fato de os alunos serem considerados alfabetizados apenas por conseguirem ler, com fluência, textos simples, não garante que eles compreendam o que leem e nem que ajam de maneira autônoma no mundo letrado.

Para que de fato eles alcancem a condição de leitores que estabelecem compreensão para os textos lidos, cabe ao professor a escolha de textos significativos e interessantes, seguida de um trabalho de exploração e de compreensão. Para isso, é melhor que o professor desenvolva

suas atividades por meio do acionamento de estratégias de leitura, tais como, por exemplo, as propostas por Solé (1998). Para a autora, estratégias de leitura são procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos que implicam, no ato da leitura, a capacidade do leitor de refletir e planejar a própria atuação.

Sobre as estratégias de leitura, vale salientar que Solé (1998), quando se refere ao processo de leitura, põe em evidência o pressuposto de que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão - de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Conforme destaca a autora, esses procedimentos envolvem, pelo menos, dois componentes essenciais, a saber (i) auto direção - que implica a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe e, (ii) auto controle - ou seja, o supervisionamento e a avaliação do próprio comportamento em decorrência dos objetivos, e, ainda, a possibilidade de modificá-los se necessário.

Tais considerações permitem o entendimento de que, para Solé (1998, p. 22), a leitura deve ser guiada por um objetivo e é uma atividade por ela definida como “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto”, pressupondo um leitor ativo, ou seja, “[...] que processa e examina o texto”.

A autora cita alguns dos principais objetivos norteadores da leitura, a saber:

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Sendo assim, de acordo com o objetivo que o leitor tiver, ele construirá um significado para o texto lido, implicando o entendimento de que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, por diferentes leitores, já que, apesar de encerrar um significado claro, a percepção

dependerá de cada sujeito leitor, pois, cada um tem sua maneira de interação com o texto e o autor, decorrente dos conhecimentos prévios e objetivos estabelecidos.

Isso implica que, no modelo interativo, tal como proposto pela LT, a leitura deve ser considerada a ação em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e seu conhecimento do texto para interpretar o que está escrito e, quando isso ocorre, é possível dizer que o leitor conseguiu processar o texto e seus diferentes elementos e que entendeu as estratégias necessárias para sua compreensão.

Segundo Solé (1998), o processo de leitura deve permitir que o leitor construa uma ideia sobre o conteúdo do texto e assim o compreenda, a partir de seus interesses e objetivos, buscando o que lhe interessa. Por meio de uma leitura individual, pode não só seguir adiante, mas também voltar atrás na leitura, parando para pensar sobre o texto, refletir ou relacionar informações, de acordo com seus interesses. A autora afirma que esse processo é interno, mas precisa ser ensinado.

Assim, a proposta de Solé (1998), para a leitura, é a de que seria necessário ter habilidades de decodificação e aprender estratégias que levem à compreensão. Os leitores que já são especializados, à medida que leem, fazem verificação e usam estratégias para conseguir interpretar. Significa que o leitor precisa atuar de forma que tenha o controle sobre sua leitura. Assim, ele poderá regular o que estiver lendo. Precisa estabelecer objetivo para a leitura o que leva à geração de hipóteses que podem ser confirmadas ou não.

Entende-se que a leitura é a construção de uma interpretação planejada que se dá por meio da intervenção do leitor. Para que ele leia, compreenda e aprenda é necessária a realização de um esforço cognitivo durante o processo e, assim, ocorra a intervenção ativa, com a utilização de seus conhecimentos prévios para atribuir significado ao que estiver lendo.

Dessa forma, quando se produz um texto, o autor/produtor não espera que todos leiam e interpretem da mesma maneira, visto que cada leitor é único e possui vivências diferentes, conhecimentos prévios distintos.

As questões referentes ao leitor que são destacadas por Solé (1998) são: (i) o conhecimento prévio; (ii) os objetivos e, (iii) a motivação que cada um tem. Sobre esses aspectos, um professor que de fato se comprometa com o desenvolvimento eficiente da leitura, propõe

atividades que envolvam esses aspectos.

Para ler de maneira significativa, o leitor precisa desenvolver a consciência metalinguística. Ao usar a linguagem, desde criança, o leitor pode refletir de maneira espontânea sobre ela, conforme Solé (1998, p. 53): “A consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem”, implicando que, para o maior desenvolvimento da escrita e da leitura, é importante que a alfabetização e a consciência linguística estejam relacionadas.

Conforme salienta a autora, a consciência metalinguística não surge do nada, mas a partir da construção feita pelos sujeitos, por meio de seus constantes questionamentos, das concepções que elas constroem e da atenção que a linguagem, seja oral ou escrita, traz à tona, processo que se evidencia à medida que se aprende a ler e a escrever.

A criança, de acordo com Solé (1998), aprende por meio do uso de várias estratégias que ocorrem de forma integrada e que podem ser ensinadas. Para que a criança compreenda, ela pode usar o contexto e suas próprias experiências e correspondências. Para a autora, um bom leitor é “[...] aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado.” (SOLÉ, 1998, p. 60).

Fica evidente que tanto a escrita quanto a leitura são sistemas complexos e, como tal, dependem do uso de estratégias diversas para serem eficientes. O ensino inicial deve ser pautado no que o leitor já sabe e, cabe ao professor, fazer perguntas e levantar os conhecimentos prévios de forma a proporcionar o estabelecimento de sentidos, por parte do leitor. Nesse processo, Solé (1998) destaca a relevância do exemplo afirmando que o que motiva as crianças a lerem é a leitura e a escrita dos adultos, para elas, ou seja, os adultos são modelos.

Esses entendimentos propostos por Solé são assim considerados relevantes para a ação interventiva na leitura de tirinha. Conforme nosso entendimento, é necessário levar em consideração, ainda, conhecimentos inerentes aos gêneros textuais/discursivos.

Os gêneros textuais/discursivos e o gênero tirinha

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso

são tipos relativamente estáveis de enunciados. Segundo o autor, todas as atividades humanas estão diretamente relacionadas ao uso da língua, uso que se dá por meio de enunciados orais e escritos que refletem condições e finalidades específicas de cada uma das esferas de atividade humana. Portanto, existe uma variedade de gêneros do discurso (orais e escritos). Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso”.

No parecer de Antunes (2002), por abranger o estudo da língua manifestada em textos expostos às heterogeneidades e multifuncionalidades a LT deixa claro que a abordagem da língua deve basear-se no texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção. A autora ainda destaca que o estudo da língua deve passar por práticas sociais e discursivas para proporcionar a percepção de como os textos circulam nas relações interpessoais.

Para Antunes (2002), a leitura de textos dos variados gêneros deve se dar de forma a considerar, prioritariamente, “fatos linguísticos” e não “fatos gramaticais”, além disso, o ensino da língua deve ter como objetivo a ampliação da capacidade dos sujeitos produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) e que sejam rompidos os parâmetros de “certo” e “errado” como indicadores de uma boa produção linguística. Assim, a proposta de estudo de gênero se torna relevante, de acordo com essa autora, para que as dificuldades de produção e recepção de textos sejam atenuadas e até superadas.

A consideração é de que os alunos, ao terem contato com diversos gêneros, passam a compreender as regularidades desses gêneros. A proposta de Antunes é relevante pelo fato de que está na ampliação da competência dos alunos em “[...] falar, ouvir, ler e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação” (ANTUNES, 2002 p. 73). Assim, o ensino da língua será baseado nos ‘usos reais’.

Conforme aponta Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo novo; pelo contrário, existe desde a Antiguidade, com Platão. Ocorre que foi ao final do século XX que aconteceu uma diversidade de pesquisas sobre os gêneros textuais, sendo que, inicialmente, a ideia de gênero estava ligada apenas aos textos literários. Certo é que, atualmente, os gê-

neros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Considerando que na presente proposta será desenvolvido um trabalho com o gênero “tirinha”, é importante, ainda, levar em consideração a distinção entre “tipo” e “gênero” estabelecida por Marcuschi (2012).

Para o autor, o gênero textual pauta-se, basicamente, na utilidade da língua como instrumento comunicativo, ou seja, a língua é um veículo de representações, concepções, valores socioculturais e de instrumento de intervenção social; já o “tipo” leva em consideração a língua, numa perspectiva formal e estrutural - de natureza puramente linguística.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual diz respeito aos textos que encontramos no nosso dia a dia, ou seja, são materializados em situações de comunicação. Os gêneros possuem objetivos enunciativos, composições funcionais e estilos próprios, implicando que são, de acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.” São, portanto, formas verbais que possuem um alcance social e domínios discursivos específicos, podendo até exercer uma função de poder.

Ainda, na visão do autor, é possível afirmar que os gêneros textuais são não só a forma de inserção das pessoas no mundo, mas, também, uma forma de controle social do mundo. É que, para o autor, não existe uma interlocução humana sem a presença dos gêneros textuais.

Sabe-se que o trabalho escolar com gêneros ganhou um enfoque especial no momento em que os documentos de parametrização do ensino de LP evidenciaram a sua importância, afirmando que é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Por exemplo, o CBC/LP (2008), ao colocar em evidência que cabe à escola proporcionar a seus alunos o desenvolvimento das habilidades de se comunicar, diz que ela deve fazê-lo por meio de diferentes gêneros do discurso, como forma de preparação para a vida e para o exercício da cidadania.

Assim, podemos notar a importância e a necessidade de proporcionar aos nossos alunos a

leitura compreensiva dos vários gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, o que mais uma vez justifica essa investigação e a opção por propor o embasamento teórico-metodológico sobre o gênero tirinha. Afinal, é um gênero comum nas leituras diárias e na realização de provas. Sua abordagem é prevista pelos documentos oficiais de ensino e sua leitura requer habilidades especiais.

Vale salientar que, quando fazemos referências às habilidades especiais para a leitura de tirinhas, estamos nos referindo aos diversos recursos semióticos, nelas presentes, e que concorrem diretamente para a construção simbólica da realidade nelas evidenciada. Ademais, é um gênero que inegavelmente está presente no dia a dia, em variados portadores textuais. É possível encontrá-las, por exemplo, em jornais, revistas, em livros didáticos de diferentes disciplinas, em gibis (onde comumente fica na última página).

Estudiosos afirmam que elas foram criadas a partir das (HQs), gênero textual que possui inúmeras possibilidades socioculturais e estéticas por meio da narrativa que lança mão das linguagens verbal e não verbal. Para Ramos (2015 p. 24) as tirinhas têm origem nas histórias em quadrinhos e “[...] trata-se de um texto curto - dada a restrição do formato retangular, que é fixo, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”.

Ao fazer referência às tirinhas, Andrade (2008, p. 66) é de parecer que elas apresentam características bem específicas, sendo constituídas por elementos verbais e não verbais, denominados por ele de “paralinguísticos”. Para o autor, a paralinguagem é a parte da comunicação humana que ocorre por meio da linguagem não verbal e pode ser caracterizada como o acompanhamento da linguagem verbal em uma conversa. Isso acontece por ocorrências da língua que são: pausas, velocidade da fala, variação de altura da fala, variação de intensidade e hesitações. Todos esses traços trazem alguma contribuição para o conteúdo do enunciado verbal.

Corroboramos com Ramos (2015) que as tiras podem trazer contribuições significativas para o entendimento textual e desenvolver a “intelecção dos alunos”, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em várias disciplinas, já que é uma leitura que contribui para o processo de construção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que uma ancoragem teórica nos fundamentos da LT é importante para a capacitação de professores para o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas em aulas de Língua Portuguesa para a educação básica. Afinal, a LT pressupõe a adoção de uma abordagem de linguagem que enfatiza, além dos aspectos sociais, culturais, cognitivos, também os fatores contextuais e interacionais, do fenômeno textual.

De igual importância são os conhecimentos referentes ao gênero textual na perspectiva discursiva e, no caso das tirinhas, conhecer as especificidades delas para propor e desenvolver as atividades de leitura. Há que se observar, por exemplo, que o gênero textual tirinha requer não só um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também, o alerta para a observação dos vários recursos multissemióticos nele presentes e que contribuem para a construção dos sentidos.

Considera-se também que, para que a leitura de tirinhas seja de fato significativa e para que os alunos se sintam envolvidos com ela, as propostas metodológicas devem ser via estratégias de leitura que pressupõem, além do levantamento preliminar dos conhecimentos prévios, o controle e a regulação da leitura, o que implica ter um objetivo para ler e gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê.

Concluindo, ficam apresentadas alternativas teóricas e metodológicas para a proposição da leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa, na educação básica, conforme previsto no objetivo geral do trabalho investigativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: Gênero narrativo de múltiplas linguagens. In: MICHELETTI, G. (Org.) **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10369/9638>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Marie Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRAND, W; DRESSLER, W.U. **Introducción to text linguistics**. London: Longman: (1981).

FERREIRO, Gomes Palaci. **Os processos de leitura e escrita**. 3. ed. São Paulo: Artimed, 2003.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**, In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL NETO, Antônio. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa Philbert; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo. Contexto, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: PENSO, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

DIREITO E INCLUSÃO SOCIAL: PROFESSORES DE APOIO E CRIANÇAS ESPECIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MONTES CLAROS, MINAS GERAIS

LAW AND SOCIAL INCLUSION: SUPPORT TEACHERS AND SPECIAL CHILDREN IN PUBLIC
SCHOOLS IN MONTES CLAROS, MINAS GERAIS

Bruna Caroline Mendes Ribeiro¹ - Filomena Luciene Cordeiro Reis²

¹Graduada em Direito pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas, Montes Claros, MG.

² Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia e professora da Universidade Estadual de Montes Claros e das Faculdades Integradas do Norte de Minas, Montes Claros, MG.

RESUMO

Esse estudo objetivou estudar as leis do Direito acerca da inclusão social de crianças deficientes e o papel dos profissionais, professores de apoio escolar, no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Caracterizou-se quanto à abordagem como uma pesquisa qualitativa. No que concerne aos objetivos, esse estudo se apresentou como uma pesquisa descritiva e explicativa. Para os procedimentos, a pesquisa bibliográfica e das legislações foram necessárias, visando analisar o papel do professor de apoio na inclusão como agente responsável no desenvolvimento de aprendizagem do aluno com deficiência. Para isto, consultaram-se livros específicos e legislações da área de Direito e Educação sobre o assunto. O estudo buscou comprovar ou não se os alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular tiveram amparo dos professores de apoio, durante o processo de ensino e aprendizagem e verificou como as legislações, políticas públicas e jurisprudências de domínio público tratam a questão. Analisou por meio do campo do saber do Direito e da Educação, atentando para a inclusão social, a inserção de crianças especiais em escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais. O foco dessa pesquisa compreendeu em verificar o papel e a importância dos profissionais, professor de apoio escolar, no contexto do processo ensino e aprendizagem em relação ao atendimento das crianças com deficiência, constatando que, as leis como políticas públicas pensam estratégias que, muitas vezes e muitas delas, não são cumpridas.

Palavras-Chave: Educação. Direito Constitucional. Inclusão Social. Crianças Especiais. Montes Claros.

ABSTRACT

This study aimed to study the laws of Right about the social inclusion of disabled children and the role of professionals, teachers, school support, in the context of the teaching and learning process. Was characterised as the approach as a qualitative research. With regard to objectives, this study performed as a descriptive and explanatory research. For the procedures, the literature search and the laws were necessary, in order to analyse the role of professor on inclusion as agent responsible for the development of the learning disabled student. For this, consult books and specific laws of the area of law and Education on the subject. The study sought to prove or disprove if students with disabilities enrolled in regular education teachers support amparo had, during the process of teaching and learning as the laws, public policies and judgments of public domain treat the issue. Analyzed through the field of knowledge of law and education, paying attention to social inclusion, the integration of special kids in public

schools of Montes Claros, Minas Gerais. The focus of this research realized to check the role and importance of professional, professor of school support, in the context of the teaching and learning process in relation to the care of children with disabilities, noting that the laws as policies think public strategies, many times and many of them are not met.

Keywords: Education. Constitutional Law. Social Inclusion. Special Children. Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Existem planos de ensino no âmbito educacional para crianças especiais, cujos objetivos consistem em elaborar e efetuar, progressivamente, o desenvolvimento escolar, visando à socialização de crianças que apresentam deficiências e estão inseridas no espaço escolar. O professor de apoio, de acordo com as normas legais, são os mediadores do processo educativo dessas crianças, possibilitando-os experimentar a escola. Para tanto, as salas de aula e a escola, no geral, devem possuir recursos para que os alunos se sintam a vontade nesse “novo ambiente”.

Nesse sentido, o parágrafo 2º, do artigo 5º do decreto nº 7.611/2011 diz que, as escolas devem ser “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Sendo assim, os recursos disponíveis em salas de aula devem ser utilizados para atender as necessidades dos alunos com deficiência, ampliando, cada vez mais, o seu desenvolvimento e as disciplinas e conteúdos, entre elas, artes, comunicação, leitura e brincadeiras, que visam incluir e mostrar um mundo sem discriminação, sempre resguardando o direito da igualdade.

Ressalta-se que, na prática, no espaço escolar, existe a falta de estrutura para atuação dos professores de apoio e, até mesmo, os outros funcionários, dificultando as relações e trabalho com as crianças especiais. Por essas e outras razões, muitos educadores utilizam métodos inacessíveis e inadequados às necessidades de aprendizagem e socialização desses alunos, incluindo as suas necessidades básicas.

O mundo mudou muito. É essencial para a aprendizagem, o contato humano e, claro, a socialização entre professores e alunos. O professor deve ultrapassar as formas tradicionais de ensinar, abordando e adotando novas posturas, ultrapassando as dificuldades dos alunos com

necessidades especiais e alcançando expectativas, sobretudo dos pais. É momento de aproximação entre os seres humanos e, dessa forma, uma escola inclusiva possibilita esse processo, colocando alunos regulares com os especiais. Essas diferenças revelam a diversidade humana e estreitam laços. Nesse sentido, essa pesquisa é relevante em várias dimensões, mas, especialmente na perspectiva social, pois visa compreender a luz do Direito, essas relações. No entanto, pensar essas questões no espaço acadêmico é salutar, porque pode mostrar soluções para alguns problemas de enfrentamento nesse campo educacional. As legislações, sobretudo, foram o norte para refletir esse tema.

Diante desse quadro, a pesquisa indaga: quais as legislações que abrangem aspectos a respeito de inclusão social de crianças deficientes e o papel dos profissionais envolvidos nessa conjuntura? Qual contexto histórico acerca do tema e casos que se tornaram público na cidade de Montes Claros, Minas Gerais? E a educação prima também por outras questões como cultura e desporto?

Pensar essas questões constituiu construir também um mundo novo, ou seja, a inclusão social acontecendo e, aos poucos, transformando uma realidade. Esses estudantes, ao perceberem que são aceitos, apresentam melhoras em suas condições intelectuais e, até mesmo, sociais, pois, muitos deles são tímidos, retraídos e se isolam do contexto escolar onde se encontram inseridos. Entretanto, os professores de apoio possibilitam uma vida escolar saudável e, nesse quadro, as legislações reforçam posturas inclusivas, objeto desse estudo, compreendendo a atuação desse profissional.

Nessa perspectiva, esse estudo objetivou estudar à luz do Direito acerca da inclusão social de crianças deficientes e o papel dos profissionais, professor de apoio escolar, no contexto do processo ensino e aprendizagem. Constituiu como especificidades da pesquisa estudar as legislações sobre inclusão social de crianças

¹ Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais EAD Unimontes de maio

com deficiência no espaço escolar; historicizar o processo de inclusão social de crianças com deficiência no âmbito escolar; verificar por meio das leis o papel dos professores de apoio em relação às crianças com deficiência; e apresentar através de casos concretos publicizados a atuação desses profissionais nas escolas de Montes Claros, Minas Gerais.

Para tanto, o estudo caracterizou-se quanto à abordagem como uma pesquisa qualitativa. No que concerne aos objetivos, esse estudo se apresentou como uma pesquisa descritiva e explicativa. Para os procedimentos, a pesquisa bibliográfica e das legislações foram necessárias, visando analisar o papel do professor de apoio na inclusão como agente responsável no desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Para isto, consultaram-se livros específicos e legislações da área de Direito e Educação sobre o assunto.

CAMINHOS PERCORRIDOS: MATERIAIS E METÓDOS

O presente estudo pensou a inserção social de crianças deficientes em escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais, e o papel do professor de apoio para essas crianças. Observou-se à luz do Direito como a escola trata essas crianças, tendo como referência a Constituição Federal do Brasil de 1988, em especial o seu artigo 5º que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Nessas circunstâncias, o papel do professor de apoio é fundamental para a socialização desse menor, propiciando por meio da escola, estrutura, amparo e compreensão para o processo de efetivação do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esse estudo se caracterizou quanto à abordagem como uma pesquisa qualitativa, pois “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Em relação à natureza constituiu como uma pesquisa básica, porque: “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 31).

No que concerne aos objetivos, esse estudo se apresentou como uma pesquisa descritiva e explicativa, pois possibilitou uma aproximação

e entendimento da realidade no sentido de investigar, como um processo permanentemente inacabado: “Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real” (FONSECA, 2002, p. 42).

Na pesquisa descritiva exige uma série de informações sobre o desejo de se estudar o objeto, procurando compreendê-lo, nesse caso, a inserção de crianças deficientes em escolas e o papel do professor de apoio. Para tanto, foi necessário analisar como deve se portar um professor de apoio para propiciar segurança e estabilidade para o aluno no tempo em que estiver na escola. Professores de apoio devem, cada vez mais, tentar ficar próximos do aluno especial, tentando criar um vínculo, pois várias crianças têm dificuldades de adaptação.

Inserido em uma escola regular, a criança especial poderá adaptar-se melhor na sociedade, pois convivendo com pessoas de vários tipos, gêneros, etnias e personalidades, tendem a se abrirem para o mundo, compondo-se enquanto cidadão na sociedade. Segundo Gil, “(...) a pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que, a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2007, p. 43). Observou-se que, essas crianças com deficiência precisam se sentir membros integrantes da sociedade e o educador deve incentivar as interações sociais e o brincar, reconhecendo o seu valor nessas tarefas, considerando perspectivas sociais.

Para os procedimentos, a pesquisa bibliográfica se fez necessária neste estudo visando analisar o papel do professor de apoio na inclusão como agente responsável no desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Para isto, consultou-se livros específicos da área de Direito e Educação, assim como se verificou a legislação brasileira sobre o assunto.

Sobre a pesquisa bibliográfica, recurso importante nessa pesquisa, Fonseca trata que,

(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Igualmente, utilizou-se a pesquisa documental, usando fontes diversificadas e dispersas, com tratamento analítico, tais como: *sites*, relatórios, projetos político pedagógico e documentos da escola foco do estudo, observação *in loco*, etc. (FONSECA, 2002, p. 32). Neste sentido, analisou-se a situação de crianças especiais em escolas regulares, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, entre outros. Selecionaram-se algumas escolas de Montes Claros que trabalham com esse público com o objetivo de conhecer suas práticas docentes. A Escola Municipal Dona Vidinha Pires foi escolhida para observação *in loco*, visando conhecer, analisar e compreender o tratamento dado pelo professor de apoio aos estudantes com deficiência.

Enfim, o estudo atentou para os métodos, procedimentos e fontes adequadas para obtenção de resultados que respondam as indagações e hipóteses propostas.

INCLUSÃO E CIDADANIA: UMA VONTADE SOCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL VIDINHA PIRES

A inclusão social se faz presente nos dias atuais (2019) como exigência dos direitos humanos, os quais se apresentam em várias dimensões como saúde, educação, trabalho, etc. Para atender essas demandas é necessário que haja legislações norteadoras de procedimentos com tais finalidades. Nesse sentido, o presente estudo objetivou analisar as condições de crianças “especiais” no cotidiano escolar, verificando o papel do professor de apoio, o qual se qualifica para auxiliar os alunos de inclusão em suas necessidades em sala de aula. Esse profissional deve atentar para questões elementares de assistência, entre elas, as fisiológicas, alimentação e exercícios de Educação Física.

A inclusão educacional diz respeito a todos os estudantes, pois, mesmo os regulares no ensino têm direito a educação de qualidade. Contudo, as crianças especiais enfrentam problemas e desafios para sua integração social no espaço escolar. Elas são cidadãs e devem ser consideradas como tal. Possuem direitos e deveres. A Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 5º, diz que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade

(BRASIL, 1988).

Conforme legisla a Constituição Federal, todos são iguais perante a lei, por isso, não se deve promover a desigualdade. Não se devem fazer distinções, sobretudo em relação às crianças especiais nas escolas públicas, objeto e sujeito desse estudo. Entretanto é verificável que, a inclusão social de crianças com necessidades especiais, ainda, é uma grande barreira a ser superada. Constata-se que, muitas escolas não são estruturadas com tal intuito e, além dessa questão há o preconceito. Talvez, exista a discriminação pelo medo do desconhecido, pois, nem todos têm acesso ou conhecimento acerca do assunto e de como devem tratar essas pessoas. Ou ainda, há o medo ou receio da não compreensão desse universo, afastando as pessoas ou inibindo-as de aceitarem esses indivíduos como cidadãos da sociedade (MITLER, 2003).

De acordo com Mitller, “o que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam” (MITLLER, 2003, p. 24). A escola de hoje, apesar de ser heterogênea e receber crianças de várias raças e etnias, de diferentes religiões e condições físicas, como é o caso das crianças com deficiências, ainda é preconceituosa.

Segundo Gil (2005), o preconceito é um sentimento do ser humano, que depois de reconhecido, torna-se mais fácil de alterar o comportamento, bem como perceber que são muito mais as coisas que unem as pessoas do que as que as separam. O preconceito e a discriminação associados à falta de conhecimento sobre necessidade educativa especial são uma realidade, não só da sociedade que, de um modo geral, valoriza muito mais as questões econômicas do que as sociais, mas também da escola que se pretende inclusiva. A educação da inclusão social, não deve ser apenas uma forma de ingresso no sistema escolar, mas, de buscar maneiras que levem a superação dos diversos formatos de desigualdades, dentre elas, sociais, culturais, educacionais e econômicas. Desse jeito, busca-se uma situação mais justa para a sociedade, visando melhorias de vida para vários pais e suas crianças especiais.

Há autores que defendem a inclusão social como algo muito maior que, apenas, uma criança se ingressar na escola. Constitui, por exemplo, no acesso a uma educação de qualidade. Conforme aponta Selau:

A educação inclusiva é sinônimo de que todas as crianças, independentemente de quais forem às necessidades que possam apresentar, ou mesmo aquelas com altas habilidades, devam estar em

salas de aula, tendo acesso ao ensino formal. Todas devem participar do processo educacional tradicionalmente conhecido, sem separações (SELAU, 2007, p. 24).

O autor reforça a ideia da inclusão ao ensino formal para qualquer criança como um direito. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 no seu artigo 1º diz que,

Art. 1º- É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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 cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015).

A legislação acima mostra que, toda pessoa com deficiência tem direitos à igualdade como as demais e não pode sofrer nenhuma espécie de discriminação, conforme dita na sequência o artigo 4º da mesma Lei.

Ao pensar essa inserção de estudantes “especiais” é preciso atentar para escolas estruturadas, conforme abordagem anterior, bem como preparar os sujeitos que atuam nesse espaço para aceitá-las, tais como são com condições especiais. A conscientização e sensibilização se apresentam como um desafio, mostrando direitos e deveres com o próximo. O espaço escolar é, por natureza, um lugar onde se encontram muitas opiniões e personalidades diferentes, por isso, se deve trabalhar para que tal ambiente seja acolhedor e aconchegante, em especial para as crianças em condições especiais, pois, muitas vezes, para elas, esse é um mundo novo, uma nova forma de ver a vida e, até mesmo, de se sentir parte legítima da sociedade em que se enquadra (SELAU, 2007).

Muitas crianças com necessidades especiais, às vezes, não têm conhecimento do mundo denominado “lá fora”. Eles vivem no seu universo e, muitos, não conhecem as possibilidades de inclusão, necessitando dos seus pais ou tutores responderem por eles e procurarem seus direitos. O ambiente escolar pode se tornar um lugar

acolhedor, onde essas crianças se sintam cada vez mais inclusas.

É nesse contexto, que se encontra o professor de apoio, ou seja, ele é aquele profissional, que no espaço escolar estará auxiliando em vários aspectos e, assim tornando sua vida e vivência mais tranquila e amena e, conseqüentemente, proporcionando o processo de ensino e aprendizagem a partir de suas habilidades. O Direito e a Educação se aliam nesse campo de debate com o objetivo de direcionar e normatizar atitudes e comportamentos, visando incluir, de forma saudável, a criança deficiente na escola. Estudar as legislações e verificar como são aplicadas no âmbito escolar constituiu uma vertente de pesquisa para compreender essa realidade.

Nesse sentido, o artigo 27da Lei nº 13.146/15 legisla que,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Inclusão escolar consiste em possibilitar, que a criança com deficiência, permaneça na sala de aula, convivendo com os demais colegas, contando com o auxílio para resolução de suas necessidades especiais por meio dos recursos adequados. Nesses casos, o professor de apoio, o sujeito alvo desse estudo, se faz preciso para pessoas com deficiências.

Nesse sentido, observa-se que, o decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º normatiza que,

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - Aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011)

A Lei n° 13.146/15, no seu artigo 3°, inciso XIII, também relata que,

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

A referida Lei descreve as atividades do professor de apoio com detalhes. Esse professor de apoio escolar comprova a importância de um profissional para a atenção de crianças especiais. Educação não pode mais ser negada, sob qualquer argumento, tanto na rede pública quanto na privada. Nesse contexto de atendimento, às crianças especiais são proibidas a cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades, garantindo a oferta de um profissional de apoio escolar.

Adotaram-se práticas com a finalidade de auxiliar o professor de apoio a lidar com a inclusão em sala de aula, proporcionando igualdade de oportunidades e educação de qualidade para todos. Por essa razão, além de outras, é preciso estruturar as escolas para facilitar, que as regras inclusivas sejam seguidas e, assim, o profissional responsável pelas citadas crianças, treinadas com características relativas ao seu papel contribua de forma eficiente e eficaz no processo de inclusão. Com formação, esses profissionais estarão atentos para ajudar os alunos com deficiência a se desenvolverem cada vez mais.

No processo de inclusão social, observa-se que, muitas vezes, existem alunos deficientes com graves problemas. Esses precisam de um auxiliar em tempo integral, pois suas deficiências o incapacitam a exercer sozinhas as atividades ministradas em sala de aula, por exemplo, responder as solicitações dos professores e não escrever com autonomia entre outros. Contudo, esses alunos podem apresentar melhorias e condições nesse espaço escolar, quando são destinados a eles, apoio, como é o caso do professor. Além de profissionalismo, ressalta-se que, essas crianças precisam de carinho e atenção.

Tratar desse tema consiste em pensar sobre questões relacionadas à dignidade humana. Conforme as coletividades evoluem, direitos são reconhecidos e criados, e a complexidade das relações cresce extremamente. Dentre os direitos essenciais, está à dignidade da pessoa humana, um valor fundamental e constitucional, que norteia todas as atividades realizadas no âmbito nacional e internacional. Esses são os direitos básicos, considerados basilares para a dignidade. Eles devem ser garantidos a todos os cidadãos, de qualquer parte do mundo e sem qualquer tipo de discriminação como cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual e política. Os direitos humanos são garantias e valores universais, que tem como objetivo garantir a dignidade, definida com um conjunto mínimo de condições para uma vida digna.

O conceito de direitos humanos mudou ao longo da história, mas há alguns acontecimentos que foram importantes na sua evolução. O primeiro registro histórico de direitos humanos é de, aproximadamente, 500 anos antes de Cristo, quando Ciro, rei da Pérsia, declarou a liberdade de escravos e alguns outros direitos de igualdade humana. Esses direitos foram gravados em uma peça chamada Cilindro de Ciro. Posteriormente, também são acontecimentos importantes na proteção dos direitos humanos, a criação da Declaração de Direitos de Virgínia, nos Estados Unidos¹ (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão² (1789) na França (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, igualmente, faz parte da história da evolução dos direitos humanos. Ressalta-se que, um dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) é trabalhar para garantir a dignidade de todos os povos e diminuir as

1 "A Declaração de Direitos de Virgínia é uma declaração de direitos estadunidense de 1776, que se inscreve no contexto da luta pela independência dos Estados Unidos da América. Precede a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e, como ela, é de nítida inspiração iluminista e contratualista. A Declaração de Direitos de Virgínia foi elaborada para proclamar os direitos naturais e positivados inerentes ao ser humano, dentre os quais o direito de se rebelar contra um governo "inadequado". A influência desse documento pode ser vista em outras declarações de direitos, como a Declaração de Independência dos Estados Unidos (também de 1776), a Carta dos Direitos dos Estados Unidos (de 1789) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão francesa (também de 1789)" (Disponível em: <https://pt./Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Direitos_de_Virg%C3%ADnia>. Acesso em: 10 abr. 2019).

2 "A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (em francês: *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*) é um documento culminante da Revolução Francesa, que define os direitos individuais e coletivos dos homens (tomada a palavra na acepção de "seres humanos") como universais. Influenciada pela doutrina dos "direitos naturais", os direitos dos homens são tidos como universais: válidos e exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar, pois permitem à própria natureza humana" (Disponível em: <https://pt./Declara%C3%A7%C3%A3o_dos_Direitos_do_Homem_e_do_Cidad%C3%A3o>. Acesso em: 10 abr. 2019).

desigualdades mundiais (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

No ano de 1948, a ONU aprovou a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1966 foram criados mais dois documentos: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DORNELLES, 1998)

As principais características dos direitos humanos é garantir a dignidade de todas as pessoas. São universais e válidos para todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação ou diferenciação. Estão relacionados entre si. Todos os direitos humanos devem ser aplicados igualmente. A falta de um direito pode afetar os outros, ou seja, são indisponíveis. Significa que uma pessoa não pode abrir mão dos seus direitos. Eles são imprescritíveis, quer dizer, os direitos humanos não têm prazo e não perdem a validade (DORNELLES, 1998).

Os direitos humanos são tratados em várias leis, convenções, acordos e tratados internacionais. Além da existência de leis sobre o assunto, é dever de cada Estado ter as suas próprias, garantindo que os direitos humanos sejam respeitados e colocados em prática. Uma lei importante para esse estudo é a Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, que define quais são os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos. Cidadania é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, que estão previstos na Constituição. Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e de suas obrigações para poder lutar e cobrar para que sejam colocados em prática e garantidos pelo Estado. Assim, a igualdade, a preservação dos direitos humanos, a dignidade e a cidadania são fundamentais para garantir a democracia em qualquer nação (DORNELLES, 1998).

Com base nesse estudo, verificou-se em Montes Claros, cidade situada no norte de Minas Gerais, a existência de escolas que lidam com crianças deficientes. Entre essas escolas, cita-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Está localizada na Alameda das Paineiras, n.1-119, no bairro Jaraguá I. Esse modelo constitui em um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nasceu no Rio de Janeiro no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte americano e mãe de uma portadora de Síndrome de *Down*. Motivados por aquela cidadã, um grupo, congregando pais, amigos, profes-

res e médicos de excepcionais, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Esta colocou a disposição, parte de um prédio para que instalassem uma escola para crianças excepcionais, conforme desejo do professor La Fayette Cortes (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 2019).

De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias, que trazia para o movimento suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos na área. Para uma melhor articulação de suas ideias, sentiram a necessidade de criar um organismo nacional. Criou-se, então, a Federação Nacional das APAEs fundada no dia 10 de novembro de 1962. Ela funcionou durante vários anos em São Paulo, no consultório de Stanislaw Krynski³. O primeiro presidente da diretoria provisória eleita foi Antônio Clemente Filho⁴. Em 1964, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco⁵, presidente do Brasil, apoiou a iniciativa para a aquisição de um prédio. Construiu-se no terreno, onde hoje se localiza a atual sede do Rio de Janeiro. Com a aquisição da sede própria, a Federação foi transferida para Brasília. Adotou-se como símbolo da Instituição, a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, uma em posição de amparo e a outra de proteção (ANEXO A) (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 2019).

A Federação, a exemplo de uma APAE, se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congê-

3 "S. Krynski Professor Associado do Dep. Psiquiatria e Psicologia Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de S. Paulo. Orientador Técnico-Científico da APAE - S. Paulo. Fonte: Serviço social na área da deficiência mental, 1982" (Disponível em: <<http://servicosocialmemorialbibliografico.blogspot.com/2014/03/biografia-stanislaw-krynski.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019).

4 "Médico, formado pela USP em 1945. Duas vezes presidente da APAE, ajudou a criar federações paulistas, nacional e internacional das APAEs" (Disponível em: <<https://jornalgnn.com.br/politicas-sociais/morre-ou-fundador-da-apae-antonio-dos-santos-clemente-filho/>>. Acesso em: 17 mar. 2019).

5 "Foi um militar e político brasileiro. Foi o 26º Presidente do Brasil, o primeiro do período da Ditadura Militar, tendo sido um dos articuladores do Golpe militar de 1964. Os principais objetivos da intervenção militar eram acabar com os nacionalistas reformistas, representados pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o projeto das Reformas de Base do governo João Goulart, e institucionalizar a Ditadura Militar através dos atos institucionais. Uma das primeiras medidas de seu governo foi a promulgação do Ato Institucional 2, que aboliu o pluripartidarismo no país e concedeu poderes ao Presidente da República para cassar mandatos de deputados e convocar eleições indiretas. Na política externa brasileira passou a buscar apoio econômico, político e militar nos Estados Unidos" (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Humberto_de_Alencar_Castelo_Branco>. Acesso em: 10 abr. 2019).

neres, tendo sede e fórum em Brasília. Em Montes Claros existe essa instituição com a mesma proposta e atendendo pessoas que necessitam de seus cuidados (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 2019).

Há também em Montes Claros, o Centro Pedagógico Capelo Gaivotá, localizado na Avenida Pedro Álvares Cabral, n. 824, no bairro Ibituruna. A presidente atual do Capelo Gaivotá, Maria da Conceição Mendonça, explicou que a instituição atua há 45 anos na cidade, oferecendo atendimento multiprofissional para 340 (trezentos e quarenta) alunos, que possuem deficiência múltipla, sendo a maioria de baixa renda. Fundadora do citado Centro, Maria da Conceição Mendonça, afirma que a instituição é sua missão de vida (MORAES, 2017).

A Escola Vovó Clarice, localizada na Rua Tungstênio, n. 306, no bairro de Lourdes, é outra entidade que trabalha com crianças deficientes. É uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública municipal, estadual e federal. Desenvolvem as suas atividades no atendimento as pessoas com deficiências. Criada em 1985, com o objetivo de fazer o bem, servir, amar e se doar às pessoas com deficiências. Atualmente, com 32 anos de serviços prestados a comunidade de Montes Claros, a instituição se consolidou pela seriedade nos trabalhos filantrópicos desenvolvidos, revelando qualidade no trabalho oferecido aos alunos especiais. A manutenção da instituição é feita através de convênios firmados com a Prefeitura de Montes Claros através da Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria de Estado da Educação e o Fundo Municipal de Assistência Social. Também para sua manutenção possui parcerias com as faculdades, doações de pessoas físicas e jurídicas e realização de eventos beneficentes. O logotipo da Escola trata da sua missão, que diz ser o amor transformador (ANEXO B) (ESCOLA VOVÓ CLARICE, 2019).

Contudo, o foco de atenção desse estudo constituiu em refletir sobre escolas públicas da citada cidade e, para tanto, selecionou-se a Escola Municipal Dona Vidinha Pires, localizada na Avenida Cristiano de Almeida Borém, n. 25, bairro Vargem Grande II. É uma escola da rede pública municipal. Recebeu esse nome em homenagem à professora Maria Ribeiro Pires, conhecida como Dona Vidinha Pires. Ela nasceu em Jequi-taí, Minas Gerais, em 06 de março de 1885. Realçou sua personalidade no campo da educação e assistência social, desenvolvendo campanhas em favor das crianças desamparadas. Foi presidente

da Associação das Damas de Caridade de Minas Gerais (ESCOLA ESTADUAL VIDINHA PIRES, 1999).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (1999), a escola foi criada pela Lei Municipal nº 2.697 de 13 de março de 1999, tendo como primeira diretora, Vera Lúcia Cesário Alencar. Suas atividades escolares iniciaram em 18 de abril de 1999 com o objetivo de atender as comunidades dos bairros Vargem Grande, Vargem Grande II, Major Prates, São Geraldo, Canelas e Mangues. Inaugurada em 30 de junho de 1999 pelo prefeito Jairo Atayde Vieira e a Secretária Municipal de Educação, Silvina Fonseca Correa. Foi autorizada pela Portaria nº 349/2001 de 27 de abril de 2001 (ESCOLA ESTADUAL VIDINHA PIRES, 1999).

A escola iniciou suas atividades com 5 (cinco) turmas e 150 (cento e cinquenta) alunos. Hoje (2019), possui como sistema de funcionamento, o sistema público de ensino, bem como tem como modalidade estudantil o ensino regular, no nível fundamental, ou seja, 1º ao 9º ano. Funcionam 11 (onze) turmas no turno matutino e 9 (nove) no vespertino (ESCOLA ESTADUAL VIDINHA PIRES, 1999).

Observa-se que, a Lei Municipal nº 2.697/99, em seus artigos legisla que, a educação inclusiva deve abarcar a educação comum e especial, proporcionando a convivência com a diversidade. Essa questão é abordada no seu artigo 4º:

DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Art. 4º - A educação inclusiva visa unir a Educação comum e a Educação Especial, na implantação de um contexto gerador, onde nenhuma criança: deficiente, pobres, negros, indígenas, marginais com dificuldade de aprendizagem, ninguém deve ser excluído do sistema educacional (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

Ainda, conforme a Lei Municipal nº 2.697/99, no seu artigo 10, o ensino possui os seguintes objetivos voltados para a criança com deficiência:

DOS OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO

Art. 10- A educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de:

III- Atender educação especializada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

Para tanto, é necessário alguém que auxilie esses alunos com deficiência, pois o professor regente de turma possui uma classe com, muitas vezes, até 40 (quarenta) crianças. Dar atenção a todos torna-se uma tarefa complicada e os alu-

nos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precisam de um professor auxiliar. Veja o que diz o artigo 35 da Lei Municipal n° 2.697/99:

DO AUXILIAR DE DOCÊNCIA

Art. 35- O auxiliar de docência, auxilia o professor com turmas de zero a três anos e com turmas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas unidades de ensino dos sistemas municipal de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

Essa pesquisa pensou qual é o papel da professora de apoio, também denominada Auxiliar Docente, em relação à criança com deficiência à luz do Direito. Verifica-se que, a legislação é clara e objetiva sobre suas atribuições:

DAS ATRIBUIÇÕES DO AUXILIAR DE DOCÊNCIA

Art.36- São Atribuições do Auxiliar de Docência: I- Auxiliar o professor com turmas de 0 a 3 anos e com turmas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública municipal; II- Executar atividades de alimentação, higiene e segurança dos discentes; III- Garantir os cuidados necessários no intervalo do turnos e nos horários de entrada e saída dos alunos, responsabilizando-se pelas informações que garantem a integridade física e psicológica desses alunos; IV- Atender às normas de higiene e segurança do trabalho; V- Executar outras atividades correlatas (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

Constatou-se que, o professor de apoio deve executar tarefas referentes ao processo ensino e aprendizagem até "(...) atividades de alimentação, higiene e segurança dos discentes" (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, s.p.).

Também com o intuito de garantir ensino de qualidade e adequado aos discentes com deficiência há a Sala de Recursos Multifuncionais, que contempla:

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Art. 73- O Espaço destinado à realização do atendimento educacional especializado será somente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em qualquer nível de ensino.

Art.74- São objetivos das salas de recursos multifuncionais: I- Suprir as necessidades do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam minimizar suas limitações e promover seu desenvolvimento e aprendizagem. II- Completar e/ ou suplementar à formação do aluno com vista à autonomia e independência

na escola e fora dela (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

A Lei Municipal n° 2.697/1999 trata da educação inclusiva como direito à diversidade:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Art. 207- O programa busca apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. §1° - A coordenadoria de educação inclusiva realiza acompanhamento técnico-pedagógico permanentemente às unidades educacionais rurais e urbanas conveniadas, para acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; orientar quanto ao preenchimento de PDI e atualização do mesmo e mediar ações entre as escolas e os parceiros do sistema municipal de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

A referida Lei aborda questões interessantes como proporcionar o mundo dos esportes aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há um programa de esporte adaptado denominado "Projeto Garimpando Talentos Paraolímpicos". Esse Programa possui como objetivo:

PROGRAMA DE ESPORTE ADAPTADO: PROJETO GARIMPANDO TALENTOS PARAOLÍMPICOS

Art. 208- Tem por objetivo garantir o direito ao esporte aos alunos, que são o público-alvo da educação inclusiva, melhorar a autoestima e formar potenciais competidores nas modalidades paraolímpicas (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 1999, SP).

De acordo com o material analisado na Escola Municipal Dona Vidinha Pires, ou seja, o Projeto Político Pedagógico e a legislação municipal, bem como a pesquisa proposta, observou-se como a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é importante, assim como o papel do professor de apoio é essencial na sua trajetória estudantil. A escola deve ser dotada de estruturas para melhor facilitar e dar uma qualidade de vida para o aluno dentro da sala de aula, não só com questões propostas relativas ao processo ensino e aprendizagem acerca do conteúdo, mas, também, esporte, cultura, sala de recreação, aparatos importantes que possibilitam mostrar o lado criativo dessas crianças, tornando-os parte do todo na escola.

Nesse sentido, a Escola Municipal Dona Vidinha Pires insere-se no contexto da legislação municipal - Lei Municipal n° 2.697/99 - e, por isso, deve atender seus requisitos. Na investigação e

no decorrer desse estudo comprovou-se que, a referida Escola possui discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Eles perfazem um total significativo de 20 (vinte) estudantes que estão no processo de inclusão nas escolas municipais, conforme propõe a Lei. Para essas crianças com deficiências, a Escola Municipal Dona Vidinha Pires tem 12 (doze) professores auxiliares de docência, que devem ter sua formação até o 2º grau completo. Estes auxiliares possuem como objetivo atender as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas professoras de apoio, como não são graduadas em Pedagogia e/ou cursos especiais exercem o papel de docentes. Também são cuidadoras dessas crianças na questão de higiene, alimentação e outras questões relativas à sala de aula. Além de acompanhar o aluno especial na sala de aula e em outros afazeres na escola, igualmente, apóia outros profissionais, tanto da Instituição como da família do aluno, visando promover o seu bem-estar. Elas na escola são considerados como professoras de apoio (ESCOLA ESTADUAL VIDINHA PIRES, 1999).

Durante observações realizadas na Escola verificou-se que, ela possui estrutura para tais alunos, tanto que recebe, além dos estudantes da própria entidade como das cidades vizinhas e outras regiões de Montes Claros. A Escola Municipal Vidinha Pires procura exercer seu papel na sociedade para que esses alunos se sintam cada vez mais inclusos e aceitos no meio escolar e na sociedade em si. O Projeto Político Pedagógico (1999) relata também que a Escola Vidinha Pires possui sala multifuncional, conforme abordagem anterior. Este ambiente é um local coordenado por 2 (duas) professoras com graduação em Pedagogia e especialistas em educação especial. Elas são: Patrícia Santana e Inês Marques. Elas trabalham com 20 (vinte) alunos especiais da própria Escola e outros de cidades e regiões próximas. Exercem um conjunto de atividades, entre elas, recursos de acessibilidade que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado (RIBEIRO, 2019).

De acordo com as observações realizadas pela pesquisadora, a sala de recursos multifuncionais da escola é bem equipada. Nela encontram-se computadores, mesas, cadeiras, brinquedos e vários recursos para os alunos especiais (RIBEIRO, 2019).

A escola possui 20 (vinte) alunos com deficiências de diversos tipos como foi mencionado acima. Constatou-se que, além dos auxiliares de

docência e salas de recursos, inclui também no quadro de funcionários da escola, um profissional para atuar no programa de esporte adaptado, conforme relata a proposta do Projeto Político Pedagógico (1999). Há 1 (uma) professora, juntamente com o professor de Educação Física, que trabalham em conjunto e consonância. A professora de apoio da Educação Física, Sandra Veloso Colén, auxilia nos treinamentos dos alunos especiais. Sandra Veloso Colén tem formação e competência para tal ato, cujo intuito é auxiliar esses alunos e incentivá-los para, até mesmo, uma paraolimpíada. Existem os jogos internos da escola, os quais os alunos especiais participam e interagem com todos os estudantes, cuja ação provoca a inclusão. Essa professora, Sandra Veloso Colén, trabalha também em diversas escolas da região e com outros alunos, o que demonstra experiência no assunto. Sua atuação revela a importância do esporte em relação à qualidade de vida desfrutada por esses estudantes. Verificou-se durante observação da pesquisadora na citada Escolas que, muitos dos alunos se desenvolvem mais com essas modalidades de apoio, ou seja, a presença do professor de apoio (RIBEIRO, 2019).

Enfim, esse estudo refletiu acerca da temática “Direito e inclusão social: professores de apoio e crianças especiais em escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais” com o intuito de averiguar o tratamento expedido as crianças deficientes nas escolas públicas da cidade. Contudo, ressalta-se que, há ainda muitas possibilidades de discussão e debate no campo do Direito e da Educação, em especial, para análise desse assunto.

Á TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo para realização dessa pesquisa observou como é importante à inclusão social, especificamente no espaço escolar. Ao pensar o aluno deficiente e a sua relação com o professor de apoio constatou-se que, as pessoas possuem a necessidade de se sentir incluso na sociedade e a escola possibilita, por meio das políticas públicas, esse fenômeno. O auxiliar de docência ou professor de apoio, os demais funcionários e alunos das escolas contribuem para que a inclusão aconteça de forma concreta na instituição.

Para essas crianças que apresentam dificuldades, a inclusão social, permite que um mundo novo, a escola, seja descoberto. Nesse contexto, o professor de apoio, aquela figura educadora que está sempre ao seu lado, proporciona a concreti-

zação do processo ensino e aprendizagem, bem como o direito a dignidade social. Esse estudante com deficiência usufrui no processo ensino e aprendizagem de 2 (dois) professores, ou seja, o regente da turma e o professor de apoio. Esses sujeitos facilitadores do ensino, ainda, possibilitam ao aluno com deficiência se sentir aceito e compreendido na escola.

Neste sentido, observou-se que houve mudanças na história dessas crianças com necessidades especiais, pois aconteceram políticas públicas efetivadoras de iniciativas inclusivas. No entanto, verificou-se que, mesmo com os avanços, ainda existem muitas dificuldades, inclusive da parte do próprio governo/estado, o qual deveria investir mais nessas questões e, muitas vezes, deixa a desejar no campo político, social e cultural. Investir nos professores, nas escolas e também na saúde, proporcionando, por exemplo, a presença de psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas seriam alternativas produtivas de inclusão social. É necessário ajudar os alunos com deficiência, bem como incentivá-los ao processo educativo. É indispensável uma educação inclusiva, por isso, o Estado deve possibilitar infraestrutura adequada. O processo de inclusão é amplo. Ele transforma vidas, vidas de crianças, pais, alunos, professores, ou seja, de quem está ao redor e convive com essa realidade que solicita inclusão.

A inclusão mostra uma nova forma de ver a vida, assim como permite conhecer pessoas diferentes. Há no mundo a diversidade e é preciso aprender a respeitar e conviver com as diferenças. Saber aceitar cada ser humano como realmente é, sem distinção de raça, gênero, sexo, etnia, religião, cor, etc. constitui uma premissa da dignidade humana e direitos humanos. A Constituição Federal de 1988 do Brasil ressalta essa questão.

A lei de inclusão da pessoa com deficiência deixa claro que, todos têm direitos e direitos iguais. Em relação aos alunos com deficiência que estudam em escola regular, a Constituição Federal de 1988, em seus inúmeros artigos, cita várias vezes os direitos que possuem perante a lei.

A legislação brasileira é pertinente e coesa ao tratar sobre essa questão, colocando a criança com deficiência na escola com direitos e possibilidades de inclusão social. Para se ter uma educação inclusiva deve ocorrer transformações na estrutura, mas também nas pessoas, para que consigam aceitar o diferente com respeito.

Investimento governamental, aprovação de leis de inclusão da pessoa com deficiência deve, cada vez mais, ser motivo de reivindicações e demandas sociais ajustadas em políticas públicas

eficientes e eficazes. Nessa perspectiva, o campo do Direito permitiu essa análise e se coloca aberta aos outros estudos com o objetivo de buscar uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando. **Entrevista concedida a Bruna Caroline Mendes Ribeiro**. Montes Claros, MG, 10 abr. 2019.

AQUINO, Júlio Gropa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Pais e amigos excepcionais**. 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/morre-o-fundador-da-apae-antonio-dos-santos-clemente-filho/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Políticas sociais**. 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/morre-o-fundador-da-apae-antonio-dos-santos-clemente-filho/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. SDH. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada 05 de outubro de 1988. 24 ed. São Paulo: Saraiva 2017.

CORRÊA, Rosa Maria. **Formação de professores**. In: Guimarães, Tânia Mafra (Org). **O novo compõe com o velho**. Curitiba: Atlas, 2008.

DECLARAÇÃO dos direitos do cidadão. Disponível em: https://pt.org/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Direitos_de_Virg%C3%ADnia. 10 abr. 2019.

_____. **Decreto n. 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Educação Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. **O desafio da Educação em Direitos Humanos**. In: **CADERNOS Nuevamérica**, Rio de Janeiro, 1998, n. 78, p.10-13.

Revista Multitexto

ESCOLA ESTADUAL VIDINHA PIRES. **Projeto Político Pedagógico**. Montes Claros, MG, 1999.

ESCOLA VOVÓ CLARICE. **Projeto Político Pedagógico**. Montes Claros, MG, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUMBERTO de Alencar Castelo Branco. Disponível em: https://pt.Humberto_de_Alencar_Castelo_Branco. Acesso em: 10 abr. 2019.

____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Inclusão de pessoas com deficiências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Educação inclusiva: construindo significados**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002, p. 27-34. (Lições de Minas, 22)

____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.1 de 30/05/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS. **Lei Municipal nº 2.697/99**. Montes Claros, MG, 1999.

RIBEIRO, Bruna Caroline Mendes. **Observações no âmbito da Escola Municipal Vidinha Pires**. Montes Claros, MG, 2019.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SERVIÇO SOCIAL MEMORIAL BIBLIOGRÁFICO. **Stanislau-krynski**. Disponível em: <http://servicosocialmemorialbibliografico.blogspot.com/2014/03/biografia-stanislau-krynski.html>. Acesso em: 17 mar. 2019

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. ESILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ANEXOS

ANEXO A



Figura 1: Logotipo da APAE

Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_de_Pais_e_Amigos_dos_Excepcionais>. Acesso em: 4 abr. 2019.

ANEXO B



Figura 1: Logotipo da APAE

Fonte: Disponível em: <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/marco%20regul%C3%B3rio/Projetos/2017/ago-17/ESCOLA%20VOVO%20CLARICE->>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E TECNOLOGIA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO NORTE DE MINAS GERAIS VOLTADAS PARA OS BENS CULTURAIS

EDUCATION, CULTURAL HERITAGE AND TECHNOLOGY: MEMORIES AND STORIES FROM THE NORTH OF MINAS GERAIS FOCUSED ON CULTURAL GOODS

Filomena Luciene Cordeiro Reis¹ - João Olímpio Soares dos Reis² - Rita Tavares de Mello³ - Roseli Aparecida Damaso Garcia⁴ - Carlos Alberto Siqueira⁵

¹Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia e professora da Universidade Estadual de Montes Claros e das Faculdades Integradas do Norte de Minas, Montes Claros, MG

²Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Santa Fé, Montes Claros, MG.

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e professora da Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG. Mestre em História pela Universidade Estadual de Montes Claros e Diretora da Biblioteca Central da Unimontes, Montes Claros, MG.

⁴Graduado em Psicologia pela Universidade São Francisco; pós graduado em Metodologia do Ensino e professor da Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG

RESUMO

O estudo relaciona educação e patrimônio cultural, cujo escopo perpassa os conceitos de história e memória. Seu recorte espacial consiste na região norte de Minas Gerais, em especial as cidades de Montes Claros e São Francisco, locais que existem cursos da Universidade Estadual de Montes Claros. A medida do tempo constitui os bens culturais investigados pelo grupo de trabalho, alcançando o tempo presente, referência do pesquisador ocupado e preocupado em conhecer e se reconhecer como sujeito histórico nas relações em suas diversas dimensões. Nesse sentido, o estudo objetiva, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, articular memórias e histórias na perspectiva da educação patrimonial, atentando para os bens culturais, os quais são apresentados em passeios virtuais através de ferramentas tecnológicas. A metodologia para a investigação científica constitui de visitas a bens culturais da região norte mineira, os quais são registrados por meio de fotografias e vídeos para, posteriormente, ser agregado narrativas escritas e/ou ferramentas tecnológicas, explorando sua história e papel para o local em que se encontra inserido. O material produzido serve como instrumento para divulgação concretizada através da educação patrimonial.

Palavras-Chave: Educação. Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. histórias e Memórias. Norte de Minas.

ABSTRACT

The study relates education and cultural heritage, whose scope runs through the concepts of history and memory. Its spatial outline consists of the northern region of Minas Gerais, especially the cities of Montes Claros and São Francisco, places that have courses from the State University of Montes Claros. The measurement of time constitutes the cultural assets investigated by the work group, reaching the present time, a reference of the busy researcher and concerned with knowing and recognizing himself as a historical subject in the relationships in its various dimensions. In this sense, the study aims, in line with the National Curriculum Parameters, to articulate memories and stories from the perspective of heritage education, paying attention to cultural assets, which are presented on virtual tours through technological tools. The methodology for scientific investigation consists of visits to cultural assets in the northern

region of Minas Gerais, which are recorded through photographs and videos to later be added written narratives and / or technological tools, exploring their history and role for the place in question. inserted. The material produced serves as an instrument for dissemination realized through heritage education.

Keywords: Education. Cultural heritage. Patrimonial Education. History and Memories. North of Minas.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema de pesquisa permitiu estudo acerca de uma questão inquietante, em especial do campo de saber da história e da educação, pensando, especificamente a região norte mineira, onde constatamos muitos descasos em relação à preservação e conservação do patrimônio cultural. Conforme Cordeiro (2006), os bens culturais dessa região se deparam com as intempéries do tempo e de acomodações inadequadas, maus tratos ou descuidos, e dependendo da sua configuração ou espécie se apresentam demandando intervenções urgentes. Muitos bens encontram-se deteriorados, contendo umidade, corrosão, etc. provocadas por sinistros diversos, depósitos impróprios e falta de conservação; muitas danificações, variando a partir da sua espécie como, por exemplo, imagens, pinturas, documentos, entre outros; ausência de zelo; muitos se acham expostos e sujeitos a danos e extravios como imagens nas igrejas; falta de higiene do local e da peça ou objeto; aglomeração de sujeira e contaminação como, por exemplo, documentos; ausência de políticas públicas respaldadas nas legislações federais e estaduais; muitos dos bens naturais estão colocados a própria sorte; as edificações particulares, sob a posse do proprietário, recebem cuidados enquanto moradias, outros são abandonados e/ou destruídos, muitas vezes, intencionalmente; enfim, há uma relação de enfrentamentos para que ocorram atitudes e comportamentos com o fim de cuidar e guardar esses bens para a posteridade. Diante dessa realidade caótica, essa pesquisa se justifica na perspectiva política com ênfase na promoção de políticas públicas com a intenção de reverter esse quadro. É urgente pesquisar o patrimônio cultural dessas cidades para que haja referências científicas sobre ele, verificando seu papel e significado para as pessoas que o envolvem com o sentimento de pertencimento.

Ao estudar o patrimônio cultural e o papel da educação em relação aos seus (re)significados, também, consta a validade intelectual e

social desses espaços, enquanto lugar de memórias. Nesse sentido, o estudo objetivou aliar educação, história e patrimônio cultural no campo da educação patrimonial, atentando para os conflitos e tensões, que perpassam esses conceitos nas realidades concretas. O estudo procurou perceber o papel da educação patrimonial nas cidades especificadas do norte de Minas, não só como patrimônios caracterizados como antigos e velhos, mas também como produtores de memórias da educação, remetendo os cidadãos em relação à construção da história e do seu direito como cidadão. Para tanto, o estudo de legislações e materiais específicos produzidos para as escolas, foram examinados com o intuito de pesquisar se ocorre a introdução desse tema nesses espaços. Nessa perspectiva, essa pesquisa se respalda no campo da educação e, também, jurídico.

O recorte espacial da pesquisa consistiu na região norte de Minas Gerais, em especial as cidades de Montes Claros e São Francisco, locais que existem cursos da Universidade Estadual de Montes (Unimontes), instituição de origem dos pesquisadores. A medida do tempo constituiu nas datações de, por exemplo, origem dos bens culturais investigados pelo grupo de trabalho, cuja referência inicial consolidada é 1988, alcançando o tempo presente, referência atual do estúdio ocupado e preocupado em conhecer e se reconhecer como sujeito histórico nas relações em suas diversas dimensões. Desse modo, a pesquisa se justifica na perspectiva acadêmica, pois estudar os bens culturais e apresentá-los por meio de tecnologias ou narrativas científicas publicadas contribui com a sua divulgação e, assim preservação e conservação.

Trabalhar com patrimônio cultural nos faz refletir a expressão “lugares de memórias”, criada pelo historiador francês, Pierre Nora, enquanto forma pela qual se qualifica o local onde se encontra a maioria dos bens culturais. Convencido de que, no tempo em que se vive, os países e os grupos sociais sofreram uma profunda mudança na relação que mantinham tradicionalmente com o passado, Pierre Nora acredita

que, uma das questões significativas da cultura contemporânea situa-se no entrecruzamento entre o respeito ao passado, seja ele real ou imaginário, e o sentimento de pertencimento a um dado grupo, ou seja, entre a consciência coletiva e a preocupação com a individualidade ou entre a memória e a identidade (NORA, 1993). Sendo assim, a pesquisa é relevante, igualmente, no aspecto histórico e cultural, pois investiga esses bens e sua relação com as histórias e memórias coletivas.

Nesse sentido, o patrimônio cultural nos coloca várias indagações, entre elas: quais as ações de educação para o patrimônio cultural existente na região norte mineira nas escolas, em especial em Montes Claros e São Francisco? como as diretrizes nacionais da educação orientam a educação patrimonial, a partir de metodologias possibilitadoras da construção da significação e ressignificação coletiva dos bens culturais locais? quais as referências culturais da região norte mineira, em especial em Montes Claros e São Francisco? quais os estímulos da preservação e conservação dos bens culturais da região norte mineira? qual a importância da inserção do tema da educação patrimonial para os currículos escolares? como professores e estudantes compreendem o seu papel como protagonista na identidade dos bens culturais locais? o que diz os Parâmetros Curriculares sobre a educação patrimonial nas escolas? como as disciplinas de História, Geografia e Português lidam com esse assunto? como estimular as memórias e histórias a partir dos bens culturais locais? quais as atividades promovidas pelas cidades norte mineiras acerca dos seus bens culturais? como sensibilizar educadores para a educação patrimonial? Ressaltamos, novamente, que nossa referência como recorte espacial consiste na região norte de Minas, contudo, o maior interesse está em Montes Claros e São Francisco.

Importante, do mesmo modo, pensar a educação patrimonial como fator preponderante para o nosso entendimento acerca do sentimento de pertencimento a um lugar. Grunberg et al afirma a educação patrimonial é:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo

de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, s.d. p. 5).

Enfim, esses questionamentos proporcionam pesquisar a temática, investigando esses bens culturais e naturais como proporcionadores de sentimentos de pertencimento e identidade para os cidadãos desses lugares. Para tanto, o estudo, que demonstra relevância em vários aspectos, sobretudo, histórico, político, social, cultural, jurídico, acadêmico e econômico, escolheu alguns bens culturais e naturais de Montes Claros e São Francisco para análise. Entretanto, nessa narrativa apresentamos, apenas, a proposta do estudo com alguns resultados.

METODOLOGIA: A VIA PARA A REALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

A hipótese central dessa pesquisa consiste em dizer que, as ações da educação patrimonial propostas pelas diretrizes nacionais por meio das disciplinas de História, Geografia e Português, não estão sendo efetivadas, por isso, a formação do cidadão nessa perspectiva não articula memórias e histórias para a construção da significação e ressignificação coletiva e, desse modo, estão comprometidas. Os bens culturais e naturais de Montes Claros e São Francisco, sobretudo da área central, não identificam ou despertam sentimento de pertencimento ou identidade da maioria dos moradores locais. Sendo assim, a educação patrimonial poderá (des)(re) construir identidades locais, por meio do conhecimento dos seus bens culturais e naturais. Desse modo, se faz necessário produzir sensibilização e consciência acerca da importância do patrimônio cultural para gerar políticas públicas com a finalidade de conservação e preservação.

A investigação científica perpassa várias fases, as quais, ainda, se encontram em andamento, na tentativa de procurar respostas as suas indagações e problemas. Os procedimentos para a pesquisa devem condizer com seu objeto de estudo que, nesse caso, constitui o patrimônio cultural. Nesse sentido, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro afirmam que,

É importante notar que cada objeto ou evidência da cultura traz em si uma multiplicidade de aspectos e significados. Neste processo de etapas sucessivas de percepção, análise e interpreta-

ção das expressões culturais é necessário definir e delimitar os objetivos e metas da atividade, de acordo com o que se quer alcançar, e com a natureza e complexidade do objeto estudado. Por exemplo, em um museu, definir o tema a ser abordado, em um monumento ou uma cidade, definir os aspectos a serem investigados (arquitetônico, urbanístico, social, econômico, histórico etc...). Num simples monumento podemos analisar os aspectos construtivos e materiais, a área de entorno, o interior, o aspecto decorativo, o mobiliário, os habitantes ou usuários, as transformações ocorridas no tempo. Cada um desses aspectos oferece uma infinidade de enfoques a abordar (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, s.d. p. 10).

Nesse sentido, adotamos, em um primeiro momento, com o intuito de pesquisar os bens culturais e naturais, os procedimentos aplicados a educação patrimonial sugeridos por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, os quais permitem facilitar a compreensão da vida do passado no tempo presente. Para tanto, selecionamos alguns bens culturais e naturais, em conformidade com as escolhas do grupo de pesquisa, para a realização do estudo (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, s.d. p. 10). Os passos, de acordo com as autoras, para estudo dos bens culturais e naturais, consistiram em:

- Primeira fase: investigação de objetos culturais selecionados pelo grupo de pesquisadores¹.
- Segunda fase: fazer perguntas aos bens culturais sobre os aspectos físicos e/ou materiais; o seu desenho ou forma; sua função ou uso; sua construção ou processo; seu valor e/ou significado. Para obter essas respostas foi necessário: discussão, pesquisa/estudo e observação. Com esses métodos produzimos conclusões e conhecimento do objeto em questão.
- Essas fases contemplaram etapas próprias também, que são: observação, registro, exploração e apropriação, as quais são descritas com maiores detalhes no cronograma físico (HORTA; GRUNBERG; MON-

¹ A ideia foi selecionar bens culturais da área central, mas também da periferia. De Montes Claros pesquisaremos casarões (dos Oliveiras, dos Versiane, Museu Histórico Regional, Secretaria de Cultura, etc.); igrejas (Matriz, Catedral, Morrinhos, São Geraldo, Santos Reis, Santo Expedito, etc.); rios/córregos (Vieira, Melâncias, Cintra, etc); grutas (Lapa Grande, etc.), manifestações culturais (Catopés, festa de Santos Reis, Banzé, festa de São Judas, etc.); escolas (Marista, Imaculada Conceição, Escola Nornal, Belvinda Ribeiro, Francisco Sá, Gonçalves Chaves, etc.); praças (Matriz, Dr. Carlos, Pio XII, Cel. Ribeiro, Santos Reis, São Geraldo, etc.); monumentos (Francisco Sá, Irmã Beata, Dr. Chaves, chinelo, etc.); hospitais (Santa Casa, antigo Santa Terezinha e atual Policlínica da Unimontes, etc.), entre outros. De São Francisco iremos caminhar na mesma direção de estudo, pesquisando os casarões antigos, escolas, manifestações culturais, praças, ruas, avenidas, o rio São Francisco, etc. Foram estudados até o momento, apenas, alguns desses bens, pois a pesquisa se encontra em andamento.

TEIRO, s.d. p. 10).

Após a pesquisa dos bens culturais ocorreu o segundo momento, que constituiu da análise de documentos oficiais da Federação e do Estado de Minas Gerais, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de verificar como as disciplinas de História, Geografia e Português tratam a temática, Patrimônio Cultural. Até o momento, apenas, o campo de saber da História foi analisado. No terceiro momento, fase a ser executada, investigaremos documentos escolares como planos de ensino, projetos de ensino e extensão, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, etc. Para tanto, selecionaremos uma escola em cada cidade, Montes Claros e São Francisco, para estudo dessa documentação. O método utilizado é o de Análise-histórico-lógico, que estuda a trajetória real dos fenômenos e acontecimentos no decurso de sua história. O método lógico e histórico não está divorciado entre si, pelo contrário se complementam e estão intimamente vinculados. O método lógico servirá para embasar, teoricamente, um fenômeno baseado nos dados que proporcionam o método histórico, de maneira que não constitua, simplesmente, um raciocínio especulativo. De igual modo, o método histórico deve descobrir a lógica objetiva do desenvolvimento histórico do fenômeno e não limitar-se a simples descrição dos fatos. Afirmamos a unidade dialética entre o método lógico e/ou histórico (BARROS, 2002).

A pesquisa é de caráter qualitativo, pois se importa com as perspectivas da realidade, as quais não podem ser quantificadas, centrando-se no entendimento e interpretação das performances das relações sociais em relação à construção de identidade e sentimento de pertencimento por meio dos bens culturais existentes nas referidas cidades. De acordo com Silveira e Córdova (2009), as características desse modelo de pesquisa consistem na objetivação do fenômeno, bem como a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar as relações entre o global - mundo e Brasil - e o local - Montes Claros e São Francisco - com a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, sendo que, há o “respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (SILVEIRA; CÓRDOVA,

2009, p. 32). Em relação à natureza, esse estudo constituiu enquanto básica, visto que, trata de assunto de interesse comum. Quanto aos objetivos, o estudo é explicativo, porque este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores, que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007), ou seja, tenta explicar o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Nesse sentido, qual o papel dos bens culturais e naturais para o cidadão? A educação patrimonial (des)(re)constrói sentimento de pertencimento? Segundo Gil (2007), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que, a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja, suficientemente, descrito e detalhado. Desse modo, também, é uma pesquisa descritiva, pois exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja analisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos dessa determinada realidade, quer dizer, pesquisar bens culturais e naturais de Montes Claros e São Francisco, com a finalidade de averiguar sua história e importância para a construção da significação e ressignificação coletiva, tanto da área central como da periferia, e, a partir desses estudos, verificar as ações da educação através das propostas das diretrizes nacionais por meio das disciplinas de História, Geografia e Português, para a formação do cidadão na perspectiva da educação patrimonial, articulando memórias e histórias (TRIVIÑOS, 1987). Acerca dos procedimentos, constitui um trabalho bibliográfico com levantamento de referências teóricas para análise, entre elas, algumas publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Igualmente, é considerada documental, pois trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil, por vezes, distingui-las. Os documentos em análise constituem, entre eles, os próprios bens culturais e naturais; documentos oficiais do Estado federal e estadual como os PCN's, LDBEN9394/96 e outras legislações educacionais; documentos escolares como planos de ensino, projetos de extensão e de pesquisa, Projeto Político Pedagógico, regimentos, etc. das escolas selecionadas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A partir das pesquisas, análises e interpretações desses documentos/monumentos na sua diversidade (LE GOFF, 1999), os produtos pretendidos, na sua totalidade, serão alcançados, pois o estudo, ainda é parcial. Nessa narrativa apresentamos as proposições da equipe de pesquisa, sobretudo bibliográfica, e

parte das seus estudos.

RESULTADO E DISCUSSÃO: ALGUMAS RESPOSTAS

A cidade, por si só, é um espaço contraditório, pois constitui um lugar onde a sociabilidade se concretiza por meio das relações que os homens estabelecem entre si no cotidiano das suas vivências, no entanto, é igualmente um campo de disputas constantes. Há projetos dominantes, que se consolidam em vários âmbitos na cidade, geralmente, manipulados pelo âmbito político, que priorizam concepções e planos de um pequeno grupo mantenedor do/no poder. Todavia, o território² no qual os homens experimentam a vida, consiste na pluralidade dessa existência que necessita do relacionamento, se colocando, muitas vezes, por meio das disputas. Esse outro - ou alguns deles - possui ideias que confrontam com os interesses da maioria, da coletividade. A cidade, esse espaço plural e diverso, é palco de possibilidades dos homens se (re)conhecerem nele, por exemplo, através dos seus bens culturais. Nesse sentido, nosso foco é o norte de Minas, em especial as cidades de Montes Claros e São Francisco, a partir do seu patrimônio cultural com finalidade de (re)conhecê-la melhor, assim como os seus moradores.

Hoje em dia, o patrimônio cultural possui uma abrangência ampla e dinâmica. Essa abrangência é ampla, porque o patrimônio cultural é visto como um conjunto de bens materiais, imateriais e naturais. Ela é dinâmica, porque esses bens são o testemunho do conhecimento aprimorado a cada dia pelo homem e da evolução de hábitos, usos e costumes, que formam a identidade de um povo. É a herança de um passado vivo e latente, que permite ao homem e a mulher saber quem são e quem foi desde o início da sua existência até o momento. É a diversidade dos modos de viver de um povo. Esse modo de viver, que se constitui na manutenção do cotidiano, é muito importante para a existência da humanidade, reforçando os seus elos de cidadania e o senso de pertença a uma comunidade e história, porque cria identidade

² A concepção de território remete ao exercício de poder, seja de ordem política, econômica, cultural e institucional, de um grupo social sobre um determinado espaço. Sendo assim, estamos compreendendo território como o espaço e as relações sócio-históricas qualificadas pelo poder (MAIA, C.; CORDEIRO, F. L. In: Anais do IX Congresso Regional de História: Territórios da História. Montes Claros: Unimontes, 2008. p.7-8). Ver também: HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. Niterói: EDUFF; São Paulo: Contexto, CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

e sentimento de pertencimento (CHOAY, 2006) (HALL, 2009).

Existem muitos mitos, aparentemente simples e insignificativos, relativos ao patrimônio cultural. Considera-se mito, grosso modo, como “idéia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela” (FERREIRA, 2001, p. 466). Frente a essa definição constata-se, em relação ao patrimônio cultural, em geral, que seja igual e, exclusivamente, a patrimônio arquitetônico. Verifica-se que, patrimônio cultural consiste em muito mais que arquitetura, ou seja, é um universo de possibilidades e de vivências humanas. Pode-se defini-lo como “(...) um conjunto de bens naturais, materiais e inclusive imateriais (...)” (BELO, 1999, p. 47). Desse modo, desmistifica-o e desvincula-o somente a igualdade com os casarões, igrejas e os diversos prédios antigos. Choay afirma que,

Patrimônio. Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico, etc.) que fizeram dela um conceito “nômade”, ela segue hoje uma trajetória diferente e retumbante (CHOAY, 2006, p. 11).

O patrimônio cultural, nessa perspectiva, está dividido em bens culturais e bens naturais (BELO, 1999). Os bens culturais podem ser imateriais e materiais. De acordo com essa classificação, os bens imateriais ou intangíveis são: os costumes: aquilo que faz parte do uso ou da tradição como a moda e as festas; as lendas: é a tradição popular ou que faz parte da fantasia como o saci-pererê, lobisomem e a mula sem cabeça; os rituais: é o cerimonial, dentre eles, alguns realizados pela igreja Católica como o batismo e o casamento; e as danças: dentre elas, a capoeira, o forró e o candomblé. Os bens culturais materiais podem ser imóveis e móveis. Os bens culturais materiais imóveis são: arquitetura civil, religiosa, funerária e militar; sítios históricos; e sítios arqueológicos. Importante, também, apresentar os bens culturais materiais móveis: objetos arqueológicos como fósseis, cerâmica, ourivesaria, têxteis e outros; artes plásticas como as pinturas, gravuras, desenhos e esculturas; artesanato utilitário ou decorativo; mobiliário como mesa, cadeira, cama e outros; ferramentas, dentre elas, martelo, enxada e machado; objetos diversos como armas, adornos, elementos arquitetônicos e litúrgicos, indumentárias, numismática e instrumentos musicais; e documentos que podem ser manus-

critos, impressos, livros, fotografias, filmes, fita K7, microfichas, microfilmes e outros (CHOAY, 2006). O patrimônio cultural, enquanto bem natural constitui em “(...) aqueles que pertencem à natureza, como a vegetação natural, árvores, rios, vales e montanhas (...)” (BELO, 1999, p. 48).

Diante de um quadro conceitual do patrimônio cultural, o Brasil precisa e merece pensar sobre essa questão. Difunde-se a quatro cantos uma “*dita verdade*”, que o Brasil é um país desmemoriado. Percebe-se, que há um grande descaso e abandono aos assuntos secundários e subsidiários no país e, dentre eles, a cultura e, conseqüentemente, o patrimônio cultural. Constata-se que, as elites dirigentes do Brasil preocupam-se em:

(...) recomponem seu passado, ou mesmo temas a eles ligados, estarão, sem dúvida, influenciados por seus interesses imediatos de manutenção do poder. Terão também a tendência e a necessidade de trabalharem ideologicamente sobre seus atos e sobre fatos relacionados ao seu passado, que de forma concreta está vinculado ao constante jogo de conquista e manutenção do poder ao qual sempre se dedicaram as elites políticas e sociais. Um permanente desenrolar de articulações e exercício de poder que se estende da esfera doméstica, à municipal, regional, estadual e nacional (DELGADO, 1987, p. 144).

O mito prevalece, no sentido de que, até bem pouco tempo atrás, cultivava-se, de forma acentuada, um memorialismo oficial, no entanto, na década de 1980 e, sobretudo atualmente, há inúmeros trabalhos com o objetivo de recuperar a memória nacional, regional e local, revelando outros vieses da(s) história(s), ou seja, as memórias dos oprimidos. Delgado diz que,

Urge recuperar-se, com prioridade, a memória nacional. A memória do oprimido - negros, mulheres, velhos, organizações associativas - sufocada pela história oficial e pelo abandono. Urge também não se esquecer, caminhando-se para um extremo oposto, etambém vesgo, pois contempla um só lado, a memória e a história das classes dirigentes, das elites sociais e políticas. São elas que têm assumido, na maior parte das vezes, as decisões que fazem a história política e econômica do país, seus estados e suas regiões. O movimento de recuperação da memória deve ser duplo. Elites e oprimidos compõem o todo social, que em movimentações de avanços e recuos, pressões e contrapressões constroem a dinâmica da história (DELGADO, 1987, p. 143).

Diante do exposto, deduz-se que, o Brasil não é um país sem memória. Existe uma classe política, econômica e social que formata e pressiona a preservação de memórias convenientes

aos seus interesses. Na contramão da história, o “oprimido” conta e conserva a sua identidade por meio de outros mecanismos não oficiais, mas que não deixam morrer a sua identidade cultural. Essa é a proposta da pesquisa, pensar quais são os bens culturais que tratam daqueles que estão à margem social, justamente por causa do modelo de construção das “imagens patrióticas”.

Na tentativa de preservar os bens culturais brasileiros, políticas públicas se fizeram necessárias, demandadas por lutas e conquistas de grupos interessados no assunto. Desse modo, a legislação pressiona a preservação do patrimônio cultural (BELO, 1999). Nessa perspectiva, a pesquisa se propõe estudar as legislações brasileiras que tratam desse assunto com o intuito de lidar com políticas públicas do cuidador com esses bens.

A primeira referência de iniciativa de proteção do patrimônio cultural no Brasil é datada de meados do século XVIII. O vice-rei, conde das Galveas, André de Melo Castro, chama a atenção do Governador de Pernambuco, Luís Pereira Andrade, sobre a inconveniência de tornar o Palácio das Duas Torres, obra de Francisco de Nassau, em quartel. Ele alega que, essa atitude poderia destruir ou arruinar a memória dos grandes feitos dos portugueses no Brasil. No final do século XVIII, o Ministro do Império, Conselheiro Luís Pederira do Couto Ferraz, ordena aos presidentes das províncias para que obtivessem coleções epigráficas para a Biblioteca Nacional e ao Diretor das Obras Públicas da Corte para cuidar da reparação de monumentos e das inscrições neles gravadas. Alguns anos depois, o chefe da Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional, Alfred do Vale Cabral percorre as províncias da Bahia, Alagoas, Pernambuco e Paraíba com o objetivo de recolher a epigrafia dos monumentos daquelas regiões. Posteriores a esse período existem iniciativas isoladas, visando proteger o patrimônio cultural, principalmente o arquitetônico. No século XX, na década de 1920, surgem propostas de legislação e criação de órgãos de proteção e preservação de bens culturais no âmbito federal e estadual. Em 1934, a Assembléia Constituinte inclui na Constituição de 1934, nos artigos 10 e 148, a responsabilidade da União, do Estado e do Município de proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país. Em 1937, é criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) (CORDEIRO, 2006).

Camargo sobre esse tema faz a seguinte as-

sertiva:

A valorização do histórico foi incorporada à legislação brasileira não só como preceito constitucional, mas também a partir da criação, em 1937, de um órgão específico para cuidar do assunto: o Serviço do Patrimônio e Artístico Nacional. Os indícios de que a medida abrangia documentos de arquivo eram dados pelas referências genéricas a ‘bens móveis’, ‘coisas de interesse histórico’, ‘manuscritos e livros antigos ou raros’, só mais tarde, com a reestruturação do SPHAN, é que se incluíram os ‘documentos’ na categoria dos bens históricos (CAMARGO, 2000, p. 64).

Em 1988, a Constituição Federal da República do Brasil define patrimônio cultural e estabelece a obrigatoriedade da sua proteção e preservação. Veja:

Constitue patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência e identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados à manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (...) o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL, 1988, *Online*).

Nesse sentido, percebe-se que, o assunto preservação de patrimônio cultural não é recente. Contudo, a necessidade de sua preservação não é somente por causa da existência da norma legal. A regra existe, porque “dessa preservação depende a consolidação de nossa identidade e, também, a manutenção e melhoria da qualidade de vida” (BELO, 1999, p. 55).

Enfim, o mito e a realidade, em relação ao patrimônio cultural, persistem, mas a possibilidade de vê-los como vestígios do passado e lê-los como documento-monumento é a oportunidade do homem e da mulher, sobretudo o oprimido em desconstruir e (re)construir sua história (LE GOFF, 1996).

Nesse sentido, pesquisamos as cidades de Montes Claros e São Francisco a partir do seu patrimônio cultural, tendo como referência a área central, mas também a periferia, que apresentam seus modos de viver e constituem “patrimônios culturais”, inclusive com a possibilidade de tombamento. Para tanto, um pas-

seio por essas cidades nos proporcionou (re)conhecê-la melhor, assim como os seus moradores. Os bens examinados até o momento foram as igrejas da Matriz, Catedral, Morrinhos, São Geraldo e Santos Reis; o rio Vieira, a manifestações culturais como a festa religiosa de Santos Reis e de São Judas de Montes Claros.

Para alcançar os objetivos da pesquisa se fez necessário estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), enquanto diretrizes elaboradas para orientar os professores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, nesse caso específico, nossas alianças constituíram, sobretudo com História, Geografia e Português, adaptando-os às particularidades das cidades analisadas a partir de seus bens culturais. No entanto, ainda, não se fez essa relação com as disciplinas, iniciando-se com a História. A finalidade dos PCN's, conforme análise, consiste em garantir aos estudantes, mesmo em condições sociais e econômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Desse modo, a educação patrimonial proporciona ao estudante-cidadão se (re)conhecer nos patrimônios culturais do país. A proposta dessa pesquisa consistiu em, a partir do estudo dos bens culturais definidos no decorrer das demandas do projeto em questão, examinar os PCN's com a finalidade de verificar como essa lei articula a educação patrimonial no ambiente escolar. Para tanto, a análise de material didático e produções escolares, entre eles, planos de aulas, em especial História, Geografia e Português, bem como projetos de extensão e pesquisa, documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, etc. Essa é uma etapa que será realizada e, conseqüentemente, escrita, descrita e interpretada posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que, há alguns bens culturais que já fazem parte do imaginário dos moradores das cidades citadas nesse estudo, no entanto, a pesquisa pretende investigar, entre eles, os casarões antigos e localizados na área central sem, contudo, abandonar a região periférica, local onde encontra, também, manifestações culturais materializadas e passíveis de inventariar e tornar como patrimônio cultural, averiguando

outras memórias e histórias do norte de Minas Gerais. Até o momento estudamos as igrejas da Matriz, Catedral, Morrinhos, São Geraldo e Santos Reis; o rio Vieira, a manifestações culturais como a festa religiosa de Santos Reis e de São Judas de Montes Claros. Constata-se na pesquisa, uma diversidade de bens na sua perspectiva material e imaterial. Observou-se edificações religiosas, ou seja, igrejas católicas do centro e periferia de Montes Claros, bem como rios, considerados bens naturais, e expressões religiosas católicas. Há muito trabalho a ser realizado, entretanto, os pesquisadores tem ciência e consciência do seu papel como estudiosos do assunto e compromisso e reponsabilidade com o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. **O campo histórico: as especialidades e abordagens da História**. Rio de Janeiro: CELA, 2002.
- BELO, S. D. Patrimônio cultural. **Esfera**, São José dos Campos/SP, v. Ano 7, n. 46, p. 15-16, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.
- CAMARGO, Haroldo Leitão de. **ABC do turismo**. São Paulo: Ed. Aleph, 2000.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo, UNESP. 2001.
- CORDEIRO, Filomena Luciene. **A cidade sem passado: políticas públicas e bens culturais de Montes Claros - um estudo de caso**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Reflexões sobre memória e história: a técnica da história oral. In.: **Revista do Departamento de História**, FAFICH/UFMG. Belo Horizonte: Mazza edições, junho 1987.

Revista Multitexto

- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. *Campinas*. São Paulo: UNICAMP, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: EDUFF; São Paulo: Contexto, 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. Rio de Janeiro: Museu Imperial / DEPROM - IPHAN - MINC, s.d. p. 10.
- MAIA, C.; CORDEIRO, F. L. **Anais do IX Congresso Regional de História: Territórios da História**. Montes Claros: Unimontes, 2008. p.7-8.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UNIMONTES

EMERGENCY REMOTE TEACHING: EXPERIENCES FROM THE SUPERVISED CURRICULAR
INTERNSHIP IN THE UNDERGRADUATE GEOGRAPHY COURSE AT UNIMONTES

Raissa Pereira da Silva¹ - Caio Carvalho Santos² - Rahyan de Carvalho Alves³

¹Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

²Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

³Doutor em Geografia pela UFMG. Docente do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência das atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual de Montes (Unimontes - campus sede) durante o ensino remoto emergencial. Como procedimentos metodológicos, foram realizados: consulta bibliográfica a respeito das adaptações da situação emergencial do ensino remoto, sobre a formação docente e o ensino de geografia, além de apresentar o relato de experiência a partir das atividades executadas no estágio curricular supervisionado (ano 2020) em Geografia em uma escola da rede estadual de ensino localizada na cidade de Grão Mogol - MG. Destacamos que muitos alunos não conseguiram desenvolver as atividades pedagógicas propostas pelos docentes, isso devido, por exemplo, à falta de acompanhamento dos estudos pelo grupo familiar ou da incapacidade de operacionalizar as tecnologias digitais disponíveis, percebemos ainda, o aumento das horas de trabalho pelos professores, intensificando o cansaço e a sobrecarga de suas tarefas didáticas e docentes.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Estagiário. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The objective of this paper is to report the experience of the activities developed in the Supervised Curricular Internship of the undergraduate course in Geography of the State University of Montes (Unimontes - headquarter campus) during the emergency remote teaching. As methodological procedures were carried out: bibliographic consultation regarding the adaptations of the emergency situation of remote teaching, critical curriculum on teacher training and geography teaching, in addition to presenting the experience report from the activities performed in the supervised curricular internship in Geography (year 2020) in a school of the state education network in the city of Grão Mogol - MG. It is worth pointing out that many students were unable to develop the pedagogical activities proposed by the teachers, due, for example, to the family group's lack of support for their studies or their inability to use the available digital technologies.

Keywords: Student. Teacher. Intern. Remote Learning.

INTRODUÇÃO

O professor no âmago de uma sociedade possui um papel de destaque por exercer uma profissão que, de um modo geral, tem como objetivo ensinar e formar. Além dessa peculiaridade, as competências de um profissional docente não se limitam a apresentar aos alunos os campos do mercado profissional e a vida/mundo do trabalho, mas busca-se promover a mediação do saber e do conhecimento para as futuras gerações, com objetivo de provocar aos discentes sensibilidade e *expertises* que os leve a interpretar o mundo a sua volta, instigando o senso crítico, ao ponto de desempenharem seu papel como cidadão ativo na sociedade. E nesse contexto, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, dos cursos de licenciatura, se torna especial e estratégica, pois possibilita ao acadêmico (futuro professor) experimentar o seu mundo de trabalho e suas trocas socioculturais (SILVA ET AL, 2020).

A partir desta realidade, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência das atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado (ano 2020) do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes (Unimontes - campus sede) durante o ensino remoto emergencial. Como procedimentos metodológicos, primeiramente foi realizada consulta bibliográfica a respeito das adaptações da situação emergencial do ensino remoto, críticas sobre a formação docente e o ensino de geografia, além de apresentar o relato de experiência a partir das atividades executadas no estágio curricular supervisionado em Geografia em uma escola da rede estadual de ensino localizada na cidade de Grão Mogol - MG.

Dessa maneira, iniciamos o artigo discutindo, brevemente, o ser professor e a importância do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação e vivência profissional.

SER PROFESSOR E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Quando se discute sobre a formação de docentes no Brasil, é válido mencionar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta todo o sistema educacional, seja no âmbito público ou no privado, e estabelece a divisão da educação em dois níveis, a saber: *i)* o ensino básico e *ii)* o ensino superior. As ins-

tituições públicas dos níveis básico e superior possuem autonomia para gerirem administrativamente, financeiramente e pedagogicamente suas metodologias e práticas de ensino (BRASIL, 1996).

Com relação à formação dos profissionais docentes, após reformas da LDB, foram acrescentados em 2013 que os cursos formativos devem possuir conteúdos técnico-pedagógicos e habilitações tecnológicas, sejam elas cursadas em nível médio ou superior. Já em 2017, houve outra alteração em relação ao currículo dos cursos no ensino básico, sendo que todos devem ter por referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

A BNCC por sua vez, trata-se de um documento que traça diretrizes normativas a serem utilizadas na educação básica. Os conteúdos e regimentos foram elaborados sob a alegação de favorecimento da aprendizagem dos alunos mediante as necessidades de atualização do currículo programático nas escolas, adequações a formas de metodologias e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos na contemporaneidade, de modo que possam transformar a sociedade e afirmar valores sociais para o bem comum (BRASIL, 2018).

Contudo, os autores Costa, Farias e Souza (2019), criticam a BNCC por concluírem que o documento possui um viés economicista nos conteúdos atribuídos às disciplinas obrigatórias. Sinalizam ainda, que os temas elencados em tal documento-base não favorecem a formação crítica e problematizadora dos profissionais docentes, o que corrobora para um currículo padronizado, tecnicista, inflexível a possíveis reformulações e voltadas apenas para o mercado de trabalho.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Batista, David e Feltrin (2019) destacam a necessidade da formação de professores conscientes de seu papel emancipador na sociedade e alertam para a urgência de reformulação dos currículos escolares para que, ao invés do estabelecimento de um padrão de ensino que vise à reprodução de competências, habilidades e metodologias uniformes, possam abranger as peculiaridades regionais de cada parte do Brasil, levando em consideração a realidade social e o contexto das comunidades frequentes do ambiente escolar.

Mediante às reflexões destacadas é importante frisar que dentre as etapas formativas dos cursos de licenciaturas no Brasil, a etapa direcionada ao conhecimento, discussão teórica e prática do Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para a capacitação dos acadêmicos,

uma vez que nesta fase a concepção de ser docente é colocada em prática, de modo à possibilitar a imersão do universitário no contexto escolar, levando-o a conhecer todas as atividades, peculiaridades e desafios de um educandário, sendo um plano piloto e laboratório de experiências sociais, políticas e profissional para o futuro docente (SILVA ET AL, 2020).

Segundo os autores Scalabrin e Molinari (2013), o Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa importante e uma das mais significativas de qualquer curso de graduação, pois é quando o estudante vivenciará na prática o que tem estudado na Universidade, mesclando as reflexões das teorias, da pesquisas, das discussões problematizadas em sala de aula e levando-as para o campo do saber-fazer. No que tange as licenciaturas, é o momento de aprendizagem e realização de tarefas que tem por finalidade colaborar para a formação de um educador e o seu papel com o educando. O acadêmico constata durante o estágio supervisionado a dimensão do ambiente escolar, as maneiras de se portar em sala de aula, analisando como se pode aproveitar a troca de saberes e experiências no processo de intercâmbio que ocorre entre o professor regente, aluno-estagiário e o professor supervisor (SILVA ET AL, 2020).

Para Ferenc e Derossi (2021) o tempo dedicado pelo estudante para o exercício do Estágio Curricular Supervisionado é configurado para que o mesmo o sinta, perceba e o operacionalize como um momento único/especial para a formação profissional como docente através da articulação da teoria com prática e mediante à toda a complexidade que permeia o ambiente escolar. É um momento pelo qual, o acadêmico, possui para desenvolver formas de aplicação de um conteúdo de determinados temas, além de poder refletir sobre técnicas e habilidades específicas para situações desenvolvidas ou deparadas no cotidiano escolar.

Essas experimentações que o Estágio Curricular Supervisionado permite são fundamentais para o desenvolvimento como um profissional na área da educação, pois facilita a ação pedagógica e permite a criação de abordagens de conhecimentos para serem, após graduados, ministrados e aplicados de maneira prática, propositiva, autônoma e aliado aos ideais da comunidade escolar. De um modo geral, os estágios proporcionados nos cursos superiores de licenciaturas nada mais são do que um momento que o acadêmico pode aprender a ensinar, de maneira a relacionar o vivido, o experimentado (a prática)

como um processo de reflexão contínua para a aprimoramento do seu ofício (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Nesse contexto, vale destacarmos, que especialmente no início de 2020 o mundo se deparou com uma realidade pandêmica causada pela doença chamada de COVID-19 (Sars-CoV-2). E devido à rápida proliferação do vírus e o contágio em massa, vários países começaram a tomar medidas restritivas de circulação de pessoas e isolamento social, bem como acataram recomendações sanitárias da Organização Mundial da Saúde. Desta forma, todas as instituições de ensino tiveram suas atividades presenciais suspensas e medidas emergências remotas foram implementadas a fim de amenizar as consequências das restrições sociais (ARRUDA, 2020; CAMACHO, 2020).

No Brasil, o Portal MEC divulga em 28 de abril de 2020 a respeito da aprovação do Parecer nº 5/2020 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), numa construção documental em cooperação com o Ministério da Educação (MEC). O documento em questão estabeleceu diretrizes com o objetivo de instruir estados, municípios e as instituições de ensino básico e ensino superior, a respeito das medidas restritivas de âmbito social e profissional, aos trabalhos docentes a serem desenvolvidos de maneira remota e os desdobramentos sobre o novo calendário escolar (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Diante desse novo cenário de adaptações, ajustes e alinhamentos do ser e fazer docente (como marcas de um mundo pandêmico cravado pela COVID-19) as atividades da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Geografia Licenciatura Plena da Unimontes, foi realizado, sendo uma etapa marcada por reflexões e vivências sobre as possibilidades e dificuldades encontradas pelos profissionais da educação na continuidade das suas tarefas, as quais se deram de maneira remota (SILVA ET AL, 2020).

E sobre essa realidade, apresentamos, a seguir, o relato de experiência a partir das atividades executadas no Estágio Curricular Supervisionado (7º período noturno) em Geografia em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Grão Mogol - MG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância de estudarmos o espaço geográfico se dá em entendermos as ações realizadas pelo homem na sociedade, compreendendo

que tanto o ambiente natural quanto os espaços modificados são estudados em conjunto, na perspectiva (e na esperança) de que o produto final desta relação consigamos compreender, mensurar e reorganizar as transformações sociais, ambientais e políticas acometidas (na litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera) e daí refletirmos sobre o fazer do homem no planeta Terra (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019).

O ensino dos temas em Geografia é complexo, tendo em vista a magnitude de ocorrência sobre o espaço, logo é fundamental que o professor possua habilidades e formas didáticas para ensinar os conteúdos aos seus alunos, de maneira a interligar a formação humana e a intelectual. De acordo com Lima et al. (2015), no contexto da geografia escolar o professor deve propor novas metodologias que facilitem o aprendizado do aluno, numa perspectiva que envolva a dinâmica da sociedade e natureza e que deve ser ensinada de maneira análoga a realidade dos discentes.

Silva e Muniz (2012) por sua vez, destacam que a geografia escolar deve não apenas inovar em metodologias de ensino e quebrar os paradigmas do ensino tradicional, mas também o professor deve ser capaz de ser um educador que transponha o conhecimento e que contribua para o desenvolvimento de alunos-cidadãos capazes de refletir sobre o mundo, desconstruindo conteúdos mecânicos (currículos engessados) e os direcionando para uma aprendizagem significativo, assentado na aplicabilidade do conhecimento para a vida e não apenas a mera memorização.

Nesse processo de mediar o conhecimento, no ano de 2020, as atividades de ensino, foram adaptadas em aulas remotas emergenciais, como um efeito gerado pelas mediadas restritivas e isolamento social com a finalidade de minimizar a proliferação e contágio do COVID-19.

Alves (2020) aponta que o ensino remoto emergencial se traduziu para muitos profissionais da educação como aumento expressivo da carga horária de trabalho em função do tempo-extra que esses sujeitos tiveram que dedicar para aprenderem a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que foram, em certa medida, disponibilizadas, tal como os aplicativos e plataformas mais populares (e gratuitos), a saber: *Whatsapp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Skype*, *Zoom* etc., adaptando-os para as atividades que não podiam ocorrer de maneira presencial. Vale destacar, que muitos estagiários, professores, auxilia-

res de sala, diretores, especialistas das escolas etc. tiveram que comprar aparelhos digitais para realizarem as suas atividades, investindo recursos próprios para a obtenção de *notebook*, computador de mesa (*desktop*), celulares, *tablet/iPad*, iluminador (*ring light*) etc., além de aumentar o valor da conta da prestação de serviços de energia e *internet* em seus lares.

No contexto educacional do Estado de Minas Gerais, ferramentas para o trabalho *online* foram disponibilizadas para os servidores e alunos da rede estadual de educação pela plataforma “Estude em Casa”. Nessa plataforma é possível acessar o “Plano de Estudo Tutorado” (PET) que é um documento (disponibilizado em formato digital via *Portable Document Format* - PDF) postado com orientações de conteúdo específico que devem ser trabalhados pelos professores e alunos. Vale frisar, que os discentes que não possuíam *internet* ou aparelhos para salvar o arquivo no formato PDF, era possível retirar o PET impresso nas escolas (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020).

Outro recurso disponibilizado pelo governo mineiro é o programa “Se liga na Educação” que disponibiliza aulas de todas as disciplinas gravadas por um grupo de professores que ministram os conteúdos no canal aberto Rede Minas de Televisão - com a programação de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 12h30. Também foi criado o aplicativo “Conexão Escola”, dando acesso aos dois itens anteriormente e que possibilita o envio de perguntas por mensagens no chat para os professores. Por fim, foi disponibilizado o Conexão Escola 2.0, onde o docente utiliza o *e-mail* criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e cria a sua sala digital a partir do *Google Classroom*, postando materiais, vídeos, criando aulas momentâneas, realizando aplicação de provas etc. (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020).

Esse relato dos recursos disponibilizados aos professores e alunos nesse momento pandêmico, foi possível por meio do estágio que realizamos, a saber no segundo semestre do ano de 2020, durante o sétimo período (noturno) do curso de licenciatura em Geografia. A escola estadual que realizamos o estágio fica localizada na cidade Grão Mogol - MG, ofertando as turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, atendendo alunos da zona urbana como da rural do município.

Durante o período pandêmico, a escola permaneceu fechada e as atividades remotas deram-se exclusivamente com o uso do PET

disponibilizado de maneira *online*. Contudo, os alunos que residiam na zona rural não possuíam acesso à *internet* e apenas poucos dos que moravam na zona urbana possuíam tal recurso por meio de celulares/smartphones. Desta maneira no primeiro semestre de 2020, houveram baixíssimas taxas de participação dos alunos, respectivamente, nos meses de março e abril quando iniciaram-se as atividades remotas.

A diretoria da escola ao tomar ciência da situação, estabeleceu conjuntamente com os pais dos alunos que os PETs seriam impressos semanalmente e entregues aos discentes e ou responsáveis. Inicialmente, os pais dos estudantes financiaram as impressões, porém muitas famílias relatavam dificuldade em colaborar financeiramente, resultado de redução de renda, desemprego etc. Somente quando a escola começou a financiar as impressões, percebeu-se a participação dos alunos, no que tange a contatos via *whatsapp* com o professor para sanar dúvida de algum tema ou conteúdo curricular ou enunciados de atividades. Toda semana o material era impresso e os alunos retiravam na escola, na semana seguinte eram devolvidas as atividades contidas nos PETs resolvidas pelos alunos e assim sucessivamente.

O estágio foi desenvolvido com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, séries finais. As aulas de Geografia foram desenvolvidas em dois campos: *i*) a partir do retorno das atividades via PETs e *ii*) aulas ministradas com os alunos via aplicativo *Google Meet*; porém vale destacar, que a comunicação entre os alunos e o professor deram-se quase que exclusivamente por mensagens via *whatsapp*. A cada semana um tema específico do PET era abordado com um texto-base e sugestões complementares como referência; as atividades eram fornecidas em um documento (formato Word e PDF) sob a forma de perguntas e de tópicos-guia, todas as semanas, conjuntamente com o professor supervisor, eram conferidas as respostas dos alunos e realizávamos um momento para sanar dúvidas, destacando que tal ocasião era realizada via *whatsapp*, em dias pré-agendados.

Aos alunos que não possuíam acesso à *internet*, e por consequência não conseguiam acompanhar as orientações no *whatsapp*, caso tivessem dúvidas, tinham que as encaminhar aos cuidados da secretária da escola e, posteriormente eram repassadas ao professor que as respondiam e devolviam à secretária. No ato da entrega do novo material impresso (PET), as instruções e ou resoluções das inquietações do

aluno eram repassadas verbalmente e ou por escrito ao responsável pelo discente e esse, por sua vez, transmitia ao aluno para que, então, conseguisse responder as atividades propostas.

O professor que acompanhamos na escola em questão não obteve nenhuma formação/instrução do Estado para lidar com a situação do ensino emergencial, apenas os PETs foram fornecidos e em função desta situação, os recursos e meios tecnológicos operados para as aulas acontecerem da melhor maneira possível.

As tarefas didáticas e docentes foram desenvolvidas de forma atípica e é válido pontuar que a precarização do ensino foi nítida, tendo em vista que poucos alunos de fato tinham acesso a um meio eletrônico com acesso à *internet*, no caso em específico da turma do oitavo ano, apenas um aluno possuía um smartphone para acompanhar as aulas e atividades propostas, enquanto os demais seguiram com orientações e atividades impressas a serem disponibilizadas pela escola.

Para a realização do estágio os universitários, em questão, tiveram que obter um notebook e um novo smartphone adequados para acompanhar a dinâmica de trabalho. O contato com o professor orientador do estágio e os acadêmicos, ocorreu sem grandes adversidades, mas devido a situação do isolamento social e a gama de orientações e trabalhos acrescidos durante o período, o abalo psicológico dos futuros docentes foi inevitável e teve que ser superado dia após dia a partir de um profundo diálogo com o professor responsável da disciplina e as revisões de técnicas de ensino para sanarmos as dificuldades (tanto emocionais, operacionais e didáticos-metodológicos) que surgiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação consiste em um processo formativo intelectual que molda o caráter e valores do ser humano que, por sua vez, são transmitidos e ensinados de geração em geração. Atualmente, a gama de conhecimentos acumulados ao longo da história humana, retratam o marco civilizatório das sociedades ocidentais e, desta maneira, nos cursos de licenciaturas, o estágio curricular supervisionado é uma etapa importante para a formação do profissional docente e para a construção de novos saberes e práticas, pois a partir de tal disciplina, os acadêmicos terão contato com o ambiente escolar e poderão colocar em prática o que estudam na Universidade e con-

tribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, fruto das experiências que acumulam com o contato com o Outro (escola, professores e comunidade escolar).

As atividades de Geografia desenvolvidas no estágio basicamente se resumiram em professores auxiliando os alunos, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, via *whatsapp* e com base no PET. A precarização do ensino na turma do oitavo ano, foi nítida, tanto alunos e professores tiveram que improvisar as atividades para não perderem o ano letivo e de uma forma geral, os impactos do ensino remoto comprometeram a formação educacional dos alunos. E foi notório o aumento das horas de trabalho dos professores que, por sua vez, pouco tempo tiveram para o descanso e o lazer, sendo difícil percebermos a separação ou divisão do tempo para os afazeres do trabalho com o da vida social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, pp. 348-365, 2020.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, pp. 257-275, 2020.
- BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar de; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 23, pp. 13, 2019.
- BRASIL. *Lei de diretrizes de base - LDB*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso: 20 mai. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/2014/2013/Lei/L12796.htm>>. Acesso: 20 mai. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Ato2015-2018/2017/>>. Acesso: 20 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC.pdf>>. Acesso: 20 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. Brasília, 2020a. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes>>. Acesso: 20 mai. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Brasília, 2020b.
- CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal et al. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 5, [n. p.], 2020.
- COSTA, Maria da Conceição Dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele de Borges. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-revista de educação*, n. 10, pp. 91-120, 2019.
- FERENC, Alvanize Valente Fernandes; DEROSI, Caio Corrêa. O estágio curricular na formação inicial de professores: um recorte de reduções. *Argumentos Pró-Educação*, v. 6, pp. 28-41, 2021.
- LEÃO, Marcos Lorrnan Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus. *Anais do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020.
- LIMA, Guilherme Amsterdan Correia et al. Textura do solo: importância da realização de atividades práticas no ensino de geografia. *Revista Tamoios*, v. 11, n. 2, pp.41-60, 2015.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, v. 7, n. 1, [n. p.], 2013.

Revista Multitexto

SILVA, Amanda Karolayne Rodrigues et al. Aprender fazendo: breve relato de experiência a partir do estágio supervisionado em geografia (unimontes). **Revista Ciranda**, v. 4, n. 1, pp. 54-66, 2020.

SILVA, Vlória da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoducacionais**, v. 3, n. 5, pp. 62-68, 2012.

ESCALA SUBJETIVA DE ESFORÇO, RESPOSTAS CARDIOVASCULARES E NÍVEIS DE GLICOSE SANGUÍNEA NO EXERCÍCIO CRUCIFIXO RETO EM PLATAFORMA ESTÁVEL E INSTÁVEL

SUBJECTIVE EFFORT SCALE, CARDIOVASCULAR RESPONSE AND BLOOD GLUCOSE LEVELS IN
STRAIGHT AND UNSTABLE PLATFORM CRUCIFIX EXERCISE

Eduardo Dutra e Dias¹, Ataulba Ramalho De Meirelles Filho¹, Marco Gutemberg Marcos², Bárbara Patrícia Santana Silva³, Mariana Rocha Alves⁴, Alex Sander Freitas⁵, Vinicius Dias Rodrigues⁵

¹ Curso de Educação Física bacharelado da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

² Prefeitura municipal de Pirapora, Minas Gerais

³ Mestranda em Reabilitação e Desempenho Funcional da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

⁴ Programa de Pós-Graduação em Neurociências da Universidade Federal Fluminense (UFF)

⁵ Professor do Departamento de Educação Física e do Desporto da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

RESUMO

O objetivo desse estudo foi analisar a resposta do esforço subjetivo, respostas cardiovasculares e níveis de glicose sanguínea no exercício crucifixo reto em plataforma estável e instável. A amostra foi composta por 5 praticantes de musculação do sexo masculino, com idade entre 20 e 30 anos. A avaliação foi realizada entre as superfícies (estável e instável) em dias diferentes de forma randomizada. Para a superfície estável foi utilizado o banco fixo, para a superfície instável foi utilizada a bola suíça. As variáveis analisadas antes e após a realização do crucifixo foram: frequência cardíaca, pressão arterial sistólica, pressão arterial diastólica, duplo produto, saturação de oxigênio, glicose sanguínea e esforço subjetivo. Os resultados do presente estudo nos mostraram que não tem diferenças expressivas entre as formas de intervenção aqui estudadas.

Palavras-chaves: Parâmetros Fisiológicos. Crucifixo Reto. Resposta Cardiovascular.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the response of subjective exertion, cardiovascular responses and blood glucose levels in the crucible exercise on a stable and unstable platform. The sample consisted of 5 male bodybuilders, aged between 20 and 30 years. The evaluation was performed between the surfaces (stable and unstable) on different days in a randomized way. For the stable surface was used the fixed bench, for the unstable surface was used the Swiss ball. The variables analyzed before and after crucifixion were: heart rate, systolic blood pressure, diastolic blood pressure, double product, oxygen saturation, blood glucose and subjective effort. The results of the present study showed that there are no significant differences between the forms of intervention studied here.

Keywords: Physiological Parameters. Crucifix Straight. Cardiovascular Response.

INTRODUÇÃO

O exercício resistido conhecido como crucifixo reto, consiste em um exercício que tem os músculos peitoral maior em sua porção média e o deltóide anterior como motores primários (BOMPA, 2000). Para sua execução os halteres devem estar nas mãos com os braços até que os halteres estejam paralelos ao tronco, os cotovelos devem estar levemente flexionados, levemente abre-se os braços alongando a musculatura do peitoral confortavelmente (BOMPA, 2000). Uma forma de mudar a dinâmica de solicitação do músculo é a adição da superfície instável, segundo Oliaei (2018) essa situação promove maior recrutamento do sistema neuro-musculoesquelético, fator que pode contribuir no aumento da intensidade do movimento no exercício resistido.

O teste de uma repetição máxima (1RM) mensura a carga absoluta, conseqüentemente a prescrição do exercício resistido é atribuída a uma zona de trabalho com objetivo de priorizar uma característica treinável (ACMS, 2009; DIAS, *et al.* 2013). Para uma medição que reflita de forma conveniente sobre a intensidade do exercício resistido, a pressão arterial se torna viável para essa mensuração (POLITO FARINATTI, 2003), além disso, a frequência cardíaca e duplo produtos são situações importantes também. Pois o duplo-produto é preditor indireto do consumo de oxigênio miocárdico, consistindo em parâmetro de risco cardiovascular no exercício (FARINATTI; ASSIS, 2000). Outro modo de mensurar o esforço é através de uma escala de percepção subjetiva de esforço (PSE), mas segundo Aranda (2015) não teria diferenças na carga subjetiva de acordo escalas de PSE, caso utilize cargas semelhantes ou menores. Lembrando as variáveis hemodinâmicas são importantes na mensuração de intensidade do exercício resistido quando comparadas em zona de trabalho iguais com adição externas (superfície estável e instável) diferentes (MARCOS, *et al.* 2017).

Importante salientar que as adaptações crônicas são conseqüências da resposta fisiológica transitória estimulada por uma única sessão de exercícios resistidos, assim, a qualidade da intensidade proposta nessa sessão, vai resultar na somatória final de todo o processo (HAMER, 2006). Porém, a literatura ainda tem carência em estudos que apresentem as mais diversas variáveis relacionadas a intensidade em exercícios de treinamento de força em

superfícies estáveis e instáveis, variáveis que contribuem para acompanhamento da real mudança de intensidade (MARCOS, *et al.* 2017).

Após os primeiros achados dessa equipe de pesquisa e entendendo a importância do melhor entendimento desse assunto, o objetivo desse estudo foi analisar a resposta do esforço subjetivo, respostas cardiovasculares e níveis de glicose sanguínea no exercício crucifixo reto em plataforma estável e instável.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo descritivo de corte transversal de natureza exploratória, com análise quantitativa.

Os indivíduos foram informados mediante ao termo de consentimento livre e esclarecido sobre as intenções do estudo, os possíveis riscos, e da liberdade de desligar-se da pesquisa a qualquer momento, além das garantias do anonimato e do uso dos dados exclusivamente para fins de pesquisa. Lembrando que essa pesquisa foi destinada ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) para apreciação de sua viabilidade, onde se atendeu às normas reguladoras da pesquisa com humanos - Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após esse procedimento o projeto foi aprovado sob o parecer consubstanciado de número 1.224.883.

A amostra foi composta por 5 praticantes de musculação do sexo masculino, com idade entre 20 e 30 anos. Todos com experiência em treinamento resistido e pelo menos seis meses ininterruptos e com frequência de pelo menos três vezes por semana, não portar nenhuma cardiopatia, não ser hipertenso ou portar alguma lesão articular nos últimos seis meses. Os critérios de exclusão para seleção dos indivíduos foram considerados: Falha em algum dos testes previstos no experimento, vestimenta inadequada para a execução do procedimento, realização das atividades fora do padrão proposto e sofrimento de alguma lesão ou complicação durante a realização dos testes.

Para o teste de 1RM foi adotado o protocolo de predição proposto por Baechle e Earle (2000). Este protocolo consiste em 11 passos, que foram seguidos da seguinte maneira: 1°) O indivíduo foi instruído a aquecer com pesos leves, nos quais consigam realizar de 5 a

10 repetições; 2°) O avaliado fez 1 minuto de intervalo; 3°) Estimou uma carga em que o indivíduo conseguiu realizar de 3 a 5 repetições e, após esse aquecimento, adicionou cargas de 4 a 9kg para membros superiores; 4°) O avaliado fez 2 minutos de intervalo; 5°) Estimou uma carga para o indivíduo completar de 2 a 3 repetições e, após esse procedimento, adicionou cargas de 4 a 9kg para membros superiores; 6°) Realizou-se 2 a 4 minutos de intervalo pelo avaliado; 7°) Realizou adição de carga de 4 a 9kg para membros superiores; 8°) O estímulo aconteceu constantemente; 9°) Quando o avaliado obteve sucesso, providenciou-se de 2 a 4 minutos de intervalo e retornar ao passo 7; 10°) Quando o avaliado falhou, deu-se 2 a 4 minutos de intervalo e diminuir a carga subtraindo de 2 a 4kg ou 2,5 a 5% para membros superiores. Assim, continuou-se aumentando ou diminuindo a carga até que o indivíduo realizasse um movimento completo sem capacidade de realizar a segunda repetição. Visando reduzir a margem de erro nos testes de 1RM, foi adotado as seguintes estratégias: instruções padronizadas fornecidas antes do teste, de modo que o avaliado ficou ciente de toda a rotina que envolvia a coleta de dados, instrução sobre a técnica de execução do exercício ao avaliado, o avaliador ficou atento quanto a posição adotada pelo praticante no momento da medida, pois pequenas variações no posicionamento das articulações envolvidas no movimento poderiam acionar outros músculos, levando a interpretações errôneas dos escores obtidos e estímulos verbais foram utilizados a fim de manter o alto nível de estimulação.

Após 72 horas do teste de 1RM, os voluntários foram submetidos a realização de 3 séries do exercício com a carga mais próxima de 70% da carga de uma repetição máxima identificada no teste, com tempo de recuperação de intervalo de 90 segundos.

A avaliação foi realizada entre as superfícies (estável e instável) em dias diferentes de forma randomizada. Para a superfície estável foi utilizado o banco fixo, para a superfície instável foi utilizada a bola suíça. Para a execução do exercício, foram também utilizados halteres, o movimento aconteceu com a articulação do ombro, os membros realizaram uma abdução horizontal até linha do tronco e posteriormente realizou adução horizontal até a aproximação dos halteres, os cotovelos estavam levemente flexionados (BOMPA, 2000).

Variáveis hemodinâmicas

Para coleta das variáveis hemodinâmicas foram utilizados esfigmomanômetro (Aneroid Hospitalar Premium) oxímetro de pulso de dedo portátil (MD300C2 Moriya).

A pressão arterial foi aferida de maneira indireta por um estetoscópio e esfigmomanômetro pelo método de ausculta (ouvindo os sons) seguindo o protocolo do médico russo Korotoff (1902) citado por McArdle *et. al* (2003), que consiste em 10 passos: 1°) O indivíduo fica sentado num local de ambiente tranquilo e irá estender o braço; 2°) O avaliador localiza a artéria braquial, aproximadamente 2,5cm acima da dobra do cotovelo; 3°) Pega a extremidade livre do manguito e, com delicadeza introduz através da alça metálica (ou a coloca sobre o velcro exposto) e a traz de volta, de forma que o manguito se coloque ao redor do braço ao nível do coração. Alinha-se as setas do manguito sobre a artéria braquial. Fixa com firmeza as partes do velcro do manguito. O manguito deve ficar justo, mas não de maneira excessiva, para que se tenha leituras corretas. 4°) Coloca-se a campânula do estetoscópio abaixo do espaço ante cubital sobre a artéria braquial. 5°) Agora o manguito deve ter o tubo conector (proveniente do bulbo e do calibrador do esfigmomanômetro) saindo do manguito na direção do braço; 6°) Antes de insuflar o manguito, certificar-se de que a chave para a saída do ar esteja fechada (rodar o botão no sentido horário); 7°) Insuflar o manguito com bombadas rápidas e uniformes até 180 a 200 mm Hg; 8°) Liberar gradualmente a pressão no manguito (cerca de 3 a 5 mm Hg por segundo) abrindo lentamente o botão para a saída do ar (rodar no sentido anti-horário) observando o primeiro som. Este som resulta da turbulência do jato de sangue quando a artéria previamente fechada se abre subitamente durante a pressão mais alta do ciclo cardíaco. Isso representa a pressão sistólica. 9°) Continuar reduzindo a pressão, observando quando o som se torna abafado (4ª fase da pressão diastólica) e quando o som desaparece (5ª fase da pressão diastólica); 10°) Se a pressão ultrapassar 140-90mm Hg (em repouso) proporcionar um repouso de 10 minutos.

Coleta da Glicose sanguínea

Para coleta da glicose foi utilizado um medidor de glicose g-tech free lite. Foi feita a as-

sepsia do dedo indicador, coletada a amostra de sangue que será colocada na tira reagente, e logo em seguida o medidor mostra no display as informações de glicose.

então solicitado para cada avaliado informasse com base na escala, o grau de esforço percebido imediatamente após o término da última repetição do exercício.

Avaliação subjetiva de esforço

Para verificar a percepção subjetiva de esforço após a realização da última repetição correta de cada série em ambas as superfícies o número máximo de repetições por séries, foi então solicitado a cada voluntário para que descrevesse o grau de esforço subjetivo conforme a escala de OMNI-RES desenvolvida por Robertson et al. (2003). A escala de percepção foi explicada antes da avaliação e o teste só foi realizado a compreensão dos descritores visuais, além dos descritores numéricos e verbais da mesma. Foi

Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados foi utilizada a estatística descritiva com a utilização de média e desvio padrão para as variáveis somáticas simples e compostas. Para analisar as variáveis dependentes foi feita a verificação da normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk. Posteriormente foi definido o melhor teste que atenda o tratamento dos dados desse estudo. Todos os procedimentos estatísticos foram feitos no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 for Windows.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 apresenta a comparação das variáveis hemodinâmicas (Pressão arterial sistólica, pressão arterial diastólica, frequência

cardíaca, duplo produto e saturação de O₂) na plataforma estável e instável antes e depois de serem realizadas as series.

Tabela 1 - Comparação da média e do desvio padrão das variáveis hemodinâmicas.

Variáveis	Plataforma estável (n=5)			Plataforma instável (n=5)		
	Antes	Depois	Significância	Antes	Depois	Significância
PAS	120 ± 5,48	140,00 ± 4,47	p=0,003	120 ± 11,40	150 ± 19,24	p=0,009
PAD	80 ± 5,48	90 ± 5,48	p=0,034	80 ± 8,17	90 ± 13,04	p=0,121
FC	73 ± 5,59	101 ± 19,22	p=0,045	75 ± 6,94	110 ± 5,55	p=0,000
DP	8760 ± 938,15	14140 ± 2511,21	p=0,008	9620 ± 1124,46	16200 ± 2921,01	p=0,001
SATO ₂	97 ± 0,55	98 ± 1,95	p=1,000	98 ± 0,55	97 ± 0,55	p=0,374

Foi utilizado o teste Wilcoxon para análise inferencial das variáveis, pois os dados não apresentaram normalidade. PAS= Pressão arterial sistólica, PAD= Pressão arterial diastólica, FC= Frequência cardíaca, DP= Duplo produto, SATO₂= Saturação de oxigênio.

Seguindo os parâmetros fisiológicos apresentados na tabela 1 diferença significância

(p<0,05) de PAS, PAD, FC e DP para pré-pós na plataforma estável e também de PAS, FC e DP para pré-pós plataforma instável. Corroborando com o trabalho do Marcos *et al.* (2017) os resultados foram similares, onde apresentou diferença significativa entre o momento pré-pós na plataforma estável e instável.

Segundo Lopes, Gonçalves e Resende (2006)

já era esperado, pois essas variáveis se elevam quando o indivíduo é submetido a qualquer tipo de exercício, o que Polito e Farinatti (2003) nos mostraram em seu estudo, numa revisão de literatura que os valores das variáveis hemodinâmicas tendem a aumentar nos exercícios resistidos

em relação ao repouso, porém em valores menores do que os exercícios aeróbios por causa do tempo de exposição ao esforço.

A tabela 2 apresenta a comparação de média e do desvio padrão dos valores de delta variáveis hemodinâmicas.

Tabela 2 - Comparação da média e do desvio padrão dos valores de delta variáveis hemodinâmicas.

Variável	Plataforma estável (n=5)	Plataforma instável (n=5)	Significância
PAS	20 ± 8,94	30 ± 13,04	p=0,782
PAD	10 ± 7,07	10 ± 14,10	p=0,742
FC	18 ± 18,53	35 ± 5,18	p=0,283
DP	4220,00 ± 2397,65	6580,00 ± 2005,67	p=0,165
SATO ₂	0,00 ± 1,87	0,00 ± 0,45	p=0,822

Para análise inferencial foi utilizado o teste Mann-Whitney, pois os dados não apresentaram normalidade. PAS= Pressão arterial sistólica, PAD= Pressão arterial diastólica, FC= Frequência cardíaca, DP= Duplo produto, SATO₂= Saturação de oxigênio.

Na tabela 2, os valores de delta para significância das variáveis hemodinâmicas de PAS, PAD, FC, DP, SATO₂ em plataforma estável e instável não mostraram significância, resultados que corroboram com os

achados de Marcos, *et. al.* (2017) onde ele não encontrou diferenças significativas em relação ao Duplo produto, Frequência cardíaca e Pressão Arterial comparando o exercício crucifixo reto em plataformas estável e instável.

A tabela 3 apresenta a comparação da média e do desvio padrão dos valores de delta da glicose sanguínea. A tabela 4 apresenta a comparação da média e do desvio padrão da glicose sanguínea.

Tabela 3 - Comparação da média e do desvio padrão dos valores de delta da glicose sanguínea.

Variável	Plataforma estável (n=5)	Plataforma instável (n=5)	Significância
Glicose sanguínea (mg/dl)	-10 ± 7,70	-18 ± 8,59	0,160

Para análise inferencial foi utilizado o teste Mann-Whitney, pois os dados não apresentaram normalidade.

Tabela 4 - Comparação da média e do desvio padrão da glicose sanguínea.

Variáveis	Plataforma estável (n=5)			Plataforma instável (n=5)		
	Antes	Depois	Significância	Antes	Depois	Significância
Glicose sanguínea (mg/dl)	107 ± 4,56	96 ± 6,36	0,052	112 ± 21,01	94 ± 12,46	0,011

Foi utilizado o teste Wilcoxon para análise inferencial das variáveis, pois os dados não apresentaram normalidade.

A tabela 3 mostra a diferença dos valores de delta da glicose sanguínea na plataforma estável e instável, que não demonstrou uma diferença significativa entre as duas plataformas, já na tabela 4 mostra as diferenças da glicemia pré e pós exercício nas plataformas estável e instável, mostrando que tem diferença significância da plataforma instável foi notada enquanto a estável não se obteve valores significantes, o que condiz com os achados do De Lara (2011) que logo após os exercícios de

força a glicose sanguínea capilar sofre uma redução. O fato de a glicose sanguínea diminuir logo após o exercício, pode ter relação com a potencialização do catabolismo de gordura o que resulta em uma redução da glicose no sangue, ocorre também uma captação maior de glicose pelo musculo ativo (MCARDLE, KATCH E KATCH, 2016).

A tabela 5 apresenta a comparação da média e do desvio padrão dos valores da escala subjetiva de esforço.

Tabela 5 - Comparação da média e do desvio padrão dos valores da escala subjetiva de esforço.

Variável	Plataforma estável (n=5)	Plataforma instável (n=5)	Significância
ESE	7 ± 0,84	7 ± 1,14	p=0,371

Para análise inferencial foi utilizado o teste Wilcoxon, pois os dados não apresentaram normalidade. ESE= Escala subjetiva de esforço.

A tabela 5 mostra valores da escala subjetiva de esforço, tendo valores muito próximos tanto para o banco fixo quando para a bola suíça, demonstrando que os avaliados não tiveram uma percepção de maiores dificuldades em relação ao esforço nas diferentes plataformas, o que corroboram com o estudo de Panza (2014) que num estudo com dez homens treinados (23 anos [+ ou -] 2,16 anos) realizaram um teste de 1RM em supino reto seguido 48 horas depois com 80% de 1RM até a falha dos músculos concêntricos, que mostrou um valor insignificante em relação a percepção subjetiva de esforço, porém com gastos maiores de energia por conta da ativação de músculos estabilizadores de tronco e sinergistas no movimento.

Houve uma limitação no estudo, onde, não mensurou outras variáveis de intensidade como lactato e variáveis e ativação muscular como eletromiografia.

CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo revelaram não existir diferença notórias nas respostas cardiovasculares, glicemia sanguínea e escala subjetiva de esforço entre as plataforma estável e instável. Aparentemente, as transformações ocorridas na plataforma instável foram mais relevantes, mas possivelmente o componente de carga, intensidade, não mostraram diferenças mais expressivas entre os grupos, pois

as variáveis aqui analisadas têm um menor destaque no exercício resistido, na qual apresenta uma caracterização de condicionamento neuromuscular, quando comparado com exercícios de condicionamento cardiorrespiratório.

Assim, torna-se necessário propor novas pesquisas, com outras variáveis que caracterizem melhor a intensidade para o exercício resistido, nesse sentido, as lacunas aqui deixadas, poderão ser sanadas com tais propostas científicas.

REFERÊNCIAS

ARANDA, LILIANE CUNHA et al. Comparison of the perceived subjective exertion and total load lifted response in resistance exercises performed on stable and unstable platforms. *Revista Brasileira de Cineantropometria& Desempenho Humano*, v. 17, n. 3, p. 300-308, 2015.

BAECHLE, THOMAS R.; GROVES, BARNEY R. *Treinamento de força: passos para o sucesso*. Artmed, 2000.

BOMPA, O. Tudor. CORNACCHIA, J. Lorenzo; *Treinamento De Força Consciente*. Phorte Editora, 2000.

DE LARA, FERNANDO NUNES. O efeito agudo do exercício de força e da caminhada, na glicemia de um indivíduo sedentário, diabético do tipo 2. *RBPFE-Revista Brasileira de Prescrição e*

Fisiologia do Exercício, v. 3, n. 15, 2011.

DIAS, RAPHAEL MENDES RITTI et al. Segurança, reprodutibilidade, fatores intervenientes e aplicabilidade de testes de 1-RM. **Motriz**, v. 19, n. 1, p. 231-242, 2013.

FARINATTI, PAULO TV; ASSIS, BRUNO FCB. Estudo da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em exercícios contra-resistência e aeróbio contínuo. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 5, n. 2, p. 5-16, 2000.

FORJAZ, C.L.; REZK, C.C.; CARDOSO, J.R.; NEGRÃO, C.E.; PEREIRA BARRETO, A.C. (eds.). **Cardiologia do exercício: do atleta ao cardiopata**. Manole. 2005. p. 260-71

HAMER, M. The anti-hypertensive effects of exercise - integrating acute and chronic mechanisms. **Sports Medicine**. Vol. 36. Núm. 2. p. 109-116. 2006.

MARCOS, MARCO GUTEMBERG et al. Análise das respostas cardiovasculares no exercício

crucifixo reto em plataforma estável e instável. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)**, v. 11, n. 65, p. 233-239, 2017.

MCARDLE, W. D.; KATCH, F. L.; KATCH, V. L.; **Fisiologia do Exercício - Nutrição, Energia e Desempenho Humano** v. 8, 2016.

OLIAEI, SHAHRAM et al. Effects of postural and cognitive difficulty levels on the standing of healthy young males on an unstable platform. **Acta neurobiologia e experimentalis**, v. 78, n. 1, p. 60-68, 2018.

PANZA, PATRICIA et al. Energy cost, number of maximum repetitions, and rating of perceived exertion in resistance exercise with stable and unstable platforms. **Journal of Exercise Physiology Online**, v. 17, n. 3, p. 77-88, 2014.

POLITO, MARCOS DOEDERLEIN; FARINATTI, PAULO DE TARSO VERAS. Considerações sobre a medida da pressão arterial em exercícios contra resistência. **RevBrasMed Esporte**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2003.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DA ESCOLA PÚBLICA EM PARCERIA COM A COMUNIDADE

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: PERCEPTIONS ABOUT THE PUBLIC SCHOOL WORK IN
PARTNERSHIP WITH THE COMMUNITY

Fernanda Rodrigues Alves¹ - Maria Fernanda Lacerda de Oliveira² - Valéria Daiane Soares Rodrigues³

¹ Acadêmica do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

² Professora Mestre do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

³ Professora Mestre do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

RESUMO:

O presente artigo discorre sobre a relevância da participação e cooperação da comunidade para desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito da escola pública, demonstrando o valor fundamental dessa parceria na formação cidadã e crítica do aluno, que se vê envolvido em um processo de ensino e aprendizagem mais engajado e transformador da realidade social que o circunda. Pensando no mútuo comprometimento que deve haver entre comunidade e escola, destaca-se aqui, o trabalho educacional desenvolvido em uma escola municipal de Montes Claros - Minas Gerais e o papel da comunidade local nesse processo, desde a sua construção às suas conquistas. Este trabalho visa evidenciar através da realidade, verificada durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, etapa de caracterização da escola, do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como a elaboração e execução de projetos na escola podem alcançar resultados surpreendentes. Para tanto, é necessária a participação de todos os envolvidos no processo educacional: integrantes da escola, famílias dos alunos e comunidade de forma geral.

PALAVRAS CHAVÊ: Escola pública. Estágio curricular. Projetos educacionais. Comunidade. Letras Espanhol.

ABSTRACT:

This article discusses about participation and community cooperation relevance for education activities development within the public school, demonstrating the fundamental value of this partnership in the citizen and critical education of student, who is involved in a more engaged and transformative teaching and learning process of the social reality that surrounds him. Thinking about the mutual commitment that must exist between community and school, it stands out her, the educational work developed in a municipal public school in Montes Claros - Minas Gerais and the community role in this process, from its construction to its achievements. This work aims to highlight through reality, verified during the Supervised Curricular Internship, stage of school characterization, of the Letras Espanhol course of Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, how the projects elaboration and execution in schools can achieve surprising results. Therefore, it is necessary the participation of all those involved on the educational process: the school's members, the students' families and the community in general.

KEYWORDS: Public schools. Curricular internship. Educational projects. Community. Letras Espanhol.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta as percepções relacionadas ao funcionamento da escola a partir do estágio curricular supervisionando - etapa de caracterização - como parte das atividades obrigatórias do curso de Letras Espanhol, oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES. Importante salientar que esta etapa pressupõe conhecer o funcionamento da escola, oportunizando, em consequência, entender quem constitui a comunidade escolar e qual a importância desta comunidade para o processo de formação do aluno da educação básica. Um dos aspectos que merece destaque diz respeito aos documentos que evidenciam a identidade da escola, constituída a partir da necessidade de quem a compõe. Entre esses documentos, ressalta-se o Projeto Político Pedagógico - PPP, responsável por orientar as relações no âmbito escolar. Nessa etapa do estágio, este documento mostrou-se fundamental para entender o que, de fato, a escola propõe em termos de estratégia para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

No PPP da escola campo de estágio ficou perceptível a proposição do estabelecimento de parcerias entre escola/família e comunidade, tendo em vista a formação integral do aluno. A escola, assim como a família, é constituída de valores que a regem e parcerias que podem tornar caminhos árduos, mais leves; a luta incansável por melhorias e mudanças, em conquistas; e a escola, que para muitas crianças se torna um lugar de adaptações desafiantes e exaustivas, em uma extensão do lar. Ambos os lugares são ambientes nos quais são trabalhadas a educação e a socialização, e nada mais oportuno que juntá-los nessa busca por uma esfera harmônica e cooperante para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes.

Por fim, se essa coparticipação não ocorre, mais chances a criança tem de apresentar déficits, dificuldades não só cognitivas, mas também de compreensão de mundo, do seu papel na sociedade em que está inserido, e dificilmente se tornará atuante e maduro em suas decisões na busca por resoluções de problemas, dando lugar aos sentimentos de incapacidade, inferioridade e acomodação. Estes e outros constituem a gama de resultados negativos que podem ser gerados, se a escola e os pais, juntos, ignorarem a eficácia de um trabalho conjunto.

Com base nesses apontamentos iniciais, e buscando dar conta de elucidar os objetivos

propostos, este texto está organizado em tópicos, elencados da seguinte forma: Comunidade e construção escolar, Comunidade nos projetos educacionais, Comunidade/escola na formação do cidadão, importância do estágio curricular supervisionado na formação docente, seguido de considerações finais.

A COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO ESCOLAR

A escola, na qual foi realizado o estágio, surgiu a partir da necessidade da população que circundava o bairro no qual a Instituição se localiza. Importante salientar que se trata de uma escola responsável pelo projeto educacional de crianças dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A partir da leitura do PPP da escola foi possível descobrir que, antes de sua edificação, as crianças que viviam na região, só conseguiam ser matriculadas em escolas localizadas em bairros bem distantes. Logo, os estudantes tinham que percorrer um longo caminho a pé, expostos aos diversos perigos da rua. Além disso, tinham que acordar bem cedo, o que os tirava a disposição em sala de aula. A partir deste contexto, entrou em cena o poder da comunidade de que se mobilizou para construção da escola.

A Associação de Moradores do bairro onde atualmente se localiza a escola a que se refere este artigo, encaminhou em 1993, pedido à Secretaria de Educação da Cidade de Montes Claros, solicitando que fosse construída uma escola para atender toda a demanda ali localizada. Por fim, em 2007, se iniciaram as atividades de sua construção. Importante registrar que o nome foi escolhido pela Associação de Moradores do bairro em homenagem a uma professora que se destacou por seu amor e dedicação à educação.

Essa conquista mostra com clareza a força provinda da união de instituições tão importantes na vida do educando. A família é a primeira que pode detectar as necessidades dos pequenos, e juntamente com as demais, buscar por melhorias e mudanças. A escola sempre será um dos alicerces mais importantes na construção do cidadão, mas antes, vem aquele que necessita de uma escola. Vem aquele que vive a carência diária de um futuro melhor para seus filhos. Vem aquele que gera. A comunidade, a família, em parceria com a escola, ampliam o espaço de luta pelos seus interesses, aumentam as chances de conquistas e estreitam ainda mais seus vínculos, o que é fundamental na construção da

democracia e cidadania, conforme assegura Libâneo:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. (LIBÂNEO, 2000, p. 9)

As colocações de Libâneo (2000), observadas na citação acima, acenam para a importância de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo formativo do aluno. Não se pode relegar à escola a responsabilidade total pela formação deste. Nesse sentido, é importante que as instituições: família, escola e comunidade estejam juntas na proposição de soluções para os problemas observados no dia a dia do aluno, em especial, no cotidiano dos alunos da educação básica.

Essa relação estreita dos pais e/ou responsáveis pela criança, com os professores ou profissionais que constituem essa segunda casa, faz com que haja uma partilha de responsabilidades no processo de formação do caráter do aluno, no qual cada um se posiciona e se utiliza de suas armas para alcançar um melhor diagnóstico de suas dificuldades e também de suas habilidades, trabalhando mutuamente como facilitadores de um desenvolvimento pleno. Como assegura Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

Essas instituições exercem papéis distintos, mas possuem aspectos em comum: são pilares na formação de um ser que seja capaz de resolver seus desafios, de desenvolver o olhar crítico necessário para estabelecer sua subjetividade e de entender o seu papel como agente transformador na sociedade. Para tanto, essa parceria se torna indiscutivelmente fundamental na cria-

ção de um espaço físico e emocional favorável ao desempenho ímpar, sem respostas prontas, mas apresentando aos alunos os caminhos existentes e possíveis para esse processo.

Essas possibilidades são tecidas primeiramente no ambiente familiar, no qual a criança vive suas primeiras experiências com a socialização, cria seus hábitos, se adequa a rotinas, imita ações, enfrenta seus primeiros desafios, como subir uma escada ou até mesmo a descer do seu berço. Neste ambiente fraterno, a criança desenvolve o afeto por quem a cuida e a auxilia nas atividades que muito exigem da mesma. Na escola, a criança começa a transpor esse afeto, ao seu modo, para o profissional que também a assessora, a assiste, em seu primeiro contato com as letras, no aprender a ler, a escrever, como muitas vezes aprende em casa a proferir suas primeiras palavras.

É um trabalho conjunto, que complementa o outro, e apesar de ambos serem essenciais por si só e carregarem um papel importante que não pode ser imputado ao outro, precisam andar de mãos dadas. Com relação a isso, Mendonça (2012) afirma que:

[...] cabe aos pais e à escola a tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente num cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos. É nesse sentido que nenhum esforço educativo terá êxito se não contar com a colaboração dessas duas esferas educativas. (MENDONÇA, 2012, p. 12).

A autora reforça, então, a importância da interação entre família e escola, em que o êxito na transformação da criança em um “cidadão maduro” depende da colaboração dessas duas instituições que pode ser proporcionado a partir do desenvolvimento de projetos escolares em conjunto. No tópico a seguir, será discutida a importância da comunidade nos projetos educacionais.

A COMUNIDADE NOS PROJETOS EDUCACIONAIS

A escola necessita abrir seu espaço à comunidade por meio de ações que apoiem a mútua cooperação, respeitando o tempo da família que há disponível para o acompanhamento escolar e tomando decisões com base na realidade dos alunos. Os projetos da escola são fortes canais para estabelecê-la. Cabe aos sistemas de ensino o planejamento com propostas pedagógicas que

ajudem na interação família/escola, os quais imprescindivelmente instigarão a necessidade de um trabalho conjunto, visto que buscam o mesmo objetivo, como defende Parolim:

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2005, p. 99).

Frente a essa ideia, a escola que serviu de campo para realização do estágio curricular supervisionado, etapa de caracterização da escola, desenvolve um Projeto intitulado “Festa da Família”, estruturada por oficinas. Este projeto recebe todo cuidado possível desde o seu primeiro momento para que aconteça o estreitamento de relações família/educandos/profissionais. A atividade inicial se dá por uma recepção dos pais e alunos na quadra da escola, por toda a equipe de gestão e docência da escola.

As músicas fazem parte deste momento e os elementos lúdicos trazem consigo diversos benefícios para a promoção da sociabilidade e a expressividade do aluno, como também age na melhoria da afetividade, trabalha ainda mais a criatividade, e auxilia na criticidade ao relacionar seus aspectos interiores com o exterior, com o que está a sua volta, como o ambiente escolar, por exemplo. Neste contexto, torna-se importante considerar a contribuição de ygotzky (2003), quando este afirma que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é preciso um olhar atento sobre as vivências do aluno, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Para Piaget (1998), a escola precisa priorizar as atividades em parcerias ou em grupos, pois é fundamental para a formação do pensamento, da consciência, sendo que essa consciência é considerada uma conquista social. Cooperar, para o filósofo, é ter contato com normas e regras, e somente frente a elas, que se é possível entender a dimensão individual e em relação aos demais, essa cooperação é efetivamente criadora, ou, que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. Logo, o trabalho com projetos educacionais é determinante para formação integral do aluno, principalmente, se considerarmos o processo formativo de alunos

do Ensino Fundamental.

Entre as atividades do projeto, destaca-se a “Contaçao de Histórias”, etapa desenvolvida sob a responsabilidade dos pais dos alunos. Neste ponto, foi possível perceber que a comunidade/família mostrou-se bem receptiva aos planos educacionais da escola, cooperando entre si e promovendo resultados satisfatórios. Na ocasião observada, foram oferecidas diversas oficinas, tais como: Tangran, Mosaico, Colagem Maluca, Releitura de alguma obra sugerida, Teatro e Artes, usados e explorados como fortes recursos e métodos para o ensino que promove a sociabilidade, o estreitamento de vínculos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, que propiciam aos alunos, o contato não somente com o próximo, mas com a sua cultura, suas ideias, suas particularidades, percorrendo assim, o caminho para o respeito.

Na próxima sessão, será abordada a importância do trabalho conjunto para a formação integral do aluno, com vistas ao convívio social.

A COMUNIDADE/ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

O papel da escola vai muito além de cumprir os conteúdos presentes na estrutura curricular, pois é necessário contribuir para que o aluno se sinta preparado para um futuro que extrapola os muros da escola. Esta constatação está clara no Projeto Político Pedagógico da escola utilizada como campo de estágio. Mas, será que na prática isso se efetiva? Esta questão não será respondida neste texto, pois trazemos, por hora, percepções sobre a observação relacionada ao funcionamento institucional. Mas, é importante por ter direcionado nosso olhar para a necessidade de que se efetive. Para que essa cidadania seja alcançada, é necessário que a escola a torne real em seu ambiente. Não se fala aqui de utopia, mas se mostra que é necessário renovar nosso olhar diante do que exercemos e para quem exercemos.

Falar sobre direitos é falar sobre a proteção da dignidade do ser humano. Nossos alunos não são caixas vazias para que só recebam tudo que lhes é depositado em mente, nesse contexto, a educação é “puro treino, pura transferência de conteúdo, é quase adestramento é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Os alunos não podem ser considerados como seres inanimados que não possuem vida, nem alma, nem sua própria maneira de ver e

se relacionar com seu mundo e com o mundo do outro. Falar de direitos é alfabetizar o aluno socialmente. Daí surge a importância da comunidade e a escola trabalharem juntos nessa busca desafiadora, mas também transformadora. Explorar a imaginação do educando ou filho, é mostrá-lo sua capacidade, é leva-lo de uma consciência ingênua, para a crítica, é fazê-lo rejeitar a acomodação ou imposições de uma sociedade massacrante, e se auto afirmar como ser pensante. Sobre isso, Piaget defende:

Afirmar o direito a pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir toda a criança o plena desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício destas funções, até a adaptação à vida social atual. [...] (PIAGET, 1998. p. 34).

Esse diálogo não pode ser estabelecido por uma elite que ao menos sabe o que se passa na escola. Que não se inteira da verdadeira realidade de uma comunidade, família, escola. O mesmo precisa ser tecido nos âmbitos mais presentes na vida do educando, no mesmo objetivo: educar para a vida. Freire (2000) diz que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. Isso mostra que a educação não se desvincula do âmbito familiar e nem do escolar, pois em ambos, se trabalha e constrói a educação do ser. Ela perpassa produzindo valores nos dois processos. Ela constrói o homem que compreende seu mundo, suas ideias, que não se acomoda e que não se conforma, que luta e que é capaz de estabelecer novos mundos. Como esboça Freire:

Quando um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

A contribuição de Paulo Freire, disposta na citação acima, é fundamental para entendimento de que o processo de formação do aluno ultrapassa a mera ação instrutiva, visto que este pode deter todos os conhecimentos oriundos dos conteúdos aprendidos no âmbito escolar, sem, contudo ser capaz de aplicar esse conhecimento ou de se desenvolver e atuar eficaz-

mente na sociedade. Assim, é importante que o aluno não se adapte ao social, mas que seja capaz de transformá-lo oferecendo uma parcela de contribuição para evolução da comunidade na qual está inserido.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

As percepções dispostas nos tópicos anteriores foram oportunizadas pela realização do estágio curricular supervisionado - etapa de caracterização da escola - referente 5º período do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Esta etapa do processo formativo acadêmico possibilitou refletir sobre a importância dos documentos oficiais da escola: projeto político pedagógico - PPP, projetos de intervenção pedagógica, entre outros, permitindo, em consequência, refletir sobre a responsabilidade de todos os envolvidos no processo formativo dos alunos.

Neste contexto, torna-se importante considerar a contribuição de Pimenta e Lima (2004) quando discutem sobre a construção da identidade docente, assegurando que esta é “construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso propõe legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2004, 62). A leitura dos documentos atrelada à observação do dia a dia da escola campo de estágio contribui para formação docente na medida em que assegura o início desta construção identitária. Entende-se que, se desde a graduação, o docente em formação já compreende a sua responsabilidade enquanto articulador da relação entre escola, família e comunidade, será mais plausível almejar um processo formativo que possibilite ao aluno da educação básica ser um agente consciente e transformador da realidade social que o circunda.

Sobre a realização do estágio - etapa de caracterização da escola - foi importante por permitir um olhar inicial sobre o funcionamento da Instituição escolar, desde a entrada dos alunos, profissionais envolvidos no processo, os documentos oficiais que trazem a filosofia da escola, calendário escolar, os órgãos colegiados que permitem a comunicação entre pais e escola, entre outros aspectos relevantes. Como lição, fica o fato de que a escola é viva, movimentando-se conforme a história e as necessidades po-

líticas, econômicas e sociais dos “personagens” que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, que os benefícios dessa parceria escola, família e comunidade são verdadeiros e, ainda que, para muitos se trate apenas de um mundo distante, é, para outros, uma realidade. Promover essa mútua cooperação, é lutar por mudanças no âmbito educacional, é despertar o aluno para que conheça seus potenciais, é instigar a família a respeitar o trabalho docente que é realizado e dedicado ao (à) seu (sua) filho (a), e também fazer com que seja possível conquistar dia após dia tudo aquilo que pertence à educação por direito.

Essa experiência proporcionada pela caracterização escolar, permitiu conhecer a prática do que é apresentado no PPP da escola, e as articulações possíveis entre o documento, a família e a escola para a sua efetivação e para o desenvolvimento significativo dos estudantes para além dos conteúdos curriculares. Isso significa pensar e praticar a formação cidadã das crianças e jovens que ali se encontram. Além disso, compreender os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de dentro da escola, permite articular a teoria e a prática da formação docente, visando à sua construção identitária.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação e mudança*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª Ed - São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, Gracelinda da Conceição Furtado. *O envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola. Caso: Escola Secundária Manuel Lopes Cidade da Praia*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2012. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/38682558.pdf>.

Acesso em 28 de maio de 2021.

PAROLIN, Isabel. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2005.

PIAGET, Jean. *Para onde vai à educação*. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

_____. *Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga*. 14ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EXERCÍCIOS RESPIRATÓRIOS PÓS CIRURGIA ABDOMINAL ALTA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

RESPIRATORY EXERCISES AFTER HIGH ABDOMINAL SURGERY: INTEGRATIVE LITERATURE
REVIEW

Anne Denise Carvalho Oliveria¹ - Elcio Matheus Gonçalves Ruas² - Wellington Danilo Soares³

¹Acadêmica de fisioterapia nas Faculdades Unidas do Norte de Minas - Funorte. E-mail: anne.oliveira@soufunorte.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2228-4062>

²Acadêmico de fisioterapia nas Faculdades Unidas do Norte de Minas - Funorte. E-mail: elcio.ruas@soufunorte.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4313-8996>

³Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes. Docente do curso de Odontologia nas Faculdades Unidas do Norte de Minas- Funorte. E-mail: wdansoa@yahoo.com.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8952-9717>

RESUMO

Buscou-se verificar na literatura a melhor intervenção fisioterapêutica em pessoas submetidas a cirurgia abdominal alta. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, considerando estudos publicados entre 2008 e 2020. As bases de dados utilizadas foram: *SciELO*, Google Acadêmico, Plataforma Pedro e *Pubmed*, incluindo artigos publicados em inglês e português. A amostra final foi composta por 07 artigos, selecionados após análise de títulos, resumos e textos na íntegra. Os estudos selecionados foram categorizados quanto às principais temáticas sobre as alterações fisiológicas, disfunções pulmonares e em relação à fisioterapia na cirurgia abdominal alta. Pôde-se perceber que não há uma sobreposição de um tratamento em relação à outro, porém, evidenciou a importância da fisioterapia para redução ou prevenção de complicações pulmonares.

Palavras-chave: Reabilitação. Pós-operatórios. Exercícios respiratórios. Procedimentos cirúrgicos.

ABSTRACT

It was searched to verify in the literature the best physical therapy intervention in people undergoing upper abdominal surgery. It is an integrative literature review, considering studies published among 2008 and 2020. The databases used were: *SciELO*, Google Scholar, Platform Pedro and *Pubmed*, including articles published in English and Portuguese. The final sample consisted of 07 articles, selected after analyzing the titles, abstracts and texts in full. The selected studies were categorized according to the main themes on physiological changes, pulmonary dysfunctions and in relation to physiotherapy in upper abdominal surgery. It was possible to notice that there is no overlap of one treatment in relation to the other; however, it evidenced the importance of physiotherapy for the reduction or prevention of pulmonary complications.

Keywords: Rehabilitation. Postoperative Care. Breathing Exercises. Cardiac Procedures.

INTRODUÇÃO

Segundo Silva e Silva Filho (2018) o número de procedimentos cirúrgicos aumentou surpreendentemente nos últimos anos. Acredita-se que 14 milhões de cirurgias sejam realizadas no Brasil e que aproximadamente 40% das internações hospitalares no país sejam por algum tratamento cirúrgico. Em países desenvolvidos, são realizados anualmente algo em torno de 500 a 1000 procedimentos cirúrgicos abdominais a cada 100.000 habitantes.

Dentre as cirurgias, as mais realizadas são as torácicas e abdominais alta, que são métodos habitual para o tratamento de diversas doenças e para o diagnóstico de determinadas condições, as cirurgias abdominais altas englobam a região do abdômen superior. São grandes responsáveis por complicações pulmonares. Estima-se que haja uma redução de 50% a 60% da capacidade vital (CV) e de 30% da capacidade residual funcional (CRF), causadas por disfunção do diafragma, dor no período pós-operatório (PO) e colapso alveolar. A taxa de prevalência das complicações respiratórias nas cirurgias superiores do abdômen varia de 17 a 88% (SILVA; SILVA FILHO, 2018).

Trevisan *et al* (2010) relatam que cirurgia é um agente que causa estresse para o organismo e que resulta em inúmeras alterações fisiológicas, diferenciando entre trauma tecidual, imobilidade, diminuição da expansibilidade, efeitos sistêmicos, além de depressão do sistema imunológico.

Um ponto relevante a ser considerado em pacientes submetidos à cirurgia, principalmente nas abdominais altas, é a força muscular respiratória, pois a incisão no tórax prejudica a capacidade dos músculos do trato respiratório para gerar pressão, alterando a mecânica da parede torácica e levando a um aumento da carga respiratória (BASTOS *et al.*, 2018).

A fisioterapia também desempenha um papel importante na prevenção e na gestão de complicações pós-operatórias, podendo utilizar exercícios de respiração profunda, mobilização, drenagem postural, percussão que auxilia para melhorar a drenagem brônquica. (KUMAR *et al.*, 2016).

Giovanetti *et al* (2004), destacam que a fisioterapia respiratória feita corretamente acarreta em uma melhora da expansão pulmonar e da função respiratória, conseqüentemente diminuindo as complicações acometidas pelo pós-operatório. Relatam ainda, que o inspirômetro

de incentivo atua como um aparelho terapêutico que possibilita a insuflação do pulmão retomando os volumes e as capacidades.

Trevisan *et al* (2010) demonstram que um dos tipos de incentivadores respiratórios é o uso do Voldyne, aparelho orientado a volume, a sua utilização promove um menor trabalho respiratório e estimulação dolorosa no qual promove uma realização do exercícios mais tranquila e mais eficaz.

Entre todas as técnicas de expansão pulmonar, o exercício respiratório diafragmático ainda é o mais utilizado, em razão do diafragma contribuir com aproximadamente 70% do volume corrente e 60% da capacidade vital, sendo, o principal músculo inspiratório (CHINALI *et al.*, 2009).

A respiração com inspiração sustentada permite a redistribuição do gás em áreas de baixa complacência, por meio da sustentação de cada inspiração em capacidade pulmonar máxima. Essa redistribuição vem das pequenas vias aéreas e canais colaterais de ventilação. O padrão ventilatório com inspiração em tempos é muito indicado quando deseja melhorar a complacência inspiratória, é contraindicado em pacientes que apresentam elevada resistência das vias aéreas (CHINALI *et al.*, 2009).

Desta maneira, esse estudo buscou discutir as pesquisas mais recentes, em literaturas específicas, sobre a fisioterapia respiratória no pós-operatório de cirurgia abdominal alta, analisando ainda como a fisioterapia respiratória é capaz de promover uma melhora eficiente na reabilitação dos pacientes sujeitos a esse tipo de procedimento, o qual lesa de modo direto a integridade respiratória da pessoa.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, que verifica estudos divulgados anteriormente, traça um quadro teórico e faz a estruturação conceitual para sustentar o desenvolvimento de pesquisa sobre a fisioterapia respiratória no pós-operatório de cirurgia abdominal alta.

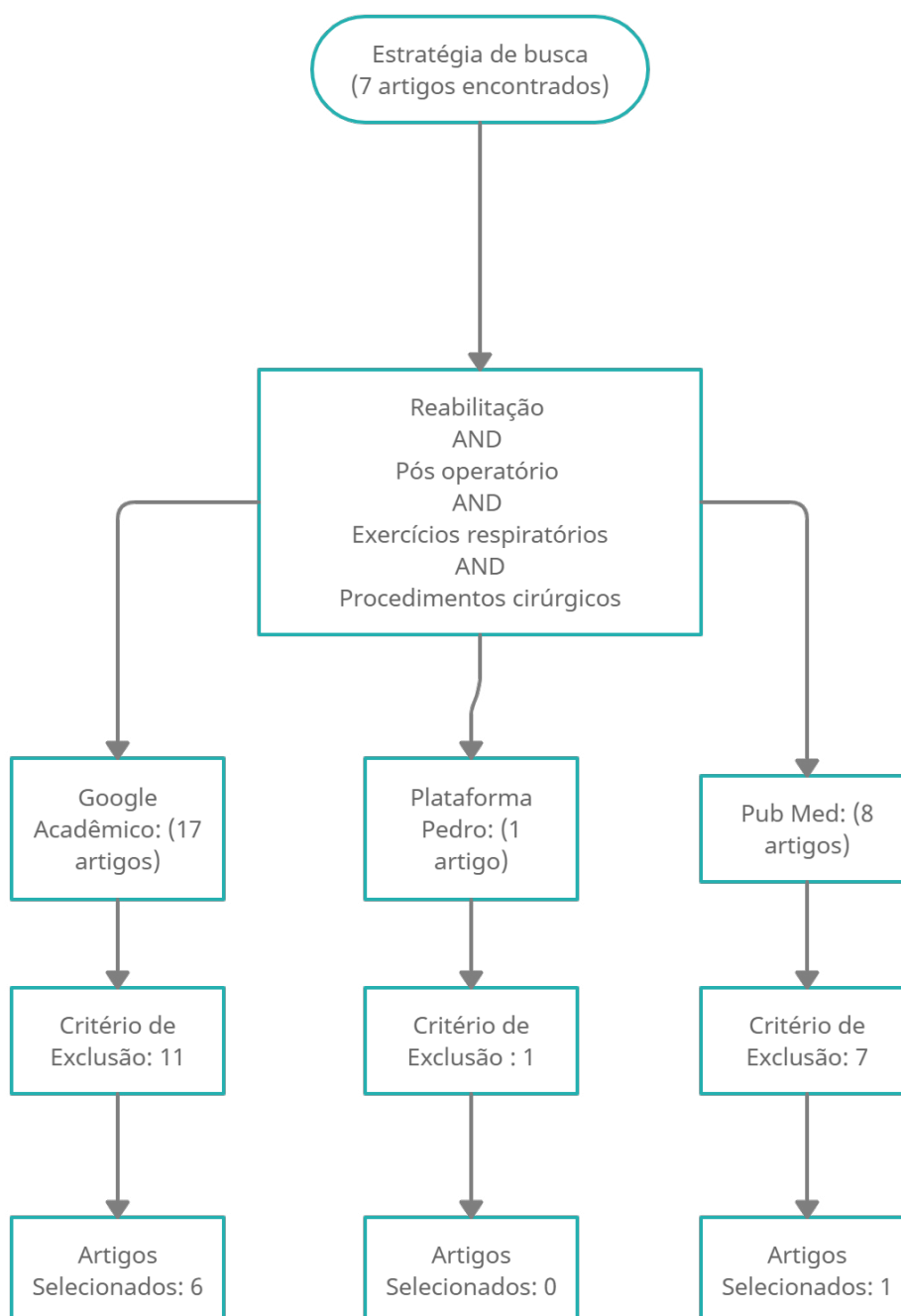
O levantamento bibliográfico foi composto a partir do acesso às bases de dados *SciElo*, *Google Acadêmico*, *Plataforma Pedro* e *Pubmed*. Os descritores utilizados nesse levantamento foram: reabilitação, cuidados pós-operatórios, exercícios respiratórios e procedimentos cirúrgicos com o modulador boleano "and". Foram

Revista Multitexto

incluídos estudos que abordavam a temática em questão, publicados no período de 2008 a 2020, nos idiomas português e inglês. Foram excluídos estudos que abordavam sobre outros tipos de

cirurgias e estudos abaixo do período de 2004.

A estratégia de seleção pode ser visualizada na figura 1 abaixo:



RESULTADOS

Foram selecionados sete estudos que se enquadraram nos critérios estabelecidos pela pesquisa e, conseqüentemente, incluídos na

revisão conforme apresentados no Quadro 1. Quanto ao tipo de tratamento fisioterapêutico utilizado, dois artigos abordaram exercícios respiratórios, três abordaram inspirômetro por incentivo e dois abordaram sobre o Voldyne.

Quadro 1- Caracterização dos artigos selecionados. 2021. (n=7).

Autor (ano)	Objetivo	Método	Conclusão
Trevisan <i>et al</i> (2010)	Observar os efeitos das duas técnicas de incentivo respiratório, padrão respiratório em três tempos e a utilização do voldyne.	Os grupos foram compostos por ambos os sexos, na faixa etária de 35 a 75, foi dividido grupo 1 e grupo 2. No grupo 1 foi utilizado o Voldyne e no grupo 2 foi realizado o padrão respiratório em três tempos.	Nos pacientes submetidos a cirurgia abdominal alta, a intervenção fisioterapêutica, pelas duas técnicas utilizadas, proporcionou recuperação gradual da dinâmica toracoabdominal. O grupo exercitado usando o dispositivo Voldyne apresentou resultados significativamente melhores do que o grupo que treinou o padrão inspiratório em três tempos, revelando a maior eficácia da espirometria de incentivo à volume.
Chinali <i>et al</i> (2009)	Verificar o comportamento da Pimáx, VEF1 e CVF, antes e após o uso do inspirômetro de incentivo	Ensaio clínico avaliaram pacientes de ambos os sexos, as técnicas realizadas foram padrão ventilatório diafragmático e o inspirômetro.	Foi possível verificar que a inspirometria de incentivo e os padrões ventilatórios de expansão podem ter contribuído para a melhora dos valores espirométricos e de Pimáx, porém não houve diferença significativa entre os métodos de intervenção
Giovanetti <i>et al</i> (2004)	O estudo teve como objetivo observar e os volumes pulmonares após a utilização do Voldyne no pós-operatório de cirurgia abdominal alta	Trata-se de um estudo prospectivo, randomizado e crossed over com 20 pacientes, com idade entre 18 e 70 anos dos dois sexos, submetidos à cirurgia abdominal sem alterações pulmonares prévias. As variáveis foram medidas nos primeiros pós-operatórios	Observamos que os inspirômetro a fluxo ou a volume obtiveram eficácia semelhante no tratamento, porém, o inspirômetro a fluxo sugere aumento da frequência respiratória e maior sensação de cansaço.
Silva e Silva Filho (2018)	Debater sobre as informações mais recentes, em literaturas específicas, acerca da fisioterapia respiratória no pós-operatório de cirurgia abdominal alta, bem como confrontar e expor opiniões de diversos autores e estudos.	Observou-se que as cirurgias abdominais altas é um grande agressor no organismo, podendo levar a inúmeras alterações, como por exemplo, as complicações pulmonares, causando também alguma disfunção do músculo diafragma.	Com este estudo foi possível discutir as principais técnicas de fisioterapia respiratória utilizadas no pós-operatório de cirurgia abdominal alta, entretanto, não foi possível eleger uma terapia que fosse essencial para o tratamento. Por outro lado, todos os estudos ressaltam a importância da fisioterapia para redução ou prevenção de complicações pulmonares.
Bastos <i>et al</i> (2018)	Avaliar a Pimáx e Pemáx no período pré e pós-operatório de pacientes submetidos à cirurgias abdominais altas.	Selecionaram 10 pacientes do sexo feminino. Foi percebido que a Pimáx e Pemáx se alteraram no período pós-operatório.	Houve redução da força muscular respiratória quando comparada no pré-operatório e PO de cirurgias abdominais altas.

Revista Multitexto

Kumar <i>et al</i> (2016)	Avaliar os efeitos da espirometria de incentivo de fluxo e volume sobre a função pulmonar e a tolerância ao exercício em pacientes submetidos a cirurgia abdominal aberta.	Um ensaio clínico randomizado conduzido em um hospital na cidade de Mangalore, no sul da Índia com 37 homens e 13 mulheres.	A espirometria de incentivo de fluxo e volume pode ser com segurança recomendado para pacientes submetidos a cirurgia abdominal aberta como não houve eventos adversos registrados. Além disso, estes levou a uma melhora demonstrável na função pulmonar e tolerância ao exercício.
Dias <i>et al</i> (2008)	Observar os efeitos dos exercícios com os equipamentos: ventilômetro de Wright, breath stacking, inspirometria de incentivo.	Um estudo de ensaio clínico comparativo onde foram recrutados 12 pacientes desde o pré-operatório de cirurgia de andar superior do abdômen.	A técnica de breath stacking mostrou-se eficaz e superior à inspirometria de incentivo para a geração e sustentação de volumes inspiratórios.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como foco principal analisar as pesquisas que avaliaram os efeitos da fisioterapia respiratória no pós-operatório de pessoas que passaram pela cirurgia abdominal alta.

O número de procedimentos cirúrgicos aumentou significativamente nos últimos anos, sendo as cirurgias abdominais em torno de 500 a 1.000 procedimentos a cada 100.000 habitantes. Observou-se que as cirurgias abdominais altas é um grande agressor no organismo, podendo levar a inúmeras alterações, como por exemplo, as complicações pulmonares, causando também alguma disfunção do músculo diafragma. As principais alterações do pós-operatório das cirurgias abdominais altas são problemas respiratórios, pneumonia, perda de força muscular, derrame pleural, entre outros (SILVA; SILVA FILHO, 2018).

Trevisan *et al* (2010) realizaram um estudo experimental na Universidade de Santa Maria-RS, composto por pacientes de ambos os sexos submetidos à cirurgia abdominal alta eletiva aberta. O estudo comparou as técnicas de incentivo respiratório, o grupo 1 utilizou o Voldyne, já o grupo 2 utilizou o padrão de respiração em três tempos. Como resultado obtiveram uma melhora significativa na conquista do volume pulmonar, revelando melhores resultados para o uso do Voldyne. Concluindo assim, que embora as duas técnicas tenham surtido efeito, o incentivo inspiratório por meio do Voldyne mostrou melhores resultados. Isso pode ser explicado pois a técnica do voldyne traz mais resistência na inspiração e promove mais recrutamento de fibras musculares e como consequência o ganho de volume pulmonar.

No estudo prospectivo, randomizado e crossed over de Giovanetti *et al* (2004), realizado com 20 pacientes com idade entre 18 e 70 anos dos dois sexos, submetidos à cirurgia abdominal. Foi utilizado inspirômetro à fluxo e à volume denominados Respirom e Voldyne. Resultando em, os pacientes apresentaram maior esforço com o Respirom do que com o Voldyne. Concluindo que em relação aos dois inspirômetros estudados, o Voldyne apresentou melhores resultados.

Já Chinalli *et al* (2009) no seu ensaio clínico na cidade de Passo Fundo (RS), avaliaram pacientes de ambos os sexos, as técnicas realizadas foram padrão ventilatório diafragmático e o inspirômetro. Encontraram uma diminuição nas

complicações tanto com o uso do inspirômetro quanto no uso do padrão respiratório. Como resultado não houve diferença significativa entre as técnicas. Concluindo que os pacientes se beneficiaram tanto no uso do padrão respiratório quanto no inspirômetro.

A espirometria de incentivo é um método de tratamento que utiliza expirômetros como equipamentos, projetados para incentivar por via de estímulo visual e/ou feedback auditivo, realizando inspirações profundas, lentas e sustentadas promovendo assim, hiper insuflação alveolar ou reinsuflação dos alvéolos (PARREIRA *et al.*, 2004)

Em seu ensaio clínico randomizado em um hospital da cidade de Mangalore, no Sul da Índia, Kumar *et al* (2016), selecionaram 37 homens e 13 mulheres, foi utilizado também a espirometria de incentivo à fluxo e volume. Como resultado, o grupo de espirometria a volume mostrou melhor desenvolvimento nas atividades. Concluindo que ambos os inspirômetros levaram a uma melhora significativa, porém, a espirometria à fluxo sobressaiu um pouco mais.

Em um estudo experimental Bastos *et al* (2018) na cidade de Itajubá, selecionaram 10 pacientes do sexo feminino. Foi percebido que a Pimáx e Pemáx se alteraram no período pós-operatório. No que diz respeito às técnicas de fisioterapia, foram divididos grupos com exercícios de respiração profunda; espirometria de incentivo e outro com treinamento muscular inspiratório. Como resultado tiveram o último grupo, treinamento muscular inspiratório, como o grupo que mais obteve um aumento da Pimáx, os outros grupos demonstraram queda na Pimáx.

De acordo com Durante *et al* (2014) os músculos respiratórios podem ser treinados a fim de melhorar sua força e resistência, pois os músculos esqueléticos são sensíveis a um programa de treinamento adequado.

No entanto Dias *et al* (2008) desenvolveram um estudo de ensaio clínico comparativo no Instituto Nacional de Câncer- HC II, onde foram recrutados 12 pacientes desde o pré-operatório de cirurgia de andar superior do abdômen. A partir da avaliação e variáveis que foram observadas, a diminuição dos volumes no pós-operatório foi maior, mostrando que a respiração profunda é mais eficaz quando comparada à espirometria. Concluem ainda, que as áreas de atelectasias foram revertidas de forma mais acentuada com a inspiração profunda e com pausas sustentadas e que a espirometria de incentivo é bem variável quanto ao resultado pois pessoas com disp-

neia e com fraqueza não conseguem realizar a técnica de forma a atingir o volume esperado.

O presente estudo apresenta como limitação a escassez de produções científicas sobre a temática proposta.

CONCLUSÃO

Com base nos estudos revisados foi possível observar que as técnicas estudadas apresentaram resultados satisfatórios, contudo não foi possível identificar uma única técnica que se destacasse entre as intervenções fisioterápicas avaliadas nas condições apresentadas pelos estudos.

Porém, os artigos coletados para revisão, realçam a importância da fisioterapia para redução ou prevenção de complicações pulmonares pré e pós-cirurgia abdominal alta, e que ela deve ser iniciada precocemente para obter um bom prognóstico.

Acredita-se que esse estudo possa provê uma plataforma para realização de novas pesquisas sobre a presente temática com desenhos experimentais.

REFERENCIAS

BASTOS, L.C.; PEREIRA, P.C.; MORAES, F.C.; OLIVEIRA, L.H.S. Pressões inspiratória e expiratória máximas no pré e pós-operatório de cirurgias abdominais altas. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.16, n.1, p.1-9, 2018.

CHINALI, C.; *et al.* Inspirometria de incentivo orientada a fluxo e padrões ventilatórios em pacientes submetidos a cirurgia abdominal alta. **ConScientiae Saúde** 2009; v.8, n.2, p.203-210, 2009.

DIAS, C.M.; *et al.* Inspirometria de incentivo e breath stacking: repercussões sobre a capacidade inspiratória em indivíduos submetidos à cirurgia abdominal. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.12, n.2, p.94-9. 2008.

DURANTE, A.; *et al.* Treinamento muscular respiratório melhora a força muscular respiratória e o pico de fluxo expiratório em idosas hipertensas. **ConScientiae Saúde**, v.13, n.3, p.364-371, 2014.

GIOVANETTI, E.A.; BOUERI, C.A.; BRAGA, K.F. Estudo comparativo dos volumes pulmonares e

oxigenação após o uso do Respirom e Voldyne no pós-operatório de cirurgia abdominal alta. **Revista Reabilitar**, v.6, n.25, p.30-39, 2004.

KUMAR, A.S.; *et al.* Comparison of Flow and Volume Incentive Spirometry on Pulmonary Function and Exercise Tolerance in Open Abdominal Surgery: A Randomized Clinical Trial. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**. v.10, n.1, p.KC01-KC06, 2016.

PARREIRA, V.F.; *et al.* Avaliação do volume corrente da configuração toracoabdominal durante o uso de espirometros de incentivo a volume e a fluxo, em sujeitos saudáveis: influência da posição corporal. **Braz. J. Phys. Ther.** v.8, n.1, p.45-51, Jan-Abr, 2004.

SILVA, D.C.B.; SILVA FILHO, L.S. Fisioterapia respiratória no pós-operatório de cirurgia abdominal alta: uma revisão de literatura. **Revista Atenção à Saúde**, v.16, n.55, p.115-123, 2018.

TREVISAN, M.E.; SOARES, J.C.; RONDINEL, T.Z. Efeitos de duas técnicas de incentivo respiratório na mobilidade toracoabdominal após cirurgia abdominal alta. **Revista Fisioterapia e Pesquisa**, v.17, n.4, p.322-328, 2010.

INTERDISCURSOS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CRÔNICA “EU NÃO AMAVA O PAPA JOAO PAULO II”

INTERDISCOURSES AND THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT IN THE CHRONICLE “I DID NOT LOVE POPE JOHN PAUL II”

Diocles Igor Castro Pires Alves¹ - Ana Cristina Santos Peixoto²

¹Mestre em Linguística e Língua Portuguesa, Professor de Língua Portuguesa e bolsista PPGLinC/UFBA-Salvador/BA

²Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Professora de Língua Portuguesa na UFSB-Porto Seguro/BA

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo revelar as relações interdiscursivas e a constituição do sujeito presentes no texto / crônica “Eu não amava o Papa João Paulo II de Arnaldo Jabor. Ancorados na Teoria da Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux, o trabalho “Interdiscursos e a constituição do sujeito na crônica “eu não amava o Papa Joao Paulo II” abordará o percurso do sujeito discursivo extraídaa partir do livro “Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira”. Para tal analisamos o percurso do sujeito com base nas Formações Discursivas e Ideológicas e através da Memória Discursiva revelamos os interdiscursos presentes que comprovam o deslocamento dos discursos no processo de construção e desconstrução do sujeito. Trabalhamos com a análise qualitativa das sequências discursivas e ao final trazemos à tona um sujeito que se constrói e ao mesmo tempo se reconstrói na materialidade discursiva do texto.

Palavras-chave: Sujeito. Discurso. Interdiscurso.

ABSTRAT:

This work aims to reveal the interdiscursive relationships and the constitution of the subject present in the text / chronicle “I didn’t love Pope John Paul II by Arnaldo Jabor. Anchored in Michel Pêcheux’s French Discourse Analysis Theory, the work “Interdiscourses and the constitution of the subject in the chronicle “I didn’t love Pope John Paul II” will address the path of the discursive subject extracted from the book “Pornopolítica: passions and kinks in Brazilian life”. To this end, we analyze the path of the subject based on Discursive and Ideological Formations and, through Discursive Memory, we reveal the present interdiscourses that prove the displacement of discourses in the process of construction and deconstruction of the subject. We work with the qualitative analysis of the discursive sequences and, in the end, we bring to light a subject that is constructed and at the same time reconstructs itself in the discursive materiality of the text.

Keywords: Subject. Discourse. Interdiscourse.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A Análise do Discurso de linha Francesa, baseada nos estudos de Michel Pêcheux, é uma teoria que consiste em analisar a estrutura de

um texto, suas condições de produções, e permite compreender as formações discursivas e construções ideológicas presentes no mesmo. Partiremos do entendimento de discursão a partir da construção da materialidade linguística jun-

to ao contexto social onde o texto se desenvolve. Este artigo propõe mostrar os conflitos da construção e desconstrução do sujeito discursivo, instaurados nas formações discursivas, encontrados na Crônica “Eu não gostava do Papa João Paulo II” de Arnaldo Jabor. Vamos analisar a constituição do Sujeito Discursivo que se apropria das ideologias para mudar e transformar a visão que se tem do Pontífice.

Acreditamos que essa teoria elucidará a nossa hipótese desse sujeito polifônico que se constrói e se contradiz em relação ao seu objeto. Abordamos os conceitos da AD como o discurso, formação discursiva, interdiscurso, condições de produção do discurso, heterogeneidade mostrada e constitutiva, polifonia entre outros conceitos que definimos e que evidencie a desconstrução de sujeito analisado. O corpus dessa pesquisa foi extraído da obra “Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira”, uma coletânea de crônicas organizadas e escritas por Arnaldo Jabor. Escolhemos especificamente a crônica “Eu não gostava do Papa João Paulo II” para a análise por apresentar relações discursivas antagônicas e um sujeito discursivo polifônico e complexo que se permite essa dualidade.

A TEORIA DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Iniciada em meados dos anos 60 com os trabalhos de Michel Pêcheux, A Análise do Discurso de linha francesa, tem como base a articulação da Linguística (como teoria dos mecanismos sintáticos e da enunciação), o Materialismo Histórico (como teoria das formações e transformações sociais e ideológicas) e a Teoria do Discurso (como teoria da determinação histórica dos processos semânticos) e estas três regiões serão marcadas e atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Segundo Pêcheux (1997), há três espaços distintos na AD: O primeiro - fechado-restrito - de natureza estruturalista, em que se concebido como uma máquina autodeterminada e fechada, e o sujeito é completamente assujeitado. Também chamado de 1ª época para Pêcheux, este espaço trata-se de uma proposta teórica metodológica impregnada por uma releitura de Saussure, em que Pêcheux desloca o objeto, pensando a “langue”- sistema de signos linguísticos- (sua sistematicidade e seu caráter social) como base dos processos discursivos nos quais

estão envolvidos sujeitos e História, criando assim, uma polêmica no tocante ao corte saussuriano entre língua/fala, emostrando algumas consequências como o abandono dos estudos semânticos e a abertura para o formalismo e o subjetivismo.

Pêcheux propõe uma mudança de terreno, o que implica a introdução de novos objetos tomados em relação ao então novo campo teórico. Duas ideias básicas saussurianas são mantidas por Pêcheux: a ideia de língua como sistema e a de língua como instituição social. A partir dessas ideias serão pensados os processos discursivos; e assim, Pêcheux desloca/rompe com o objeto saussuriano e propõe que a Análise do Discurso trate de um novo objeto (discurso) que funde Língua, Sujeito e História. Daí a necessidade de propor um quadro teórico em torno de Saussure, Marx e Freud relidos, respectivamente, por Pêcheux, Althusser e Lacan.

No segundo espaço, (a segunda época da AD) há a inserção do sujeito da enunciação, como processo do assujeitamento. Pêcheux marcará esse sujeito como assujeitado pela ilusão de ser a origem do discurso, afetado pela ideologia. Teremos ainda nesse espaço a noção da Formação Discursiva (FD) e a noção de Interdiscurso que marcará o conceito FD que, posteriormente, trará à tona discursos outros e a constituição da materialidade histórica.

E no último espaço, a chamada terceira época, Pêcheux, através dos estudos sobre a subjetividade psicanalítica, apresenta um sujeito que se constitui e se realiza no “outro” existente na interação social surgindo, assim, um sujeito heterogêneo, múltiplo, e que apresenta o seu discurso atravessado por outros discursos norteados de heterogeneidades que o constituirão.

Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 228) “o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Trata-se então do “fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso (...)pela identificação do sujeito com a FD que o domina”. (...)

Pêcheux então afasta-se das posições dogmáticas alimentadas anteriormente pela vinculação com o Partido Comunista e acontece o momento do encontro com a “nova história”, da aproximação com as teses de Foucault, em que Pêcheux critica duramente a política e as posições derivadas da luta teórica (primeiro e segundo espaço da AD) e, assim, abre várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a

estrutura e o acontecimento.

Nas palavras de Gregolin (2003), quando adotamos o ponto de vista da Análise do Discurso, focalizamos os acontecimentos discursivos a partir do pressuposto de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista de discurso é entender a relação entre essas ordens, visto que o sentido é produzido pela relação do homem com a língua e com a história.

A Análise do Discurso propõe, portanto, descrever as articulações entre a materialidade do enunciado, seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua articulação através de práticas, seu controle por princípios relacionados ao poder, suas inscrições em um arquivo histórico.

ENTRE CONCEITOS E DISCURSOS: A LINGUAGEM EM MOVIMENTO

O discurso é concebido como “uma prática do homem na sociedade”. Sendo um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva, ou seja, ele é constituído de uma série de enunciados para os quais podem se definir um conjunto de condições de existência. O discurso assim é “palavra em movimento”, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Para Fernandes (2005, p. 10) o discurso, que se revela como um objeto da análise do discurso, “não é a língua nem texto, nem fala, mas necessita de elementos linguísticos para se ter uma existência material”. O discurso é um objeto que envolve meio social no qual se desenvolve está integrado e impregnado de aspectos de níveis sociais e ideológicos que se exteriorizam através da língua.

Cardoso (2005, p. 21) diz que

O discurso é fruto do reconhecimento de que a linguagem tem uma dualidade constituída e que a compreensão do fenômeno da linguagem não deve ser buscada apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora do polo da dicotomia língua/fala.

O discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, através de sugestões interagindo em situações concretas. O discurso para Foucault é atravessado não pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão, ou seja, vários indivíduos podem ocupar um lugar de sujeito no discurso, um mesmo discurso pode ser analisado sobre diferentes olhares.

Bakhtin considera o discurso como sendo

sempre ideológico, pois se atribui a constituição do discurso outros discursos. O discurso nunca é independente desprovido da inserção dos pensamentos pré-existentes. É no discurso que encontramos o sujeito discursivo que para Fernandes (2005, p. 28),

Deve ser entendido não como seres que tem uma existência particular neste mundo, mas como um ser social, que convive e se desenvolve em dinâmica coletiva tendo a sua existência fundamentada em um espaço social e ideológico em diferentes momentos da história.

Bakhtin (1992) elabora o conceito polifônico visando o sujeito discursivo como um ser que se multiplica assumindo vários lugares ou papéis no discurso. Já Ducrot (1972) concebe o sujeito discursivo como locutor, sujeito falante e enunciador do próprio discurso.

O sujeito e o discurso que é o resultante da interação social em diferentes meios sociais: daí entrelaçamento de diversos discursos que possibilitam a formação do sujeito. Ao abordar sua formação somos levados a compreender o porquê da existência, ou o porquê do dito. Para Fernandes (2005, p. 43) “o sujeito é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas”. Por ser assim o sujeito-discursivo se encontra constantemente em construção podendo sofrer mudanças e mutações as práticas discursivas, a formação discursiva própria além do discurso. Tendo em vista a existência do discurso proferido pelo sujeito discursivo trazemos nesta discussão as Formações Discursivas que se constroem com o surgimento do discurso. Foucault (1986, p. 147) define Formação Discursiva como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercícios da função enunciativa.

Já a formação ideológica é definida por Pêcheux & Fuchs (1990, p. 166) :

Um conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem individuais nem universais, que se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conjuntos umas com as outras.

A ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos que se concretiza em aparelhos e práticas sendo ligada ao inconsciente através da interpelação dos indivíduos em sujeitos. A Ideologia é inerente ao signo, sendo assim diante de toda ou qualquer palavra podemos

verificar a qual ideologia se integra o discurso.

Apresentado as formações discursivas e ideológicas enfatizamos as condições em que os discursos são produzidos pelo sujeito discursivo. São essas condições de produção do discurso como os aspectos históricos, sociais e ideológicos que os envolvem, ou que possibilitam a produção do discurso enunciado pelo sujeito. E esse sujeito discursivo - dito anteriormente - é constituído na interação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos e se manifesta através da linguagem.

Trazemos aqui a definição de heterogeneidade constitutiva que é “a condição de existência dos discursos e dos sujeitos uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social” (Fernandes, 2005, p.38). Já a heterogeneidade mostrada é “a voz do outro e se apresenta de forma explícita no discurso do sujeito e pode ser identificada na materialidade linguística” (Fernandes, 2005, p.38). A heterogeneidade pode ser confundida com a polifonia que é definida como as “vozes oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito discursivo” (Fernandes, 2005, p.43). Quando dispomos analisar o discurso de um sujeito específico dentro de uma formação discursiva existente, buscamos entender como surgiram essas formações discursivas, além de questionarmos sobre as condições que o discurso foi produzido. Para isso recorreremos ao conceito de memória discursiva que nos permite verificar o espaço da memória como condição de funcionamento discursivo. Esse espaço constitui um corpo-sócio-histórico-cultural em que os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos.

O mesmo sujeito discursivo pode proferir

vários enunciados dentro de um espaço enunciativo - a enunciação. Nesse espaço surge o discurso e, por conseguinte, a formação discursiva. A presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos chamamos de Interdiscurso. O interdiscurso surge de diferentes lugares sociais e históricos, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Os diferentes discursos entrecruzados constitutivos dentro uma formação discursiva - o interdiscurso - podem se imbricar ocasionando um consenso e/ou dissenso nas formações discursivas e ideológicas como ocorrem nos discursos do sujeito do corpus que a seguir será analisado.

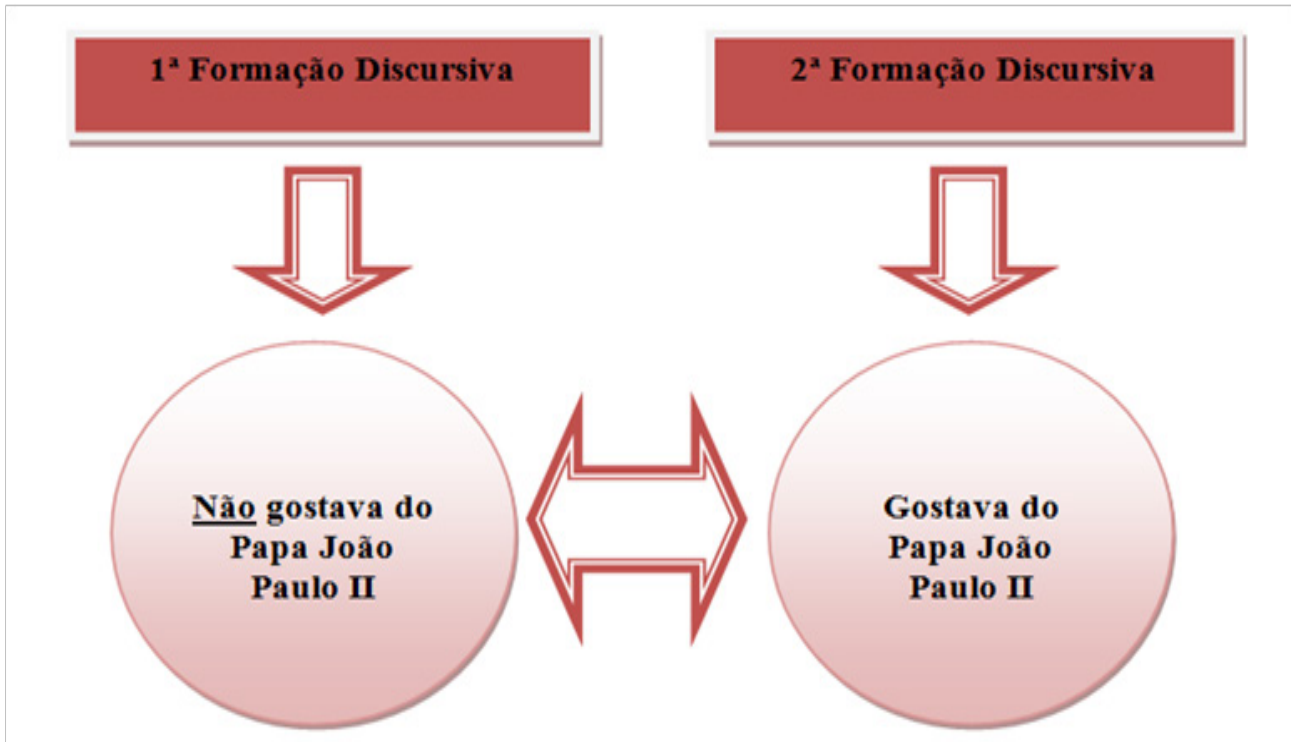
ANÁLISE DO CORPUS:EU NÃO GOSTAVA DO PAPA JOÃO PAULO II

Com o objetivo de articular os conceitos da teoria da Análise do Discurso, abordados no tópico anterior, selecionamos a crônica “ **Eu não gostava do Papa João Paulo II**” extraída do livro Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira de Arnaldo Jabor. A crônica enquanto corpus da pesquisa foi analisada e apresentada em fragmentos à medida que apontamos cada elemento discursivo que nos mostra a construção e desconstrução do sujeito. Deixamos as sequências em negrito para nortear a análise e situar o leitor para os elementos discursivos.

O título **Eu não gostava do Papa João Paulo II** vai revelar a primeira Formação Discursiva (FD) daqueles indivíduos que não admiravam, ou que não gostavam do Papa, ou ainda, que não seguiam os dogmas católicos, ou era um ateu convicto. Mas como os discursos são marcados por ideologias, revelamos outra Formação Discursiva de confronto daqueles que eram católicos, admirava a postura do Papa, conheciam sua história, sua trajetória do sacerdócio.

Para ilustrar esses confrontos de Formações Discursivas vejamos a figura a seguir:

Figura 1 - O confronto das formações discursivas



Fonte: Dados do pesquisador

No início do texto o sujeito apresenta a sua posição como sujeito discursivo: a posição subjetiva daquele que se sentiu sozinho, a partir da comoção das pessoas que estavam unidas através da divulgação televisiva da notícia do falecimento do Papa

[...]. Escrevi este texto enquanto assistia à morte do papa na TV. E me espantava com a imensa emoção mundial, e também comigo mesmo: “Como estou sozinho”! Pensei.

O sujeito fazia parte da FD - daqueles que ignoravam a morte do Papa, sem qualquer pesar. Inserido nessa FD o sujeito tem a ilusão perpassada pelo inconsciente que ele está só. Essa solidão é tomada pela comoção da morte do Papa. O sujeito se coloca na mesma linha de igualdade com o Papa e ainda que o mundo esteja comovido pela morte ele se encontra isolado e sozinho. A morte materializa a sensação de perda o que o leva a uma sensação de abandono.

Aparece então a segunda FD que é aquela das pessoas que tem fé e que rezam, para duelar com a primeira FD dos ateus

[...]. Percebi que tinha de saber mais sobre mim, eu, sozinho, sem fé alguma, no meio desse oceano de pessoas rezando no Ocidente e Oriente.

O sujeito se vê excluído e traído pela própria ideologia religiosa. O fato de contrapor

suas convicções religiosas com o restante do mundo o direcionava a um “eu” completamente isolado. Foi marginalizado por si próprio de um conjunto de ideias que poderia o assemelhar com as pessoas de fé. Ele só começa a fazer esse processo de reflexão a partir do momento que vai acionar a sua Memória Discursiva (MD) e reportar a sua infância para poder, a partir dessa MD, reconstruir um lugar de discurso:

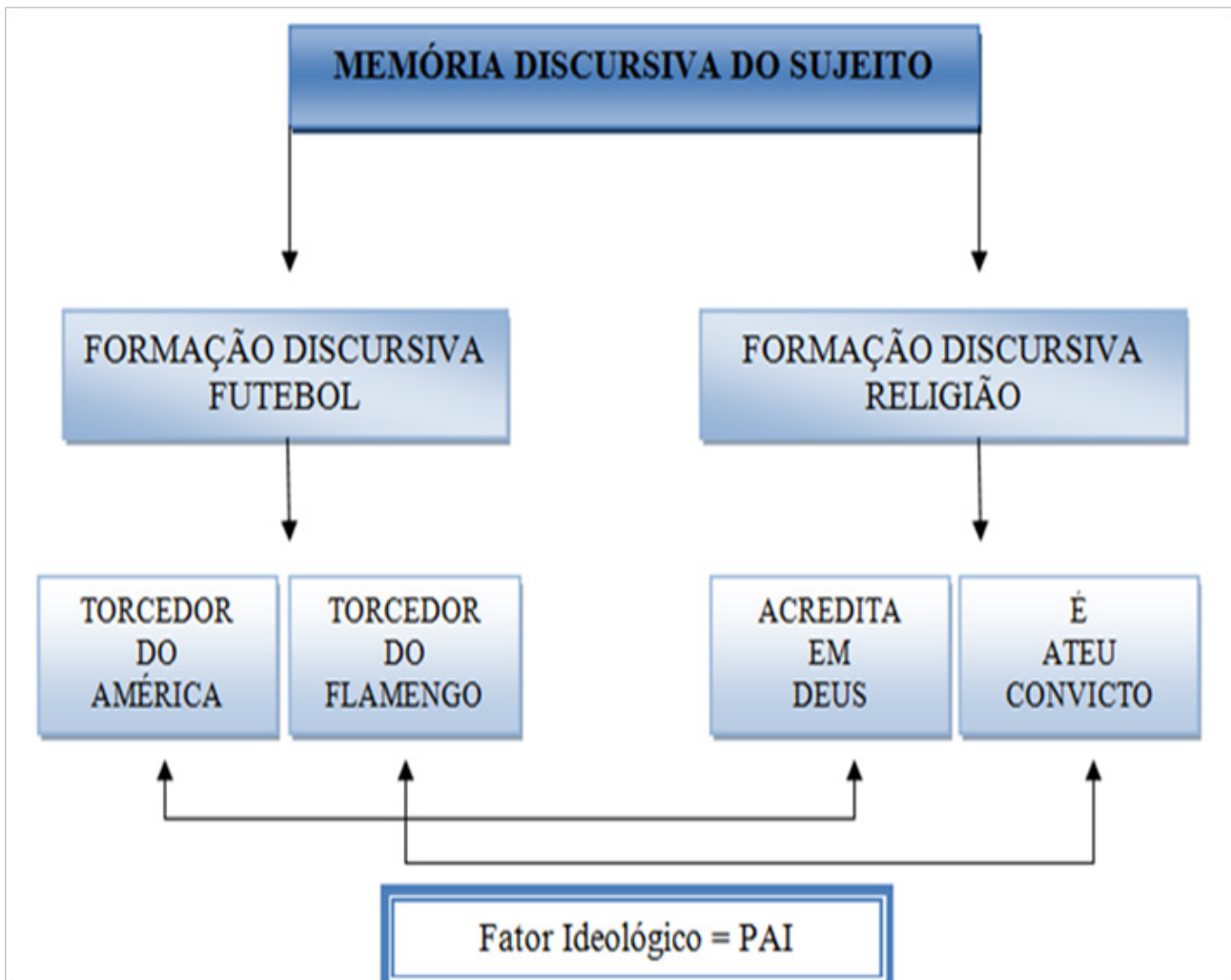
Meu pai, engenheiro e militar, me passou dois ensinamentos: ele era ateu e torcia pelo América Futebol Clube. Claro que segui seus passos. Fui América até os 12 anos, quando “virei casaca” para o Flamengo (mas até hoje tenho saudade da camisa vermelha, garibaldina, do time de João Cabral e Lamartine Babo), e parei de acreditar em Deus.

A memória discursiva é a própria representação do interdiscurso que se materializa nela e através dela. Temos nessa sequência a explicitação do interdiscurso daquele que não tem fé, daquele que é ateu. O sujeito só reforça isso com seu fanatismo de torcedor. O interdiscurso aparece com o paralelo feito entre os dois termos: “virei casaca” e “parei de acreditar em Deus”. O sujeito faz uma manobra ideológica quando utiliza o pai como seu fator de ideologia de transformação. E procura justificar as suas crenças e as suas convicções ideológicas usando o artifício da memória discursiva e traz à tona as lembranças do pai como um fator ideológico

que o influenciou em algumas escolhas. Veja-
mos a figura 02 que ilustra, através da Memória

Discursiva, o fator ideológico que influenciaram as
formações ideológicas do sujeito.

Figura 2 - Memória Discursiva do Sujeito



Fonte: Dados do pesquisador

A incompletude discursiva sempre será evidenciada no sujeito discursivo. O sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer por que é encoberto de um esquecimento (bloqueado pela consciência). A memória discursiva, de certa forma, desbloqueia esse esquecimento e traz à tona a raiz do dizer como algo exclusivo. Na justificativa de suprir a lacuna do fato de pertencer àquela classe que não gosta do Papa, o sujeito se posiciona da seguinte forma

[...] Sei que de mortuis nisi bonum (“ não se fala mal de morto”), mas devo confessar que nunca gostei desse Papa. Por quê? Não sei. É que sempre achei, nos meus traumas juvenis, que Papa era uma coisa meio inútil, pois só dava genéricas sobre a insânia do mundo, condenando a “maldade” e pedindo uma “paz” impossível, no meio da sujeira política.

Temos um sujeito discursivo politizado e convicto em suas ideologias. A sua subjetividade é puramente racional quando diz (...) pedindo uma “paz” impossível, no meio da sujeira política. Trata-se de um sujeito descrente na política e possivelmente no homem. Ele vê a figura do Papa como algo fútil e sem importância para o cenário mundial.

Nas formações discursivas temos as presenças de vários discursos que se imbricam formando o interdiscurso. Na sequência a seguir veremos o interdiscurso quando o religioso e histórico perpassa o literário e o jocoso

[...] Quando João Paulo entrou, eu era jovem e implicava com tudo. Eu achava vigarice aquele negócio de fingir que ele falava todas as línguas. Que papo era esse do Papa? Lendo frases escritas em partituras fonéticas... Quando ele começou a beijar o chão dos países visitados, impliquei

mais ainda. Que demagogia! - reinando na corte do vaticano e bancando o humilde[...]

Além de encontrarmos neste enunciado o interdiscurso vemos a recorrência da memória discursiva em que o sujeito retoma a memória coletiva para explicar a sua repulsão pelo Papa. Para os católicos o Papa representa a doutrina do cristianismo e a Igreja Católica fundada por Pedro a pedido de Jesus Cristo. O sujeito discursivo se incomoda com o comportamento do Papa que tenta seguir o evangelho de Cristo nas suas palavras e nos seus atos. Para o sujeito o Papa se transforma em um demagogo quando procura seguir os ensinamentos de Jesus Cristo narrados nos evangelhos da Bíblia. A ideologia que existe no ato de João Paulo é ideologia da igreja católica. O sujeito vê uma ironia no gesto do Papa, caracterizada pela ideologia do cristianismo.

Na próxima sequência encontramos os discursos literário, religioso, histórico e político. Esses discursos geram o interdiscurso da FD e fortalece as convicções do sujeito em relação ao Papa

[...] Depois da euforia inicial dos anos 90, vi aquela esperança de conciliação política no mundo, capitaneado pelo Gorbachev, fracassaria. Entendi isso quando vi o papai Bush falando no Kremlin, humilhando o Gorba, considerando-se “vitorioso”, renunciando as nuvens negras de hoje com seu filhinho no poder. Senti que o sonho de entendimento socialismo-capitalismo ia ser apenas o triunfo triste dos neoconservadores. O mundo foi piorando e o Papa viajando, beijando pés, cantando com Roberto Carlos no Rio. Uma vez ele declarou: “A igreja Católica não é uma democracia.” Fiquei horrorizado naquela época liberalizante e não liguei mais para o Papa “de direita”.

A heterogeneidade constitutiva está implícita em vários momentos nos discursos do sujeito. Como foi dito anteriormente, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer, mas tudo que é dito em um discurso já foi falado antes, de

outra forma, de outro lugar e por outro sujeito. A heterogeneidade mostrada também aparece nessa sequência discursiva quando o sujeito especifica a autoria do enunciado do Papa quando disse: **“A igreja Católica não é uma democracia”**.

Na próxima sequência vemos um sujeito na sua incompletude, mas que tomado pela figura do Papa: **“aquele rosto retorcido era o choro de uma criança, um rosto infantil em prantos”** se permite a refletir sobre suas ideologias.

[...]. Essa foto é um marco, um símbolo forte, quase como as torres caindo em NY. Parece um prenuncio do juízo Final, um rosto do apocalipse, a cara da nossa época. É aterrorizante ver o desespero do homem de Deus, do Infalível, do embaixador de Cristo. Naquele momento, Deus virou homem. E, subitamente, entendi alguma coisa maior que sempre me escapara: aquele rosto retorcido era o choro de uma criança, um rosto infantil em prantos! O Papa tinha voltado a seu nascimento e sua vida se fechava. Ali estava o menino pobre, ex-ator, ex-operário, ali estavam as vítimas da guerra, os atacados pelo terror, ali estava sua imensa solidão igual à minha. Então, ele morreu.

Ele deixa um espaço para o inconsciente vir à tona (Onde já se viu falar mal do Papa, um homem de Deus, um homem santo? Sabendo que todos irão ler). A comparação da foto do Papa com as torres gêmeas dos EUA é a representação do poder em decadência. O Papa representando o poder da igreja católica, da religião e a torres representando o poder econômico, do capitalismo. O sujeito faz uma comparação entre o poder religioso e o poder econômico. E leva a um discurso histórico de outros tempos quando a igreja interferia na política. Existe nesta sequência um percurso sendo traçado para o Papa de onipotente para um homem comum com fraquezas e sentimentos comuns e um percurso para desconstrução do sujeito discursivo. A seguir, a Figura 3 ilustra esta comparação:

Figura 3 - Papa João Paulo II e as Torres Gêmeas dos EUA



Fonte: <https://www.acidigital.com/noticias/assim-joao-paulo-ii-reagiu-aos-atentados-terroristas-de-11-de-setembro-90228>. Acessado em 6 jan. 2021.

Em busca do objetivo de comprovar o deslocamento do sujeito vemos o seguinte enunciado:

[...]E ontem, vendo os milhões chorando pelo mundo, vendo a praça cheia, entendi de repente sua obra, sua imensa importância. Vendo a cobertura da Globo, montando sua vida inteira, os milhões de quilômetros viajados, da África às favelas do Nordeste, entendi o Papa.

O sujeito inicia seu deslocamento na Formação discursiva quando obtém novas informações a respeito da vida do Papa. Vê-se distante das ideologias que o constituiu enquanto sujeito

[...]. Emocionado, senti minha intensíssima solidão de ateu. Eu estava fora daquelas multidões imensas, eu não tinha nem a velha ideologia esfacelada nem uma religião para crer, eu era um filho abandonado do racionalismo francês, eu era um órfão de pai e mãe. Aí, quem tremeu fui eu, com olhos cheios d'água.

Ao sentir a dor da ausência o sujeito se emociona com as suas escolhas e se coloca numa posição de luto pela própria vida. Com a morte do Papa o sujeito passa a construir ou desconstruir todas as impressões sobre o pontífice

[...] E vi Karol Wojtyła, tachado superficialmente de “conservador”, tinha sido muito mais que isso. Ele tinha batido em dois cravos: satisfação a reacionaríssima Cúria Romana, implacável e cortesã, e, além disso, botou o pé no mundo, fazendo o que italiano algum faria: rezar missas para negões na África e no Nordeste, levando seu corpo vivo como símbolo de uma espiritualidade perdida. O conjunto de sua obra foi muito além

de ser contra ou favor da camisinha. Papa não é para ficar discutindo questões episódicas. É muito mais que isso. Visitou o Chile de Pinochet e o Iraque de Saddam e, ao contrário de ser uma “adesão alienada”, foi uma crítica muito mais alta, mostrando-se acima de sórdidas políticas seculares, levando consigo o Espírito, a ideia de Transcendência acima do mercantilismo e ditaduras. E foi tão “moderno” que usou a “mídia” sim, muito bem, como “Madonna ou Pelé”.

Existe um sujeito que se desloca, e do lugar da subjetividade constrói um sentimento e passa a gostar e ter empatia pela figura do Papa. Utiliza o recurso da memória discursiva e através das expressões do interdiscursotraz à tona uma reflexão sobre a figura do Papa. Da relação do Sujeito com o social, a mobilização das multidões, a sua ideologia e a do Papa, o faz refletir e a partir desse momento, ele se vê diante de uma nova ideologia, percebe-se enquanto um novo sujeito. Aquele Sujeito fragilizado, emocionado, cheio de incompletudee ocupa o lugar daquele que pode vir ser a favor do Papa.

Na próxima sequência discursiva surge um novo interdiscurso, em que o discurso Literário entrelaça ao discurso social. O sujeito concorda que o Papa foi um homem que conseguiu estar além da igreja, foi além da ideologia:

[...] E, nisso criticou a Cúria por tabela, pois nenhum cardeal sairia do conforto do palácio para beijar pé de mendigo na América Latina. João Paulo cumpriu seu destino de filósofo acima do mundo, que tanto precisa de grandeza e solidariedade.

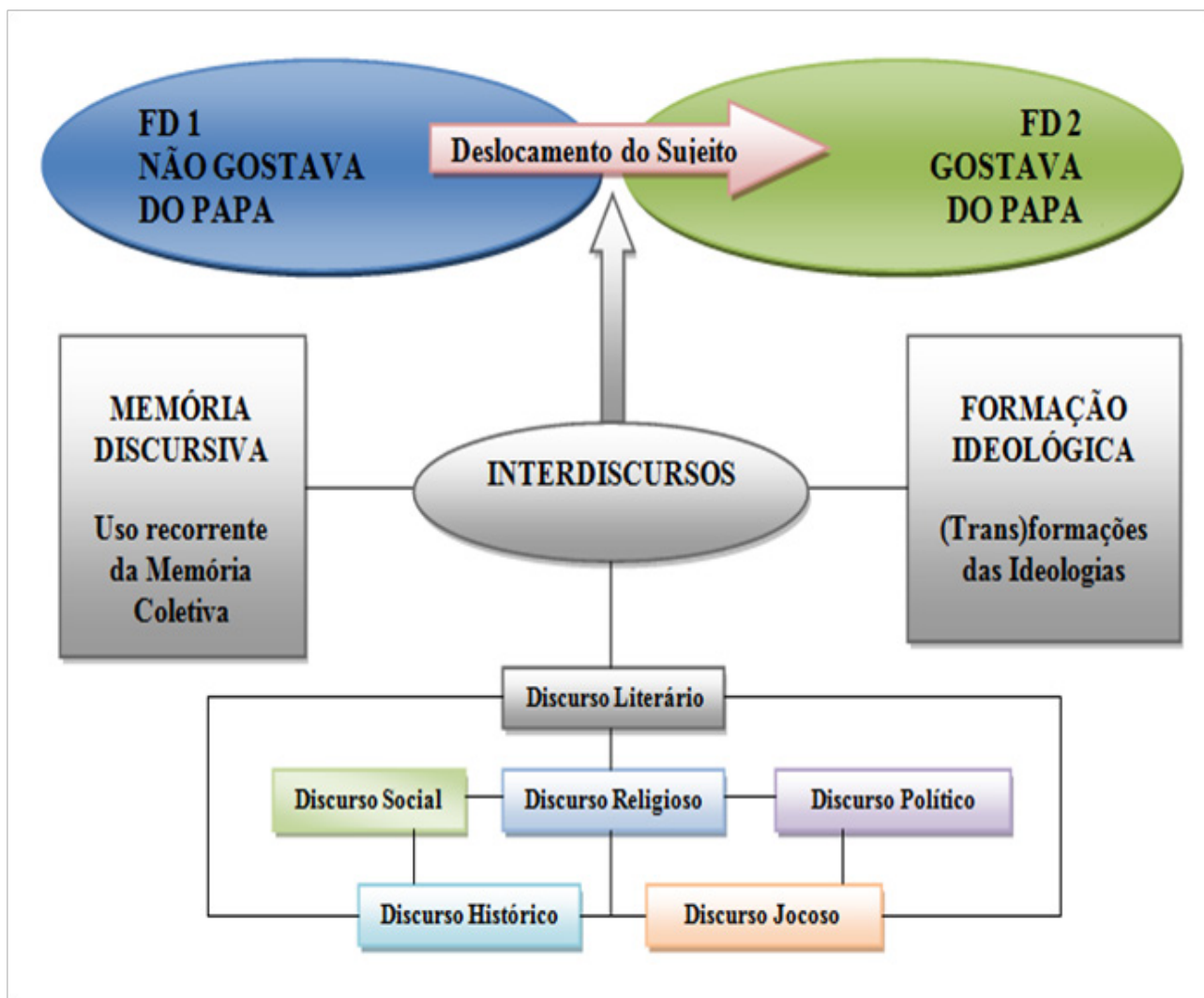
Por fim, o sujeito se desconstrói (sentidos construídos a partir das materialidades linguísticas presentes nos verbos criticar, beijar, cumprir e precisar) e se desloca da Formação Discursiva daqueles que não gostavam do Papa João Segundo II e passa para a Formação discursiva daqueles que gostavam do papa:

[...]. Sou ateu, sozinho, condenado a não ter fé, mas que se há alguma coisa que precisamos hoje, é de uma nova ética, de um pensamento

transcendental, de uma espiritualidade perdida. João Paulo na verdade deu um show de bola.

Independentemente da espiritualidade ou religião, o Sujeito passa a respeitar a história de vida do pontífice. Ele não deixou de ser ateu, mas confessa que o Papa cumpriu seu papel enquanto homem de Deus, enquanto cidadão na sociedade. Vejamos a figura 4 que mostra o deslocamento do sujeito discursivo.

Figura 4 - Deslocamento do sujeito discursivo



Fonte: Dados do pesquisador

A figura 04 descreve todos os percursos recolhidos pelo sujeito para se construir e reconstruir as Formações Discursivas, Ideológicas e as relações Interdiscursivas tendo o fluxo da Memória Discursiva mola propulsora do discurso.

COSTURANDO DISCURSOS E PALAVRAS FINAIS

Este estudo privilegiou o estudo discursivo e

ênfaticamente a questão das formações discursivas e seus desdobramentos. Identificamos os momentos em que o sujeito constrói e ao mesmo tempo reconstrói seu percurso discursivo a partir de duas Formações Discursivas: Aqueles que não gostavam do Papa (FD1) e aqueles que gostavam do Papa (FD2). A partir das Formações discursivas constituídas pelos interdiscursos que foram formados pelos intercruzamentos dos discursos político, literário, social, histórico, religioso e

jocosos foi possível traçar o percurso da construção e desconstrução do sujeito discursivo. Através das sequências discursivas reportamos à Memória Discursiva para entender os diferentes lugares discursivos distintos do sujeito e assim evidenciar os momentos em que as formações discursivas se duelam e se aliam.

O processo de desconstrução só foi possível devido a exposição do sujeito discursivo aos fatores sociais, políticos, culturais. O movimento interpretativo do discurso possibilitou que o sujeito sofresse uma desconstrução ideológica. Por saber que toda interpretação é marcada pela incompletude constitutiva do próprio processo de interpretar, acreditamos que a ilusão do fechamento do texto marca apenas a possibilidade de outras interpretações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 2.ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUCROT, O. Dire et ne pas dire. Paris: Herman, 1972.

FERNANDES, Cleudemar A. Análise do discurso - reflexões introdutórias. Série: sala de aula. Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto. As materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

JABOR, Arnaldo. Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise do discurso - três épocas. In. GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, 1990.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANEXO

EU NÃO GOSTAVA DO PAPA JOÃO PAULO II

Arnaldo Jabor¹

Escrevo enquanto vejo a morte do papa na TV. E me espanto com a imensa emoção mundial. Espanto-me também comigo mesmo: “Como eu estou sozinho!” - pensei. Percebi que tinha de saber mais sobre mim, eu, sozinho, sem fé nenhuma, no meio deste oceano de pessoas rezando no Ocidente e Oriente. Meu pai, engenheiro e militar, me passou dois ensinamentos: ele era ateu e torcia pelo América Futebol Clube. Claro que segui seus passos. Fui América até os 12 anos, quando “virei casaca” para o Flamengo (mas até hoje tenho saudade da camisa vermelha, garibaldina, do time de João Cabral e Lamartine Babo), e parei de acreditar em Deus. Sei que “de mortuis nihil in bonum” (“não se fala mal de morto”), mas devo confessar que nunca gostei desse papa. Por quê? Não sei. É que sempre achei, nos meus traumas juvenis, que papa era uma coisa meio inútil, pois só dava opiniões genéricas sobre a insânia do mundo, condenando a “maldade” e pedindo uma “paz” impossível, no meio da sujeira política.

Quando João Paulo entrou, eu era jovem e implicava com tudo. Eu achava vigarice aquele negócio de fingir que ele falava todas as línguas. Que papo era esse do papa? Lendo frases escritas em partituras fonéticas... Quando ele começou a beijar o chão dos países visitados, impliquei mais ainda. Que demagogia! - reinando na corte do Vaticano e bancando o humilde... Um dia, o papa foi alvejado no meio da Praça de São Pedro, por aquele maluco islâmico, prenúncio dos tempos atuais. Eu tenho a teoria de que aquele tiro, aquela bala terrorista despertou-o para a realidade do mundo. E o papa sentiu no corpo a desgraça política do tempo. Acho que a bala mudou o papa. Mas, fiquei irritadíssimo quando ele, depois de curado, foi à prisão “perdoar” o cara que quis matá-lo. Não gostei de sua “infinita bondade” com um canalha boçal. Achei falso seu perdão que, na verdade, humilhava o terrorista babaca, como uma vingança doce. E fui por aí, observando esse papa sem muita atenção. É tão fácil desprezar alguém, ideologicamente... Quando vi que ele era “reacionário” em questões como camisinha, pílula e contra os arroubos da Igreja da Libertação, aí não pensei mais nele... Tive apenas uma admiração passageira por sua adesão ao Solidariedade do

Walesa, mas, como bom “materialista”, desvalorizei o movimento polonês como “idealista”, com um Walesa meio “pelego”. E o tempo passou. Depois da euforia inicial dos anos 90, vi que aquela esperança de entendimento político no mundo, capitaneado pelo Gorbachev, fracassaria. Entendi isso quando vi o papai Bush falando no Kremlin, humilhando o Gorba, considerando-se “vitorioso”, renunciando as nuvens negras de hoje com seu filhinho no poder. Senti que o sonho de entendimento socialismo-capitalismo ia ser apenas o triunfo triste dos neoconservadores. O mundo foi piorando e o papa viajando, beijando pés, cantando com Roberto Carlos no Rio. Uma vez, ele declarou: “A Igreja Católica não é uma democracia.” Fiquei horrorizado naquela época liberalizante e não liguei mais para o papa “de direita”.

Depois, o papa ficou doente, há dez anos. E eu olhava cruelmente seus tremores, sua corcova crescente e, sem compaixão nenhuma, pensava que o pontífice não queria “largar o osso” e ria, como um anticristo. Até que, nos últimos dias, João Paulo II chegou à janela do Vaticano, tentou falar... e num esgar dolorido, trágico, foi fotografado em close, com a boca aberta, desesperado. Essa foto é um marco, um símbolo forte, quase como as torres caindo em NY. Parece um prenúncio do Juízo Final, um rosto do Apocalipse, a cara de nossa época. É aterrador ver o desespero do homem de Deus, do Infalível, do embaixador de Cristo. Naquele momento, Deus virou homem. E, subitamente, entendi alguma coisa maior que sempre me escapara: aquele rosto retorcido era o choro de uma criança, um rosto infantil em prantos! O papa tinha voltado ao seu nascimento e sua vida se fechava. Ali estava o menino pobre, ex-ator, ex-operário, ali estavam as vítimas da guerra, os atacados pelo terror, ali estava sua imensa solidão igual à nossa. Então, ele morreu. E ontem, vendo os milhões chorando pelo mundo, vendo a praça cheia, entendi de repente sua obra, sua imensa importância. Vendo a cobertura da Glo-

bo, montando sua vida inteira, seus milhões de quilômetros viajados, da África às favelas do Nordeste, entendi o papa. Emocionado, senti minha intensíssima solidão de ateu. Eu estava fora daquelas multidões imensas, eu não tinha nem a velha ideologia esfacelada, nem uma religião para crer, eu era um filho abandonado do racionalismo francês, eu era um órfão de pai e mãe. Aí, quem tremeu fui eu, com olhos cheios d’água. E vi que Karol Wojtyła, tachado superficialmente de “conservador”, tinha sido muito mais que isso. Ele tinha batido em dois cravos: satisfez a reacionaríssima Cúria Romana implacável e cortesã e, além disso, botou o pé no mundo, fazendo o que italiano nenhum faria: rezar missa para negões na África e no Nordeste, levando seu corpo vivo como símbolo de uma espiritualidade perdida.

O conjunto de sua obra foi muito além de ser contra ou a favor da camisinha. Papa não é para ficar discutindo questões episódicas. É muito mais que isso. Visitou o Chile de Pinochet e o Iraque de Saddam e, ao contrário de ser uma “adesão alienada”, foi uma crítica muito mais alta, mostrando-se acima de sórdidas políticas seculares, levando consigo o Espírito, a ideia de Transcendência acima do mercantilismo e de ditaduras. E foi tão “moderno” que usou a “mídia” sim, muito bem, como Madonna ou Pelé. E nisso, criticou a Cúria por tabela, pois nenhum cardeal sairia do conforto dos palácios para beijar pé de mendigo na América Latina. João Paulo cumpriu seu destino de filósofo acima do mundo, que tanto precisa de grandeza e solidariedade.

Sou ateu, sozinho, condenado a não ter fé, mas vi que se há alguma coisa de que precisamos hoje é de uma nova ética, de um pensamento transcendental, de uma espiritualidade perdida. João Paulo na verdade deu um show de bola.

¹Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

PERCURSOS LITERÁRIOS: A LITERATURA SURDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

LITERARY TRAVELS: DEAF LITERATURE IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

Joeli Teixeira Antunes¹ - Hélen Cristina Pereira Rocha² - Carlos Raniely Pereira³

¹ Mestre em Letras Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Docente do Departamento de Estágios e Práticas Escolares e do departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

² Mestre em Letras Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Docente do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

³ Especialista em Libras pelas Faculdades Favenorte. Docente do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

RESUMO

O presente artigo traz reflexões acerca da educação inclusiva, formação de professores, importância da Libras no processo de ensino aprendizagem da criança surda e sobre a Literatura Surda e sua relevância como recurso pedagógico a ser utilizado no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. O objetivo aqui é discutir as possibilidades reais de inclusão do indivíduo surdo no universo escolar por meio da Literatura Surda, uma vez que esta configura-se como real fonte desencadeadora de interesse nestes sujeitos. Para tanto, recorreu-se aos postulados dos autores: Coelho (2000); Guarinello (2006); Karnopp (2010); Lacerda (2006); Marques (2017); Mazzotta (1987); Meletti (2010); Morgado (2011); Quadros (2003); Rodrigues (2006) e outros. Chegamos à conclusão de que quanto mais cedo o surdo for inserido no mundo letrado por intermédio da Literatura Surda, mais rápido ele terá a aquisição do conhecimento. Entendemos que sem a qualificação profissional adequada do professor e da equipe pedagógica da escola, a criação de condições ideais para o desenvolvimento múltiplo do aluno surdo fica bastante prejudicada.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Libras. Literatura Surda.

ABSTRACT

This article brings reflections about inclusive education, teacher training, the importance of Libras in the teaching-learning process of deaf children and about Deaf Literature and its relevance as a pedagogical resource to be used in the teaching-learning process of deaf students. Therefore, the objective here is to discuss the real possibilities of inclusion of the deaf individual in the school universe through Deaf Literature, since this is configured as a real triggering source of interest in these subjects. For that, we used the postulates of the authors: Coelho (2000); Guarinello (2006); Karnopp (2010); Lacerda (2006); Marques (2017); Mazzotta (1987); Meletti (2010); Morgado (2011); Quadros (2003); Rodrigues (2006) and others. We concluded that the sooner the deaf is inserted into the literate world through Deaf Literature, the faster he will have the acquisition of knowledge. However, we understand that without the adequate professional qualification of the teacher and pedagogical team of the school, the creation of ideal conditions for the multiple development of the deaf student is greatly impaired.

Keywords: School Inclusion. Pounds. Deaf Literature.

INTRODUÇÃO

O tema “Perspectivas Literárias: a literatura surda na sala de recursos multifuncionais” suscita muitas discussões devido à importância de se trabalhar textos que explorem o imaginário da criança surda, pois elas desenvolvem a aprendizagem através de suas experiências visuais, necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. Precisam encontrar significados que ultrapassem o sentido da leitura escolar e, necessariamente, devem trazer de casa uma relação afetiva com os livros; importante enfatizar que esse contato deve acontecer por intermédio da Libras.

É importante frisar que nem sempre isso é possível, pois para os alunos surdos que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de receberem histórias contadas em Libras é muito limitada. Daí a importância de os familiares aprenderem a língua de sinais e do convívio da criança surda com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas. O ideal seria se todas as crianças surdas tivessem a oportunidade de ouvir histórias contadas por adultos surdos ou ouvintes fluentes em libras, isso poderia influenciar ainda mais em seu interesse por esse mundo mágico dos contos de fadas.

Pensando nas especificidades dos alunos surdos, na importância de sua inserção no mundo da Libras, na educação pública ofertada a estes e na possibilidade de se trabalhar a Literatura Surda como recurso pedagógico nas salas de recurso multifuncionais escrevemos este artigo cujo objetivo é trazer essa discussão para o meio acadêmico.

Neste texto, em um primeiro momento refletimos sobre a educação inclusiva e a formação de professores, depois discutimos sobre a importância da Libras no processo de ensino aprendizagem da criança surda e sobre a Literatura Surda e sua utilização como recurso pedagógico.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação Inclusiva do Aluno Surdo e a Formação de Professores

Aqui entra em discussão uma questão primordial ao se tratar da educação de surdos, a

formação e capacitação dos profissionais que atuam diretamente com educandos surdos. Ao abordar a relevância da Língua de Sinais Brasileira para a inclusão social das pessoas surdas na educação, necessariamente, devemos realizar uma reflexão sobre a formação dos profissionais que atendem ao educando surdo.

A Lei Federal Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta e torna a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura em todo o Brasil e optativa para os demais cursos de Educação Superior. A emancipação destas leis se tornou uma conquista política muito importante para a comunidade surda, é através desta legislação que várias ações estão sendo desenvolvidas, dentre elas, a formação de profissionais que atuam diretamente com educandos surdos ou com deficiência auditiva e a inclusão social gradativa destes educandos.

Contudo, ainda se tem muito a evoluir, no sentido de inclusão e de formação profissional de professores. Como bem diz Marques (2017), é preciso:

Compreender que a formação do professor precisa ser contínua e continuada que o conhecimento seja progressivo e sistematizado com perspectivas de inovar, vencer os desafios, faz-se necessário deixar de ver a educação como processo de integração, mas sim como inclusão, fundamentada nas concepções de direitos humanos, pois a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas. A proposta de educação bilíngue para surdos é recente ao nos remeter a legislação, como também, as discussões teórico-metodológicas, seja, pela falta de pesquisa acadêmica, material didático e humano para difusão do conhecimento e principalmente pela imposição dos usuários para uso da língua majoritária, mas a relação teoria e prática do professor com a perspectiva da relação aluno e professor na construção do saber, tornará o trabalho mais consistente (MARQUES, 2017, p.108).

Corroborando com o autor citado acima, Guarinelo (2007) relata também que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer na verdade, uma escola e uma sociedade inclusiva, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Neste sentido, a Lei Nº 13.005 de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação de vigência de 2014 a 2024 torna-se requisito fundamental para a análise e exposição de suas

partes, pois ela busca determinar no campo da educação inclusiva, tendo como princípio a Lei 10.436 e o Decreto 5.626, o que o sistema de ensino deve contemplar até 2024 e qual o caminho deve ser percorrido. As diretrizes 4.7 e 4.13 tratam de aspectos mais específicos dos direitos e garantias das comunidades surdas e deficientes auditivos, a primeira diz que o sistema educacional como todo deve,

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014, p. 6).

Notamos então, que a diretriz 4.7 refere-se diretamente ao uso da Libras para a inclusão educacional dos educandos surdos ou com deficiência auditiva, determinando que até 2024 o sistema de ensino ofereça educação bilíngue em Libras e na modalidade escrita de língua portuguesa ao público referido, sendo a Libras, considerada a primeira língua.

Já a diretriz 4.13 aborda o amparo do estado sobre o fornecimento de profissionais para trabalhar com educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nela diz que o poder público deve:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias -intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, p.6).

Esta diretriz trata de aspectos fundamentais quando se pensa em educação inclusiva respeitando a singularidade do ser surdo ao propor a qualificação e a expansão de profissionais para trabalharem diretamente com alunos surdos e deficientes auditivos, sendo eles: intérpretes, professores de Libras (os quais devem ser prioritariamente surdos) e professores bilíngues.

Neste sentido, Marques (2017) defende que é extremamente necessário que se entenda

que a formação inicial dos educadores deveria propor condições de um trabalho docente consciente pautado não só de teoria, mas destacar a construção do conhecimento com práticas para que possamos enfrentar os desafios do processo ensino aprendizagem. Assim sendo,

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (MARQUES, 2017, p.26).

Em se tratando de educação inclusiva é preciso oferecer formação continuada a todos os componentes do cotidiano escolar e não somente professores e/ou intérpretes de Libras. É necessário considerar que todos os servidores de uma escola são educadores, portanto, auxiliares escolares, professor de biblioteca, auxiliar de serviços gerais, porteiros etc. devem ser capacitados minimamente para que se possa gerar verdadeiramente processo de inclusão socioeducacional aos alunos surdos.

Não se pode transferir toda a responsabilidade de garantia de educação inclusiva ao professor. O estado tem em sua essência a função de oferecer formação continuada a todos que exercem função na escola, assim como tem a obrigatoriedade de prestar assistência com materiais didáticos e recursos financeiros para adequar o espaço físico das instituições escolares, já que a inclusão é uma ação política e social, todos devem receber orientações relevantes para juntos promover inclusão socioeducativa (MARQUES, 2017).

De acordo com Melletti (2010), o número de alunos surdos matriculados em classes de ouvintes cresce todos os dias, e grande parte destes alunos são tratados como se fossem alunos ouvintes, recebem o conteúdo na sala de aula como se fossem ouvintes, não existindo uma metodologia que atenda às necessidades deste público dentro da escola.

As comunidades surdas do Brasil, aliadas a pesquisadores, observaram a necessidade de desenvolvimento da língua das pessoas surdas, e a importância de ofertar uma educação bilíngue, a fim de que proporcione um maior desenvolvimento das pessoas com surdez dentro das escolas, e na sociedade, promovendo assim,

efetiva igualdade e inclusão.

Podemos dizer que nos deparamos com um modelo de ensino que se diz promover a integração no âmbito escolar, mas de acordo com Rodrigues (2006) essa ideia de integração não traz de fato a inclusão dentro da escola, o referido autor, ainda nos mostra, que apesar do aluno ser inserido no espaço escolar comum, ele precisa se adaptar e apresentar um comportamento desejável, ou seja, que acompanhe o desenvolvimento dos ouvintes.

Lacerda (2006) fala da experiência vivida pelos surdos de escolas inclusivas, onde eles não se relacionam com os colegas de classe, professores e funcionários pelo fato deles serem ouvintes e não conhecerem e nem usarem a Libras, o que prejudica a relação dentro da escola, conseqüentemente, o processo de interação. Baseado nisso, podemos dizer que o ideal é que todos os profissionais da escola conheçam a Libras, para que de fato a interação e inclusão dos alunos surdos seja promovida.

Muitos pensam que o intérprete pode resolver essa questão da interação, bem como resolver os problemas de aprendizagem, porém tal fato não é tão simples assim. O papel que o tradutor intérprete exerce é a tradução do português para a Libras e vice-versa, ele não desempenha o papel de ensinar, mas de traduzir. A responsabilidade do processo de ensino aprendizagem pertence ao professor regente. Só a inserção do intérprete em sala de aula não é suficiente para o desenvolvimento dos surdos, pois as estratégias de ensino são pensadas para que aconteça com alunos ouvintes, não sendo compatível com a necessidade encontrada pelos alunos surdos. As metodologias aplicadas aos surdos são as mesmas usadas para ouvintes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial defendem a educação inclusiva e lembra ainda da necessidade de se investir na formação de profissionais e de se criar um ambiente de ensino capaz de promover a superação dos obstáculos e as diversidades encontradas dentro das escolas, garantindo a igualdade (BRASIL, 1999). Vivenciamos no contexto escolar situações em que a maioria dos professores sentem um grande desafio ao ensinar ao aluno surdo, muitos se dizem despreparados quanto ao uso da Libras, das metodologias necessárias e dos métodos de ensino que precisam aplicar.

Além disso, o aluno surdo é inserido em escolas comuns e recebem o ensino da mesma forma que os ouvintes, não existe a aplicação de metodologias que facilitem seu aprendizado.

Quadros (2003) fala que alguns estudantes têm a sensação de estarem silenciados dentro da sala de aula, silenciados devido a se sentirem inibidos mediante obtenção de um resultado insatisfatório dentro da escola. Góes e Lacerda (2000), relata que os surdos são negligenciados com a inclusão e o problema central está focado na falta de compreensão dos profissionais referente à língua de sinais.

A sociedade não aceita que os surdos precisem viver de acordo com sua cultura, conseqüentemente, tal atitude ocasiona falhas no sistema de ensino. As próprias escolas muitas vezes não possuem um ambiente que possa contribuir para o desenvolvimento de alunos surdos, os profissionais que fazem parte da escola desconhecem a Libras, tal incidência dificulta a interação no ambiente escolar, lembrando que a maioria dos alunos dentro da sala de aula são ouvintes que também não conhecem a referida língua sinalizada, o que torna ainda mais difícil a interação e o desenvolvimento de tais alunos.

Bakhtin (1997) confere à enunciação/língua papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos, sendo, pois, a base de todos os conhecimentos na sociedade. Os indivíduos em todas as esferas da atividade humana utilizam a comunicação e no caso dos surdos a língua usada é a língua de sinais, logo a Libras é primordial para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Literatura Surda: evidenciando a Língua, a Identidade e a Cultura Surda

Considerando a cultura surda, podemos observar que uma das principais características dos surdos é observar e reconhecer o mundo através do campo visual, com base nisso podemos compreender que os métodos de ensino também precisam ser adaptados com o objetivo de facilitar o aprendizado, utilizando metodologias que usem o campo visual como base no ensino.

Acreditamos que uma inclusão de fato só acontecerá com a implantação de escolas bilíngues, um ambiente favorável para a criança com surdez, focada no ensino da Libras, tendo profissionais capacitados, instrutores, tradutores intérpretes, onde os alunos surdos desde os anos iniciais tenham contato com a Libras e acesso a metodologias que explorem os recursos visuais. Se uma criança surda tem contato com a Libras, ela consegue adquirir o conhecimento

de forma ampliada, pois, ela terá essa língua como base de seu desenvolvimento, fazendo com que seu conhecimento seja atingido de forma satisfatória.

Mas enquanto a educação bilingue não é alcançada por todas as crianças surdas, nos profissionais da educação precisamos fazer a diferença, pois sabemos que para se ter uma educação de qualidade para todos é necessário compromisso e envolvimento do corpo docente da escola; é preciso pensar em alternativas que melhorem a participação e o desenvolvimento do aluno.

Vygotsky (2009) aponta que a linguagem, por fazer parte da constituição de pensamento, exerce uma influência direta nas funções mentais, criando uma transformação no pensamento e raciocínio, sendo assim podemos dizer que a linguagem influencia no aprendizado. Notamos então que a língua além da comunicação envolve o desenvolvimento, a cultura e a interação dentro da sociedade, através dela que o indivíduo se estabelece na sociedade, por isso é tão importante a aquisição da Libras para os surdos, pois somente através dela o seu desenvolvimento irá acontecer de fato.

Sem a aquisição da fluência na Libras, mesmo tendo a presença do intérprete, dificilmente o aluno surdo terá acesso ao conhecimento de forma plena, pois, a presença do intérprete de Libras pode minimizar as dificuldades de comunicação em sala de aula, mas para que isso aconteça o aluno surdo precisa entender a tradução. Daí a relevância de se utilizar a Literatura Surda em situações nas quais o exercício da encenação e da teatralização possam produzir reações, interação e aquisição da Libras.

As Literaturas Surdas podem ser definidas como “aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam frutos de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não” (MORGADO, 2011, p. 21). Ela não precisa ser contada exclusivamente em língua de sinais, ou seja, ela também pode ser escrita, porém, o tema deve ser relacionado aos surdos. Temos como exemplos de Literatura Surda: *Tibi e Joca* (BISOL, 2001), *A cigarra surda e as formigas* (OLIVEIRA; BOLDO, 2003), *Cinderela Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003), *Rapunzel Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003), *Patinho Surdo* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2005), dentre outras.

A cultura surda é composta por riquíssimas produções culturais e simbólicas próprias, elementos primordiais quando se pensa na Li-

teratura Surda, que tem o papel de difundir a cultura e a identidade surda. Ela é disseminada por diversos grupos surdos por meio de teatro, poesia visual, narrativas, piadas. De acordo com Coelho (2000), a “Literatura oral ou literatura escrita são as principais formas pelas quais se recebem a herança e a tradição cultural” (COELHO, 2000, p. 125).

As produções em vídeos representam uma forma muito forte de registro das literaturas surdas e possibilita a sua disseminação por meio de materiais impressos que circulam promovendo acessibilidade tanto para a leitura como para as publicações pelos surdos em escrita de sinais. Todas essas produções têm como principal objetivo trabalhar a cultura e a identidade surda, as histórias, os contos, lendas em geral, informam a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações provocadoras ou solidárias de aceitação ou de opressão do surdo.

Quando se pensa na Literatura Surda existem várias possibilidades, a saber: a tradução para a Libras de poemas, contos, fábulas, narrativas, romances, etc., oriundos da literatura brasileira; as adaptações de histórias já conhecidas que passam a ter uma nova roupagem trazendo personagens surdos, exemplificando a cultura e a identidade surda; criações surdas, histórias criadas por surdos para mostrar o estilo de vida e as dificuldades dentro da sociedade da família, o relacionamento entre surdos e ouvintes.

Corroborando com a visão de Mozzotta (1987) ao afirmar que “a finalidade da educação escolar da criança surda deve ser a de criar condições para que ela se desenvolva em todas as áreas, cognitiva, afetiva, física e social, criando [...] situações de educação capazes de transformar ou de lhe permitir transformar-se” (MAZZOTTA, 1987, p. 33), defende-se a necessidade de se desenvolver atividades de interação em libras tendo como recurso pedagógico a Literatura Surda, buscando estratégias que promovam a aquisição da Libras em um nível avançado.

Nas salas de recursos multifuncionais o professor de apoio deve propor atividades de construção de narrativas propiciando assim, momentos de reconto da história de livros infantis. Por meio dessas atividades ele pode introduzir língua de sinais, dando início a construção de um processo dialógico. É de suma importância que as aulas de reconto tenham a participação de um professor surdo, se não for possível que

pelo menos tenham participantes que sejam interlocutores em língua de sinais, tanto dos professores ouvintes como dos surdos, e, além disso, tenham larga experiência de atividades de conto de história. Caso esses momentos sejam conduzidos por professores ouvintes é necessário que eles recebam “treinamento” de contação de histórias dos contadores surdos.

Por meio da Literatura Surda é possível amenizar problemas detectados no dia a dia escolar, possibilitando assim uma melhor interação intérprete, aluno surdo, aluno ouvinte, professor regente, professor de apoio e consequentemente na aquisição do conhecimento em sala de aula. Lembrando que o professor deve pensar estratégias que possam alcançar esse público e, certamente, a Literatura Surda pode ser utilizada como recurso pedagógico nesse processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÕES

Se o indivíduo surdo for inserido desde cedo no mundo mágico dos livros, mesmo ele não sabendo ler, ficará encantado com os desenhos e sua curiosidade será aguçada para descobrir o que há além da imagem. Em casa esse processo precisa ser mediado pelos familiares; já na escola, essa mediação é realizada, geralmente, pelo adulto, seja o professor regente, a bibliotecária, o instrutor ou professor de apoio. Tais profissionais podem realizar inferências com a utilização de estratégias para facilitar o aprendizado e despertar o gosto pelo ato de ler. Quanto mais cedo o surdo for inserido no mundo letrado por intermédio da Literatura Surda, mais rápido ele terá a aquisição do conhecimento.

Portanto, na formação dos profissionais da educação é preciso possibilitar mecanismos de construção de estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão socioeducativa dos alunos surdos e levar esse conhecimento para sala de aula; tornar a Libras instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento; ter uma formação dialógica e consciente do papel dos educadores para cidadania inclusiva. Entendemos que sem a qualificação profissional adequada do professor e da equipe pedagógica da escola, a criação de condições ideais para o desenvolvimento múltiplo do aluno surdo fica bastante prejudicada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>>. Acesso em: 19 outubro. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em: 19 outubro. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUARINELLO, AC, BERBERIAN, AP, SANTANA, AP, MASSI, G, PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Literatura Surda*. Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LACERDA, C. B. F. (2006b). *A cultura surda e os intérpretes da Língua de Sinais*. *Revista Educação temática digital*7(2), 135-143.

MARQUES, Marcley da Luz. *A Formação do Professor Para Educação de Surdos*. EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957_11835.pdf. Acesso em: 19 outubro. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação*

Revista Multitexto

escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1- 17.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Carmem; BOLDO, Jaqueline. **A cigarrara surda e as formigas**. Erechim: Corag, 2003.

QUADROS, R.M. (2003). **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão**. Florianópolis: Editora Ponto de Vista.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.299-318.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela Surda**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **O Patinho Surdo**. Canoas: ULBRA, 2003.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Rapunzel Surda**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011b.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Ed. 2009.

[Diretrizes para submissões]

A Revista Multitexto do CEAD/Unimontes é aberta a acadêmicos, professores e a pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento e, em especial, Educação a Distância, por meio de diálogos interdisciplinares entre as ciências. A revista publica artigos provenientes de projetos de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação.

Os textos são recebidos para as seções Artigos Originais (AO), Artigos de Revisão (AR) e Relatos de Experiência (RE). As normas e definições para cada seção devem ser observadas rigorosamente, conforme:

1. Artigos Originais: são trabalhos resultantes de pesquisas inéditas e de temáticas relevantes à área pesquisada, apresentando os principais resultados de pesquisa, analisados e discutidos por meio de lacuna do conhecimento e revisão. Devem ser apresentados com uma estrutura constituída de Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusão ou Considerações Finais e Referências. Os trabalhos enviados para essa seção devem possuir no máximo 20 laudas ou até 40 mil caracteres (contados os espaços).

2. Artigos de Revisão: são trabalhos que têm por objetivo resumir, analisar, avaliar ou sintetizar trabalhos teóricos e/ou de investigação já publicados. O artigo de revisão deve apresentar as seções Introdução, Revisão da Literatura, Considerações Finais ou Conclusões e Referências. Os trabalhos devem possuir até 15 laudas ou até 30 mil caracteres (contados os espaços).

3. Relatos de Experiência ou Relato de Caso: são publicados relatos de experiência vivenciados pelo próprio autor do trabalho diante de um objeto de estudo ou projeto de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação. Pode ser um relato acadêmico ou profissional relevante à área de estudo. O corpo do texto deve conter as seções Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais e Referências. O relato de experiência ou relato de caso deve apresentar, no máximo, 12 laudas ou até 25 mil caracteres (contados os espaços).

Os trabalhos submetidos devem ser inéditos, não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro. Caso contrário, deve ser apresentada no momento da submissão uma justificativa das razões pelas quais o trabalho deve ser considerado para publicação. As colaborações são publicadas apenas em língua portuguesa. Quanto à autoria, os trabalhos não poderão exceder o número de 7 (sete) autores (isto é, 1 autor principal mais 6 coautores).

Revista Multitexto

As submissões deverão obedecer aos seguintes requisitos:

Formatação

- a. Formato de apresentação: os textos deverão se apresentados no programa de edição de textos Microsoft Word[®] (.doc ou .docx com compatibilidade) em formato de papel A4.
- b. Dimensões: margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior de 2 cm.
- c. Título: fonte Arial, tamanho 14 pontos, caixa alta, negrito e centralizado.
- d. Autoria: deve-se apresentar o nome completo dos autores em fonte Arial, tamanho 12, alinhado à direita, seguindo de numeral sobrescrito indicando ordem. Devem ser seguidos, logo abaixo, da apresentação da titulação máxima do autor, vínculo profissional/instituição e cidade/estado com fonte Arial, tamanho de 10 pontos, alinhado à direita. Como por exemplo:

ROCHA, Mariana Santos¹

¹Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Departamento de Educação da Unimontes. Montes Claros/MG.

- e. Resumo: deve ser preparado de modo informativo e sintético, incluindo objetivo, descrição breve dos métodos empregados, resultados e conclusão ou considerações finais. O título resumo deve ser apresentado em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. O texto do resumo deve estar em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, espaço entrelinhas simples e redigido em parágrafo único e justificado. O resumo deve possuir até 300 palavras.
- f. Palavras-chave: Abaixo do resumo, devem ser apresentados de 3 a 5 termos que identifique a temática abordada no trabalho, separados pelo sinal de ponto final.
- g. Títulos das seções: observadas os títulos de cada tipo de seção (artigos originais, de revisão e relatos de experiência ou de caso), os títulos devem ser apresentados em fonte Arial, sem numeração precedente, caixa alta, negrito, justificado, espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos, respeitando o espaço de 1 parágrafo após o início do texto ou do subtítulo subsequente.
- h. Subtítulos: devem ser apresentados abaixo dos títulos de seção com espaço de 1 parágrafo antes e 1 parágrafo depois. A formatação deve ser em fonte Arial, tamanho 12 pontos, caixa alta e baixa, justificado e espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos.
- i. Corpo do texto: deve ser apresentado com paragrafação de 1,5 pontos, fonte Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento entrelinhas

Revista Multitexto

de 1,5 pontos e justificado.

j. Tabelas, figuras, quadros e gráficos: devem ser apresentados de maneira nítida e legível, precedida de título e número indicativo de ordem e sucedida de fonte (caso não seja de autoria própria). Os títulos devem ser apresentados com a indicação do tipo de recurso (exemplo “Tabela 1 - Perfil da amostra” ou “Figura 1 - O educador Paulo Freire”) e um título correspondente ao seu conteúdo em fonte Arial, tamanho de 12 pontos e centralizados. Já a indicação de fonte deve ser indicada com a palavra Fonte e sua indicação em Arial, tamanho 12 pontos, alinhado à esquerda. Caso seja de origem da internet, deve-se indicar o link e data de acesso com os termos “Disponível em:” e “Acessado em:”. Recomenda-se calorosamente o envio de figuras, gráficos, tabelas e quadros com boa resolução e, se possível, além de constarem no corpo do texto, que sejam enviadas separadamente no momento da submissão (em formato jpeg, png ou similar).

k. Citações: recomenda-se a adequação das citações no texto conforme as normas da NBR 10520/2002.

ABNT. **NBR 10520/2002**. Informação e documentação. Citação em documentos. Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

l. Referências: As referências devem ser dispostas conforme as indicações da NBR 6023/2002. O título referências deve ser redigido em fonte Arial, tamanho 12, caixa alta, negrito, espaçamento simples e justificado. O texto das referências deve ser redigido em Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento simples, justificado, observando a marcação de negrito específica como indica a NBR 6023/2002. A cada referência, o espaço de 2 parágrafos deve ser concedido.

m. Recomendações gerais: recomenda-se que se observem as normas da ABNT referentes a apresentação de artigos em publicações periódicas (NBR 6022/2003), apresentação de citações em documentos (NBR 10.520/2002), apresentação de originais (NBR 12256), norma para datar (NBR 5892) e resumos (NBR 6028/2003), bem como a norma de apresentação de tabulação do IBGE.

n. Apêndices e Anexos (se houver): devem ser precedidos do título anexo ou apêndice com fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. Seu texto (caso não seja de um documento pré-formatado) deverá observar as normas de formatação da apresentação de texto, conforme item i.

Envio

As submissões devem ser feitas adotando-se o seguinte procedimento:

- Observar as diretrizes de submissão.
- Caso o autor seja um novo usuário, cadastrar-se na plataforma de submissão da Revista Multitexto pelo link <http://www.ead.unimontes.br/multitexto>.
- Submeter o arquivo original conforme especificações e, quando possível, arquivos de imagens, gráficos e tabelas em separado com

Revista Multitexto

alta ou média resolução.

- Encaminhar o mesmo arquivo para o e-mail pesquisa@ead.unimontes.br.

Dúvidas e esclarecimentos

Quaisquer informações podem ser obtidas pelos contatos da Equipe de Pesquisa do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, responsável pela curadoria e editoração da Revista Multitexto.

Unimontes - Campus Darcy Ribeiro
Centro de Educação a Distância - CEAD
Avenida Ruy Braga, s/n, Prédio 7, 2º piso, sala 10, Pesquisa.
(38) 3229-8303 - revistamultitexto@ead.unimontes.br
www.ead.unimontes.br/multitexto



ead **Unimontes.br**



Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros



CONHECIMENTO
CONHECIMENTO
CONHECIMENTO
CONHECIMENTO