

COLEÇÃO EXTENSÃO E SOCIEDADE

Infância Cidadã

Nº 1 - ANO 2018


Editora
UFPel



PR
Pró-Reitoria de
EC
Extensão e Cultura



Reitoria

Reitor: Pedro Rodrigues Curi Hallal
Vice-Reitor: Luis Isaías Centeno do Amaral
Chefe de Gabinete: Taís Ullrich Fonseca
Pró-Reitor de Graduação: Maria de Fátima Cossio
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Flávio Fernando Demarco
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Francisca Ferreira Michelin
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Otávio Martins Peres
Pró-Reitor Administrativo: Ricardo Hartlebem Peter
Pró-Reitor de Infra-estrutura: Julio Carlos Balzano de Mattos
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Mário Renato de Azevedo Jr.
Pró-Reitor de Gestão Pessoas: Sérgio Batista Christino

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: João Luis Pereira Ourique
Representantes das Ciências Agrônômicas: Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (TITULAR), Cesar Valmor Rombaldi e Fabrício de Vargas Arigony Braga
Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Adelir José Strieder (TITULAR), Juliana Pertille da Silva e Daniela Buske
Representantes da Área das Ciências Biológicas: Marla Piumbini Rocha (TITULAR), Rosângela Ferreira Rodrigues e Raquel Ludke
Representantes da Área das Engenharias e Computação: Darci Alberto Gatto (TITULAR) e Rafael Beltrame
Representantes da Área das Ciências da Saúde: Claiton Leoneti Lencina (TITULAR) e Giovanni Felipe Ernst Frizzo
Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Célia Helena Castro Gonsales (TITULAR) e Sylvio Arnoldo Dick Jantzen
Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte (TITULAR), Edgar Gandra e Guilherme Camargo Massaú
Representantes da Área das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva (TITULAR) e Maristani Polidori Zamperetti

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Kênia Bernini – CRB-10/920

- 143 Infância cidadã [recurso eletrônico] / Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Universidade Federal de Pelotas. – Pelotas : Ed. UFPel, 2018.
162 p. : il. – (Coleção extensão e sociedade, n.1).
7 MB ; PDF
Disponível em : <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4144>
ISBN: 978-85-7192-970-8
1. Crianças. 2. Educação de crianças. 3. Crianças – Saúde e higiene. 4. Educação inclusiva. 5. Professores, formação de. I. Série

CDD 305.23



Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3227 8411
editora.ufpel@gmail.com

Direção

João Luis Pereira Ourique
Editor-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Gustavo Andrade
Administrativo

Anelise Heidrich
Revisão

Ingrid Fabiola Gonçalves (Bolsista/Estagiário)
Criação/Edição

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva
Assessoria

Madelon Schimmelpfennig Lopes
Administrativo

Projeto Editorial

Nathália Leitzke

Revisão: Editora da Universidade Federal de Pelotas
Diagramação: Raphael Henrique do Rosário Gonçalves
Edição: Matheus Blaas Bastos
Fotografia da capa: Site Pxhere



Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Coordenador de Arte e Inclusão

João Fernando Igansi Nunes

Coordenadora de Patrimônio Cultural e Comunidade

Silvana de Fátima Bojanoski

Coordenador de Extensão e Desenvolvimento Social

Felipe Fehlberg Herrmann

Núcleo de Ação e Difusão Cultural

Matheus Blaas Bastos

Núcleo de Formação, Registro e Acompanhamento

Thâmisa Ramos Flores dos Santos

Núcleo de Formação, Registro e Acompanhamento

Ana Carolina Oliveira Nogueira

Seção de Integração Universidade e Sociedade

Vinícius Camargo Zientarski

Seção de Captação e Gestão de Recursos

Mateus Schmeckel Mota

Seção de Mapeamento e Inventário

Andrea Lacerda Bachettini

Secretaria

Elias Lisboa dos Santos

Secretaria

Nádia Najara Kruger Alves

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO COLEÇÃO EXTENSÃO E SOCIEDADE	08
PREFÁCIO	09
1 - A INFLUÊNCIA DA CULTURA NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM CRIANÇAS	12
<i>Ruth Irmgard Bärtschi Gabatz</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Mariana Domingos Saldanha</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Marina Gentil de Oliveira</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Mônica Gisele Garcia Könzgen</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Tabita da Rosa Porciúncula</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Taniely da Costa Bório</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
2 - A FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES: UM TRABALHO COM AS HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA EM EXTENSÃO	24
<i>Paula Fernanda Eick Cardoso</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil	
<i>Dionatan Garcia</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
3 - EDUCAÇÃO CIDADÃ EM SAÚDE ANIMAL, SAÚDE PÚBLICA E MEIO AMBIENTE PARA CRIANÇAS DO MEIO RURAL	44
<i>João Luíz Zani</i> Universidade de São Paulo, Brasil	
<i>Cristina Mendes Peter</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Tony Picoli</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
4 - CONSOLIDANDO AÇÕES ENTRE MÚSICA, INFÂNCIA E INCLUSÃO	57
<i>Regiana Blank Wille</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Gabriela Cintra do Santos</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Andréia Lange</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Tamiê Pages Camargo</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Luana Medina de Barros</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	
<i>Leidiane Borba Feijó</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	

5 - PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO BOCA BOCA SAUDÁVEL <i>Andreia Morales Cascaes</i> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil <i>Paula Goveia Corrêa</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Maria Carolina Madruga Corral</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	73
6 - CIDADE EDUCADORA OU EDUCATIVA? <i>Carolina Clasen</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Eduardo Rocha</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Carolina Rochefort</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	87
7 - A INCLUSÃO ATRAVÉS DA CAPACITAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO EM TÉCNICAS HISTOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS <i>Rosangela Ferreira Rodrigues</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Laura Beatriz Oliveira de Oliveira</i> Pontifícia Universidade Católica, Brasil <i>Maria Gabriela Tavares Rheingantz</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Anderson Ferreira Rodrigues</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Anelise da Silva Nunes</i> Faculdade Anhanguera <i>Fernando Botafogo de Oliveira</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	100
8 - PROJETO QUEM LUTA NÃO BRIGA: FORMANDO CAMPEÕES NOS TATAMES E PARA VIDA <i>Rossano Diniz</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Fabício Boscolo Del Vecchio</i> Universidade Estadual de Campinas, Brasil	113
9 - FILANTROPIA, CIDADANIA E EXTENSÃO A PARTIR DA SAÚDE BUCAL DA CRIANÇA <i>Tania Izabel Bighetti</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Eduardo Dickie de Castilhos</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil <i>Josiane Luzia Dias Damé</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	126
10 - AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: PNAIC MATEMÁTICA - UFPEL <i>Antonio Mauricio Medeiros Alves</i> Universidade Federal de Pelotas, Brasil	147

APRESENTAÇÃO COLEÇÃO EXTENSÃO E SOCIEDADE

A Coleção Extensão e Sociedade é uma iniciativa conjunta da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e do Núcleo Editora e Livraria da Universidade Federal de Pelotas que se constitui em publicação de E-books cujos temas são inerentes às grandes questões sociais sobre as quais a extensão universitária pode atuar.

Os livros eletrônicos reúnem capítulos que relatam experiências desenvolvidas pela comunidade acadêmica da UFPel, voltados a divulgar a análise de resultados das ações extensionistas, realizadas ou em curso, nessa Universidade.

A Coleção pretende, também, estimular a reflexão sobre como na diversidade das ações, advindas de diferentes campos do conhecimento, conflitos e problemas sociais podem ser tratados. Há, portanto, interesse em fomentar o debate e a iniciativa dessa comunidade, intensificar suas ações com a sociedade e formar profissionais mais sensíveis aos problemas que afligem tantas pessoas no Brasil de hoje.

O tema Infância Cidadã, que inaugura a Coleção Extensão e Sociedade, é inspirado pelos efeitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), que assevera a necessidade de crianças e adolescentes serem consideradas cidadãs. A utopia da infância cidadã é o rumo que o desejo de movimentos, entidades e organizações de proteção à infância sustentam e defendem. A importância da Lei reside em colocar na sociedade e no Estado o dever de proteção às crianças, trabalhando para que seus direitos e necessidades sejam garantidos. Potencialmente, a Extensão Universitária é o campo da mediação entre o conhecimento e o exercício da ação-reflexão e é o processo dialógico entre os saberes acadêmicos e os populares. Desse modo, possui grande competência para agir sobre os meios que farão da infância uma aposta consistente de cidadania. Os textos reunidos neste primeiro número da coleção foram submetidos e selecionados em um edital público e apresentam resultados de intervenções esperançosas na concretização da utopia de uma infância cidadã.

Francisca Ferreira Michelin
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

João Luis Pereira Ourique
Presidente do Conselho Editorial

PREFÁCIO

“A criança é a argila modelável donde uma mão amorosa, firme e segura pode ir delineando perfis formosos, polindo arestas formadas em sua curta passagem pela vida, ou corrigindo falhas de uma psicologia anterior. Depois do aperfeiçoamento individual, a formação do caráter de uma criança é o trabalho de maior transcendência e responsabilidade que pode assumir um ser” (Carlos Bernardo González Pecotche)¹

Em que pese a profundidade e transcendência dessa assertiva, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma invenção do Século XX.

Nas idades antiga e média, a criança era vista como objeto pertencente ao poder dos pais ou a serviço dos interesses estatais, sendo admissíveis o sacrifício de crianças em rituais ou em razão de deformidades, ou mesmo sua preparação precoce para integrar os contingentes guerreiros.

Esta fase tão especial da vida, sequer era reconhecida ou considerada.

Internacionalmente, a primeira vez que a criança teve reconhecida sua condição de sujeito de direitos, foi no ano de 1924², resultado das lutas da inglesa Eglantyne Jebb (1914), responsável pela fundação de um movimento internacional de discussão das repercussões das guerras na vida das crianças.

No ano de 1946, também com o intuito de dar assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o United Nations International Child Emergency Fund (Unicef) – instituindo um fundo internacional de ajuda à infância necessitada, que, no ano de 1953, tornou-se um órgão permanente da ONU.

Em 20 de novembro de 1959, foi publicada, pela Resolução 1386 da Assembleia Geral da ONU, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, reconhecendo à criança e ao adolescente, sem qualquer discriminação, os direitos fundamentais inerentes a qualquer ser humano e, além disso, a proteção especial inerente à sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Em nosso país, em que pese a existência de referências legislativas anteriores relativas à proteção da infância e da adolescência, foi com a Constituição Federal de 1988 que, efetivamente, se reconheceu a criança e o adolescente não só como sujeitos de direitos, mas como pessoas merecedoras de atenção especial, estatuidando o direito à prioridade absoluta no acesso a seus direitos fundamentais³.

¹ Carlos Bernardo González Pecotche, também conhecido pelo pseudônimo Raumsol, foi um escritor, educador, pedagogo, conferencista e pensador humanista, conhecido principalmente como o fundador da Logosofia.

² Texto da primeira declaração de direitos da criança, redigido por Eglantyne Jebb: *À criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material como espiritual. À criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve receber os cuidados de saúde necessários, a criança que está atrasada deve ser ajudada, a criança delinquente deve ser recuperada, e o órfão e a criança abandonada deve ser protegida e abrigada. A criança deve ser a primeira a receber o socorro em tempos de crise ou emer-*

Posteriormente, com a publicação da Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, foi instituída a chamada doutrina da proteção integral, com a qual o Brasil consolidou em seus textos normativos os princípios estabelecidos na legislação internacional, estabelecendo em seu art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ao longo do tempo, o Estatuto da Criança e do Adolescente já sofreu inúmeras e significativas alterações, visando a referendar e consolidar a proteção especial da infância e da adolescência e buscando reduzir as desigualdades sociais e garantir a todas as crianças e adolescentes o pleno acesso aos direitos básicos à saúde, educação e todos os demais inerentes à pessoa humana, mas cada vez mais é dada ênfase à sua consideração peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Uma dessas alterações foi instituída pela Lei 13.257/2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância, que deu nova redação ao parágrafo único do art. 3º, in verbis:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Paralelamente à instituição desses importantes direitos, o legislador atribuiu, como responsáveis pela sua implementação e execução, a família, a sociedade em geral e o poder público, acrescentando que esta garantia deve ser efetivada com prioridade absoluta.

Fica claro que o dever de efetivar os comandos normativos desta proteção integral da infância e da adolescência é de todos.

Dentro desse ótica, é fundamental que cada integrante da sociedade humana adquira uma compreensão mínima a respeito da magnitude de sua responsabilidade pelo cuidado e proteção da infância, seja qual for a posição que ocupe no meio social.

Sendo a sociedade em geral uma das destinatárias dessa responsabilidade de zelar pelos direitos infantis, é lógico que seja obrigação de todos compreender um pouco mais sobre este universo.

gência. À criança deve ser dados todas as ferramentas para que ela se torne capaz de sustentar-se, e deve ser protegida contra toda forma de exploração. A criança deve ser criada na consciência de que seus talentos devem ser colocados a serviço de seus semelhantes

³ “Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

O desafio maior tem sido a mudança de concepção da criança, de objeto para sujeito, e a consideração efetiva e real da criança e do adolescente como indivíduos em formação, pessoas que devem receber cuidados que favoreçam o seu desenvolvimento pleno e integral. Ainda se ouvem vozes defendendo o direito ao uso da violência como recurso pedagógico, e as crianças, desconsideradas de sua condição especial, seguem sendo as maiores vítimas da violência física, psicológica e sexual, praticadas por adultos dentro da própria família, quando não da violência mais nefasta e silenciosa que é o abandono e a indiferença dentro do próprio lar.

Muitos pais, ainda que vivos, por motivos diferentes (trabalho, redes sociais, vida social, distrações), mostram-se pouco disponíveis à oferta do cuidado que as crianças realmente precisam. Outros, ainda que com mais tempo ou disponibilidade afetiva, simplesmente desconhecem como tratar a criança, invertem papéis, inserem-nas precocemente em seu mundo, deixam-se dominar. Perecem perdidos e sem saber o que fazer com a “argila” disponível em suas mãos.

Esta obra é um exemplo de como a universidade, através das atividades de extensão, vem realizando o papel de garantidor dos direitos básicos da infância, com um olhar multidisciplinar, e reconhecendo a condição especial da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento.

Se a sociedade como um todo é responsável pela execução dessa nova política de proteção à infância, nada mais natural de que faça parte da formação acadêmica o conhecimento e o protagonismo na garantia desses direitos.

Apesar das impressionantes descobertas da neurociência quanto à importância fundamental dos primeiros anos de vida na formação do ser humano, esse conhecimento precisa ser propagado, para que se aproprie dele todo o indivíduo adulto que, por parentesco ou profissão, tenha em suas mãos a tarefa de cuidar e educar uma criança.

Nesta obra estão exemplos de experiências neste sentido, que extraem o conhecimento do plano da teoria, para aplicá-lo em experiências inovadoras e eficazes.

O papel da academia é contribuir para fazer palpitar na mente e no coração de todos a doutrina da proteção integral, e despertar a consciência do dever de, compreendendo o valor do começo da vida, colaborar de todas as maneiras ao seu alcance, para a formação moral, intelectual, emocional e espiritual daqueles que representarão a humanidade do futuro.

Luciara Robe da Silveira
Promotora da Infância e da Juventude de Pelotas/RS

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM CRIANÇAS

Ruth Irmgard Bärtschi Gabatz; Mariana Domingos Saldanha; Marina Gentil de Oliveira;
Mônica Gisele Garcia Könzgen; Tabita da Rosa Porciúncula; Taniely da Costa Bório

Resumo: Trata-se de um relato de experiência que visa a apresentar a importância de considerar os conhecimentos prévios, bem como a cultura, nas atividades de educação em saúde para crianças. As atividades são desenvolvidas por um grupo de acadêmicos da enfermagem, nutrição e odontologia em duas unidades hospitalares de internação pediátrica e uma escola de ensino fundamental.

Introdução

A criança aprende sobre o mundo e cria suas concepções acerca das coisas da vida por meio da interação que tem com os outros, sendo que a socialização cumpre um papel fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que ela nasce sem saber nem conhecer nada. Assim, os adultos são responsáveis por ensinar a criança a lidar com as situações apresentadas na sua vida, “isto é obtido por meio da imitação do adulto pela criança, de recompensas e punições recebidas, mas, sobretudo, por meio das palavras que o adulto emprega para identificar o mundo, a pessoa, as regras, os padrões, etc.” (CHARON, 2010, p. 187). Assim, é por meio da interação com o adulto que a criança passa a conhecer o mundo a sua volta e socializar-se com os outros. Considerando esses pressupostos, observa-se que as ações de cuidado da saúde são influenciadas culturalmente, uma vez que as crianças aprendem com os adultos suas concepções e crenças.

De acordo com Sarmiento (2016, p. 13), “as crianças não vivem fora do mundo social e vivem em constante interação com os adultos, não existe o puro olhar da visão infantil. O olhar é sempre, desde o primeiro momento, contaminado pela cultura, e essa cultura as crianças partilham com os adultos”. Logo, o olhar das crianças é um reflexo do que vivenciam em seu cotidiano, sendo que reproduzem socialmente o que aprenderam com os outros a sua volta. Segundo Boehs et al. (2007), nos tempos atuais o tema da saúde está presente em vários meios de comunicação, objetivando-se ampliar o tempo de vida das pessoas e aprimorar a sua qualidade. Apesar do acesso e do aumento de informações, as pessoas que utilizam os serviços de saúde continuam ainda, relativamente, impotentes na relação estabelecida com os profissionais da área. A própria liberdade das pessoas está cercada por imperativos de origem cultural e institucional, objetivando a manutenção da saúde. As ações necessárias para a adesão a cuidados e a tratamentos, em longo prazo, estão profundamente ligadas à cultura da pessoa, bem como a seus hábitos, estilo de vida, rituais e rotinas.

Nesse sentido, não é viável que se mantenham concepções que consistem em definir a pessoa como um ser que não possui conhecimentos de saúde, em que os profissionais agem como se fosse preciso desenvolver um processo educativo com o objetivo de corrigir o comportamento das pessoas (BOEHS et al., 2007). Na perspectiva atual não é possível trabalhar

saúde sem considerar as crenças e conhecimentos prévios das pessoas. Assim, para prestar um cuidado integral e humanizado, os profissionais de saúde devem adotar uma postura receptiva e acolhedora, considerando as concepções das pessoas. Isso se torna ainda mais importante no contexto da educação em saúde, pois se as crenças e valores das pessoas não forem considerados, as orientações fornecidas tornam-se prescritivas e pouco adequadas.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2016, p. 11), no Cap. I, Art. 4º, “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Complementarmente, destaca-se o Art. 58, do Cap. IV, que diz: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 2016, p. 21). Portanto, é imprescindível que nas ações educativas e de assistência à saúde se proporcione a participação efetiva das crianças, considerando suas concepções de mundo e seus conhecimentos, com vistas a respeitar sua cultura e sua dignidade.

Nesse contexto, ressalta-se que, com o passar dos anos, as experiências com a assistência de enfermagem, em especial na pediatria, trouxeram métodos diferenciados que têm por objetivo produzir o melhor conforto à criança e a sua família. Isso se deve ao valor atribuído, gradualmente, às questões da saúde infantil, de acordo com a nova organização da população, em que a família passou a ter um olhar específico para a criança valorizando-a como um todo, ampliando, assim, a atenção a sua saúde (SILVA et al., 2015). Essas questões de saúde relacionam-se tanto ao cuidado domiciliar cotidiano quanto ao cuidado em condições especiais de saúde, como na hospitalização infantil.

Situações de hospitalização trazem à família e, especialmente à criança, muito estresse, ela não compreende por que está longe de casa, dos entes queridos, dos amigos. Além disso, a criança passa por procedimentos que, na maioria das vezes, desconhece totalmente porque nunca passou por situação semelhante, também não consegue expressar de forma clara seus sentimentos, principalmente os de dor (FERREIRA et al., 2014).

Por conseguinte, é necessário adotar novas formas de oferecer o cuidado, considerando a integralidade das pessoas, investindo em relações de acolhimento e na qualidade da comunicação com a criança e a sua família. Nesse contexto, insere-se o projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando”, que atua em diversos cenários, desde escolas até unidades de internação hospitalar, buscando tratar de temas relacionados à educação em saúde com o uso do lúdico, pois a brincadeira é a linguagem que a criança melhor compreende.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades de educação em saúde desenvolvidas no projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando”. A extensão uni-

versitária auxilia os acadêmicos a terem um maior contato com a comunidade dentro da universidade e da própria sociedade. Esse tema é discutido e avaliado por estudiosos desde o surgimento das primeiras escolas gregas, pois as aulas eram dadas não só aos alunos, mas também ao público. Já na Inglaterra Medieval, passou a ser entendida por extensão universitária a participação dos acadêmicos em campanhas de saúde, utilizando o teatro escolar (ROCHA, 2001 apud SERRANO, sd).

O desenvolvimento de projetos de extensão está relacionado à institucionalização da extensão, ou seja, a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, sendo colocados limites de implantação e de implementação legal nas Universidades Públicas, por parte de pareceres conservadores e pela falta de recursos financeiros do Governo. O objetivo da extensão universitária é o processo interdisciplinar de forma educativa, cultural, científica e política, promovendo intervenção nos setores sociais, nos quais o acadêmico está inserido (BRASIL, 2012). A extensão universitária possui um importante papel para maior integração entre docentes, discentes e as comunidades circunvizinhas às Universidades, podendo fortalecer as lutas sociais e a elaboração de um pensamento crítico, a fim de que cada pessoa possa ser autor de sua própria história (FERNANDES et al., 2012).

As atividades de educação em saúde, aqui relatadas, ocorridas no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, são desenvolvidas, quinzenalmente, por meio de jogos e brinquedos para crianças em escolas e serviços de saúde. Nesse período, atuou-se em uma escola de ensino fundamental estadual e em duas unidades de internação hospitalar pediátricas, uma de um Hospital Escola e outra de um Hospital Filantrópico. Visando ao melhor aproveitamento dos temas, as atividades foram elaboradas de acordo com as necessidades de cada ambiente.

Portanto, considerando esses pressupostos, as atividades lúdicas de educação em saúde com as crianças visam à adoção de hábitos saudáveis para melhora na qualidade de vida. Estão envolvidos no projeto crianças de zero a 12 anos, sendo que na escola se atua com crianças da primeira e segunda série do ensino fundamental; e nos hospitais se atende todas as crianças internadas nas referidas unidades. As atividades são desenvolvidas, atualmente, por acadêmicos do curso de enfermagem, odontologia e nutrição, propiciando o compartilhamento de conhecimentos e a atuação multidisciplinar.

É importante destacar que a atuação multidisciplinar favorece a atenção integral, uma vez que cada área contribui com seus conhecimentos específicos para construção de um saber integrado, agregando valor às informações repassadas. Além disso, a experiência da multidisciplinaridade também contribui para a formação acadêmica, pois profissionais de áreas distintas aprendem a trabalhar em conjunto no planejamento e execução de suas ações.

As práticas realizadas pelos acadêmicos consistem em abordar temas específicos relacionados à saúde da criança, com o objetivo de intervir de uma maneira lúdica e informativa. Assim, são compartilhadas, de forma simplificada, questões importantes sobre saúde e bem-estar, motivando as práticas integrativas do cuidado.

Para potencializar o aprendizado, é necessário observar o meio social, cultural e familiar, redimensionando as atividades para o cotidiano infantil. Dessa forma, na prática do cuidado é preciso sempre questionar o conhecimento, observando e perguntando como as crianças estão acostumadas a fazer determinada atividade, ou o que elas já conhecem a respeito, definições e aprendizados advindos do contexto familiar. Portanto, ao observar os conhecimentos prévios, considerando o contexto cultural, é importante investigar se as atividades são viáveis e condizentes com a realidade da criança, possibilitando, assim, um viés para a difusão do conhecimento adquirido no ambiente familiar, dando continuidade ao processo de educação em saúde.

As práticas e atividades em ambos cenários, hospitalar e escolar, são embasadas nessas mesmas perspectivas, realizando-se atividades como jogos de memória, pinturas, atividades interativas, dinâmicas em grupo, demonstrações ilustrativas de temas diversos da saúde. Essas visam ao aprendizado e à prevenção de doenças, sendo possível sensibilizar os participantes acerca de hábitos que podem ser prejudiciais à saúde da criança e de sua família.

No hospital trata-se com uma situação diferenciada e atípica na vida da criança, esse ambiente se torna um desafio, sendo que ela precisa se readaptar momentaneamente. Devido a fatores associados à doença, as crianças encontram-se em uma situação mais fragilizada, sendo necessário uma sensibilidade maior para oferecer o cuidado. Por isso, é preciso que os profissionais atuem considerando as necessidades de cada criança e de sua família, buscando sempre oferecer um ambiente agradável. Para tanto, o uso de uma decoração diferenciada é importante, pois favorece um clima mais ameno, isso pode ser observado na figura 1, que mostra um painel localizado na entrada de uma das unidades hospitalares, em que ocorrem as atividades.

Figura 1: Painel de entrada da unidade de internação pediátrica.



Fonte: Könzgen, 2016.

Nesse cenário, utiliza-se um espaço exclusivo para recreação, para desenvolver as atividades junto às crianças. Os acadêmicos caracterizados com adereços, que chamam a atenção, reúnem o grupo de crianças na sala e questionam sobre demandas pontuais referentes ao tema, introduzindo o assunto em pauta. Para tanto, utilizam-se materiais didáticos e brincadeiras compartilhando, de forma lúdica, o conhecimento. Em todos os casos, sempre se teve um bom desenvolvimento e aceitação da educação em saúde. Uma característica específica do ambiente hospitalar é a rotatividade do grupo de crianças participantes das atividades, variando de acordo com o período, fato que não possibilita a continuidade das atividades, apenas a elaboração de ações pontuais.

No ambiente escolar, visualiza-se um cenário diferente, a turma está familiarizada entre si, possibilitando uma discussão mais equilibrada de acordo com a faixa etária, diferente do hospital, em que se abrange diversas fases. Esse fato permite aos acadêmicos do projeto dar continuidade ao conteúdo, desenvolvido no processo, inserindo as atividades de acordo com o ano de ensino. Assim, por meio de dinâmicas em grupo, desenhos e brincadeiras, voltados para as necessidades específicas da turma e da escola, a educação em saúde é trabalhada com as crianças. Dessa forma, propicia-se a formação do vínculo entre crianças e acadêmicos, permitindo uma abordagem mais direta e facilitando a participação e o questionamento por parte das crianças. Além disso, se torna possível a inserção dos acadêmicos no contexto de vida das mesmas, facilitando o conhecimento das suas particularidades, considerando seus conhecimentos prévios e a adoção de novas práticas de cuidado à saúde.

Entretanto, o desenvolvimento das ações no ambiente escolar torna-se um pouco diferente, pois não existe a situação de enfermidade que ocorre no hospital. Além disso, não há contato direto com os cuidadores, o que torna a atividade mais focada para a criança. É interessante observar que, ao longo da atividade, as crianças absorvem muito do que lhes é passado e, muitas vezes, trazem experiências dos seus cuidadores ou de como ocorrem os cuidados em seus domicílios.

Resultados e discussão

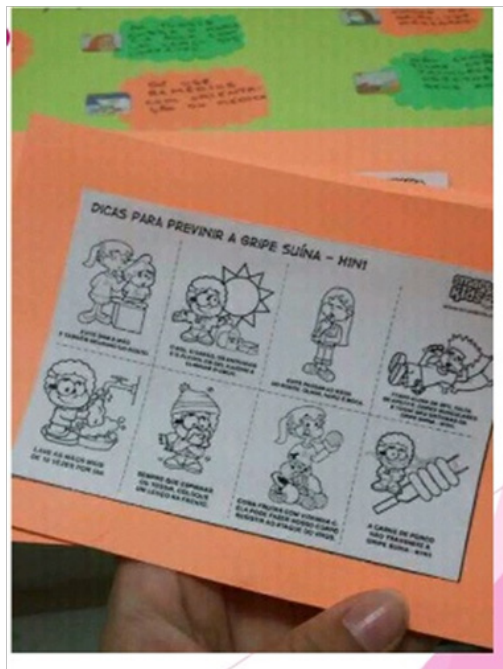
As atividades, no período apresentado aqui, constituíram-se de seis encontros no período de 2016/2, tanto na escola como nos hospitais, sendo eles alternados quinzenalmente. Enquanto isso, no período de 2017/1, teve-se algumas intercorrências, como a greve na escola e o atraso da aprovação para as atividades no hospital, por isso realizou-se três encontros na escola e quatro nos hospitais. Os temas abordados nesses encontros foram pediculose, lavagem das mãos, escovação de dentes, alimentação saudável, importância das atividades físicas, prevenção de gripes e resfriados. Na escola a média de participantes por atividade foi de 15, enquanto que nos hospitais participaram em média cinco pessoas por atividades. No período apresentado, estima-se que foram abrangidas 60 pessoas.

Destaca-se que as atividades desenvolvidas são repetidas a cada semestre, pois tanto no hospital como na escola o público é diferente do abrangido no semestre anterior. Esses temas selecionados atendem às principais necessidades dos dois cenários, para o público

infantil, estando relacionadas aos propostos pelos profissionais que atuam nos serviços. Além disso, nas datas festivas realizam-se atividades especiais, como no dia das mães em que se confeccionou uma lembrança com as crianças.

No ambiente hospitalar, o grupo de acadêmicos, que fica responsável por realizar atividades na pediatria, organiza um tema preestabelecido, confeccionando jogos ou criando cartazes com atividades lúdicas para implementação das ações. Uma das atividades destaca-se ao tema “prevenção de gripes e resfriados” (Figura 2). Essa atividade partiu da apresentação de cartazes com imagens simples e explicativas, em que os acadêmicos compartilharam suas experiências com as crianças. Nela as crianças foram instigadas a pensar, considerando e respeitando seus conhecimentos prévios acerca do tema e inserindo novos conceitos acerca da importância da prevenção. Destaca-se que o compartilhamento de conhecimentos considera o ponto de vista cultural de todos os envolvidos no processo, sendo necessário ressaltar a importância da participação dos cuidadores para o aprimoramento da investigação sobre a temática, tornando o espaço mais rico.

Figura 2: Atividade de prevenção da gripe H1N1 no ambiente hospitalar.



Fonte: Könzgen, 2016.

A atividade proposta na escola, relatada aqui, foi a lavagem de mãos. Primeiramente, falou-se sobre a importância da lavagem, perguntando às crianças o que sabiam a respeito disso e por que era importante (Figura 3). Logo após, mostrou-se ilustrações de microrganismos que ficam acumulados nas mãos, pedindo para uma responsável da escola a autorização para utilizar uma pia e, desta forma, realizou-se a demonstração do procedimento. A lavagem das mãos foi feita em duplas, cada criança lavava suas mãos, sendo auxiliada, quando necessário. Na figura 3, pode-se observar as acadêmicas conversando com as crianças acerca da atividade proposta.

Figura 3: Acadêmicas apresentando a atividade de lavagem das mãos na escola.

Fonte: Könzgen, 2016.

Diante do apresentado, pode-se perceber que a realização das atividades de educação em saúde, com o uso do lúdico, favorece a modificação do pensamento e dos hábitos da criança. Dessa forma, ela pode passar seus aprendizados à família, disseminando o conhecimento adquirido para o seu meio. De acordo com Conscrato (2010), a aprendizagem efetiva mediada gera atitudes que podem reconstruir ou desconstruir conhecimentos e informações, um dos principais mediadores é a atividade lúdica, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, figura como um método alternativo que visa a auxiliar e contemplar critérios para uma aprendizagem efetiva.

Ressalta-se a importância de considerar a voz da criança nas atividades desenvolvidas para elas, sejam elas educativas ou de cuidado. Por muito tempo a criança não foi ouvida em seus anseios e saberes, hoje em dia essa lógica vem se invertendo, “se tornou um lugar-comum ouvir a voz das crianças, mas é uma ideia que vai na contramão de tudo aquilo que tem sempre sido teorizado sobre as crianças”. Contudo, é preciso observar que a questão não é apenas inverter a lógica, colocando as crianças no lugar de quem escuta, mas sim considerar um sentido mais recíproco em que a criança “assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar” (SARMENTO, 2016, p. 9).

As experiências vivenciadas no projeto de extensão propiciam aos acadêmicos um contato com as crianças e seus pais, através do qual eles aprendem muito sobre a escuta terapêutica, pois uma grande parte dos problemas no cuidado ocorre pela deficiência na escuta realizada pelos profissionais, em que poucos percebem a sua importância e o quanto ela pode minimizar o sofrimento, tanto da criança quanto do cuidador. Nesse sentido, Broca (2012) refere que a comunicação se configura como elemento essencial nas relações interpessoais, estruturando o cuidado de uma forma humanizada, o diálogo permite a aproximação, o compartilhamento de vivências e de experiências, favorecendo a identificação dos problemas e facilitando a interação com o profissional.

Para Mesquita e Carvalho (2014), a escuta apresenta-se como uma estratégia de comunicação essencial para a compreensão do outro, pois é uma atitude positiva de calor, de interesse e de respeito, sendo assim terapêutica. Com isso, a escuta terapêutica pode ser definida como um método de responder aos outros de forma a incentivar uma melhor comunicação e compreensão mais clara das preocupações pessoais. É um evento ativo e dinâmico, que exige esforço por parte do ouvinte para identificar os aspectos verbais e não verbais da comunicação.

Destaca-se a necessidade da escuta no contexto infantil, pois muitas crianças precisam de alguém para ouvi-las, têm coisas importantes a dizer e talvez pouca atenção em seu convívio social. Observa-se a importância do diálogo com as crianças, favorecendo o compartilhamento de experiências e considerando as concepções e crenças de cada uma. Sakamoto (2014) diz que a infância é um período intensamente produtivo, em que a pessoa constrói sua individualidade de uma forma saudável, por isso a criança precisa ter experiências com liberdade e desprendimento frente ao desconhecido.

De acordo com Friedmann (2016, p. 21), quem se dispõe “a escutar crianças precisa estar muito aberto para acolher o espontâneo, o imprevisível. [...] Quem se abre para a escuta aprende no processo e com a experiência” e, a partir disso, revê suas posturas, procurando reconhecer o que pode tocar, mobilizar ou transformar as percepções. Assim, com a prática da escuta não só a criança irá criar vínculo e confiança no profissional, mas os acadêmicos poderão entender sua importância, agregando seus conhecimentos e realizando uma atividade prazerosa, para quem gosta dessa área.

A educação em saúde tem um importante destaque na formação de acadêmicos de enfermagem, pois permite “a relação dialógica, o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo e a valorização dos saberes empíricos da comunidade, na consolidação da formação dos estudantes de enfermagem” (PEREIRA, 2015, p. 336). Assim, favorece-se o conhecimento e a formação do acadêmico que participa desse tipo de atividade.

Finalmente, é imprescindível destacar o uso do lúdico para a educação em saúde com crianças. O brincar possibilita que as crianças aprendam o que mais ninguém pode ensinar sobre seu mundo e a forma de lidar com tempo, espaço, objetos e pessoas. “Brincar é o trabalho da criança. Na brincadeira, as crianças praticam continuamente e conseguem relacionamentos satisfatórios com outras pessoas”(HESSELGRAVE, 2011, p.86).

O brincar constitui-se em uma ferramenta relevante para a promoção da saúde infantil, pois possibilita o desenvolvimento de competências relacionais e sociais da criança, favorecendo o crescimento pessoal e o envolvimento ativo “em seu próprio desenvolvimento, resultando na autonomia e responsabilidade [...] pela promoção da própria saúde” (KRACKER; KOLESNIKOVAS; KATO, 2009, p. 129). Percebeu-se que o uso de brinquedos contribuiu para o desenvolvimento das atividades de educação em saúde apresentadas no presente trabalho, de forma que as crianças sentiram-se participantes na elaboração dos conceitos de prevenção e promoção desenvolvidos.

Compartilhar conhecimentos a partir de atividades lúdicas possibilita “novas formas de encontros entre o eu e o outro”, favorecendo a formação do vínculo entre os participantes. Assim, no ambiente das brincadeiras torna-se possível partilhar experiências e fazer escolhas por meio de um espaço de troca. Nesse espaço, experenciam-se vivências coletivas repletas de atenção, significado e emoção, transformando o brincar em uma experiência de vinculação (CONCEIÇÃO, 2010, p.110).

Destaca-se que atividades lúdicas favorecem as mudanças comportamentais, além de possuírem funções motivadoras e estratégias de ensino. Assim, essas atividades proporcionam diversão e também facilitam e aceleram a aprendizagem (PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015). Isso pode ser observado nas atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão (Aprender/ensinar saúde brincando), em que por meio das atividades lúdicas as crianças puderam expressar seus conhecimentos, compartilhando-os com seus pares e com os acadêmicos e, a partir disso, alterar suas concepções, com base nas perspectivas discutidas pelo grupo.

Considerações finais

Conclui-se que o processo de educação em saúde é fundamental para agregar conhecimento para as crianças e suas famílias. Dessa forma, é possível contribuir para práticas de saúde e bem-estar, visando a avaliar as características culturais e sociais durante o aprendizado, sempre atentando para as diversidades e as peculiaridades de cada criança, advindas do seu cotidiano e meio intrafamiliar, possibilitando um aprendizado eficaz.

As atividades lúdicas e a escuta terapêutica facilitam o desenvolvimento de ações educativas, buscando sempre métodos criativos e dinâmicos para entreter as crianças nos mais diversificados temas. Conclui-se que o projeto está desenvolvendo grandes resultados, beneficiando os usuários e os acadêmicos como um todo.

Ressalta-se a necessidade de considerar os conhecimentos e as perspectivas de todos os envolvidos no processo de educação em saúde, a fim de construir estratégias mais próximas à realidade de cada contexto e mais efetivas. Portanto, acredita-se que apenas considerando a cultura e as crenças individuais e coletivas será possível promover a saúde em prol da melhora da qualidade de vida das populações atendidas pelos acadêmicos e profissionais de saúde vinculados à extensão.

Referências

BOEHS, A. E.; MONTICELLI, M.; WOSNY, A. M.; HEIDEMANN, I. B. S.; GRISOTTI, M. A interface necessária entre enfermagem, educação em saúde e o conceito de cultura. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 307-314, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a14v16n2.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2017.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, UFMG, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990) [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BROCA, P. V.; FERREIRA, M. A. Equipe de enfermagem e comunicação: contribuições para o cuidado de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, V. 65, n. 1, p. 97-103, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n1/14.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CHARON, J. M. Os símbolos, o Eu e a Mente: nossa natureza ativa. In: _____. **Sociologia**. 5. ed. 6. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 182-195.

CONCEIÇÃO, M. R. **Fantasia e Realidade**: o faz-de-conta e o contexto da criança. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia (Dissertação). 129f. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 09 out. 2017.

CONSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 257-63, 2010. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/appe/v23n2/17.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 169-194, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/07.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERREIRA, M. L.; MONTEIRO, M. F. V.; SILVA, K. V. L.; ALMEIDA, V. C. F.; OLIVEIRA, J. D. Uso do brincar no cuidado à criança hospitalizada: Contribuições à enfermagem pediátrica. **Ciência Cuidado em Saúde**, v. 13,n.2, p.350-356, 2014. Disponível em :<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/20596/pdf_175>. Acesso em : 10 mai. 2017.

FRIEDMANN, A. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (edit.). **Quem está na escuta**: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da infância brasileira, 2016, p. 16-24. Disponível em: <<http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2016/11/mapa-da-infancia-brasileira.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

HESSELGRAVE, J. Influências da promoção de saúde no desenvolvimento da criança. In: HOCKENBERRY, M. J.; WILSON, D. **Wong**: fundamentos de enfermagem pediátrica. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Cap. 5, p. 74-100.

KRACKER, C. K.; KOLESHNIKOVAS, I. H.; KATO, R. A. F. Oficina de estimulação infantil: uma prática de promoção de saúde coletiva em um equipamento da rede substitutiva de saúde

mental. **Psicologia Revista**, v. 18, n. 1, p. 113-131, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/2965/1916>>. Acesso em: 09 out. 2017.

MESQUITA, A. C.; CARVALHO, E. C. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, v. 48, n. 6, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n6/pt_0080-6234-reeusp-48-06-1127.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.2, p. 233-41, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

PEREIRA, F. G. F.; CAETANO, J. A.; MOREIRA, J. F.; ATAÍDE, M. B. C.; Práticas educativas em saúde na formação de acadêmicos de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v.20, n. 2, p. 332-7, 2015. Disponível em :<<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/39767/25546>> Acesso em: 18 jul. 2017.

SAKAMOTO, C. K. O brincar da criança- criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 267-277, 2014. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a14.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo: entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento. In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (edit.). **Quem está na escuta**: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da infância brasileira, 2016, p. 5-13. Disponível em: <<http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2016/11/mapa-da-infancia-brasileira.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

SERRANO, M. S. M. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em:<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 09 out. 2107.

SILVA, J. L.; SANTOS, E. G. O.; ROCHA, C. C. T.; VALENÇA, C. N.; JÚNIOR, O. G. B. Organização do trabalho de Enfermagem diante da inserção dos cuidados familiares com a criança hospitalizada. **Revista Rene**, Natal, v.16, n.2, p.226-32, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12656/1/2015_art_jlsilva.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Dados dos autores

Ruth Irmgard Bärtschi Gabatz - Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora Adjunta da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Trabalha com

temas relacionados à saúde da criança e à institucionalização infantil. Coordena o projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando”. E-mail: r.gabatz@yahoo.com.br.

Mariana Domingos Saldanha - Enfermeira. Graduada pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Participou do projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando”, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. E-mail: marianadsaldanha@hotmail.com.

Marina Gentil de Oliveira - Acadêmica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Participa do projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando” desde 2016. E-mail: marina.gentil13@gmail.com.

Mônica Gisele Garcia Könzgen - Acadêmica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Participa do projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando” desde 2014. E-mail: monicakonzgen21@gmail.com.

Tabita da Rosa Porciúncula - Acadêmica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Participa do projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando” desde 2016. E-mail: tabita.t@outlook.com.

Taniely da Costa Bório - Acadêmica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. Participa do projeto de extensão “Aprender/ensinar saúde brincando” desde 2014. E-mail: tanielydadb@hotmail.com.

A FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES: UM TRABALHO COM AS HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA EM EXTENSÃO

Paula Fernanda Eick Cardoso; Dionatan Garcia

Resumo: Neste artigo, descrevem-se as atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Trabalho com as habilidades de leitura, escrita e interpretação”, as quais têm sido ministradas aos alunos do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant. No curso, busca-se trabalhar as habilidades de leitura, interpretação e produção textual por meio da leitura de textos de diversos gêneros. As atividades desenvolvidas no projeto têm proporcionado o aprimoramento da competência comunicativa das crianças.

Introdução

O presente artigo relatará as atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Trabalho com as habilidades de leitura, escrita e interpretação”, coordenado pela professora Paula Fernanda Eick Cardoso, docente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. Temos proposto, neste ano, oficinas semanais aos alunos das turmas de quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant, a qual fica em Arroio do Padre.

Arroio do Padre é um município enclave de Pelotas, que se localiza a cinquenta quilômetros da zona urbana pelotense. A população do Arroio do Padre é estimada em dois mil e oitocentos habitantes, os quais vivem em pequenas propriedades rurais. Nessas propriedades, destacam-se as plantações de tabaco, milho e verduras, além da pecuária leiteira. A economia do município é voltada, portanto, para o setor primário.

O projeto foi ofertado aos alunos da escola Benjamin Constant porque vislumbramos a possibilidade de a universidade pública contribuir para o crescimento linguístico de crianças que veem diminuídas suas oportunidades de educação formal por não viver em um centro urbano. Já a motivação para a escolha dos alunos do quinto ano do ensino fundamental encontra-se no fato de que o desenvolvimento do hábito de leitura deve começar o mais cedo possível na vida das crianças. Procuramos, então, propor para essas crianças da zona rural atividades voltadas a promover o gosto pela leitura e a trabalhar aptidões capazes de tornar prazeroso o contato com os textos escritos.

As oficinas objetivam desenvolver de maneira contínua as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos das crianças envolvidas no projeto, motivando-as a utilizar a Língua Portuguesa nas suas modalidades oral e escrita, a fim de ajudá-las a expandir a competência comunicativa. Como o tempo em que as crianças permanecem efetivamente engajadas na atividade de leitura pode interferir de maneira positiva em seu desenvolvimento linguístico, o curso é ofertado em turno inverso ao das aulas regulares das crianças com o intuito de aumentar o período que elas dedicam à leitura.

As atividades desenvolvidas no projeto têm proporcionado a ampliação do conhecimento de mundo das crianças, o incremento do vocabulário, a familiaridade com a linguagem escrita e o interesse por textos. Além disso, percebemos que as crianças têm adquirido fluência na leitura, pois se aplicam cada vez menos em decodificar palavras e cada vez mais em entender o texto. Começam a fazer conexão entre as ideias dos textos e o seu próprio conhecimento de mundo. Na verdade, constatamos que a fluência acaba por criar uma ponte entre o reconhecimento da palavra e a compreensão do texto, e a compreensão é, evidentemente, a grande motivação para a leitura.

Para aprimorar a interpretação textual, associamos um conjunto importante de procedimentos, os quais favorecem a percepção das relações de sentido construídas no texto. Dentre esses procedimentos estão a proposição de questões pelo ministrante das oficinas, bem como pelas crianças, sobre o conteúdo das obras trabalhadas em sala, a elaboração de resumos, a reescrita de trechos dos textos. Além disso, procuramos clarear o significado dos textos, conversando com as crianças sobre o assunto lido, convidando-as a “pensar em voz alta” sobre suas próprias ideias a respeito dos textos, ajudando-as a associar o significado de sua experiência aos textos discutidos em sala.

A importância do projeto se justifica inicialmente por sua ação direcionada à formação de pequenos leitores. Em um país em que o ensino público ainda enfrenta inúmeras dificuldades e em que há altos índices de analfabetismo funcional, são relevantes todas as tentativas de incentivar as crianças a tornarem-se leitores. Além disso, o projeto pode dar uma significativa contribuição à comunidade no que diz respeito à atenuação do fracasso escolar, pois a intimidade com a leitura é capaz de favorecer a aprendizagem das disciplinas curriculares. Em outras palavras, temos trabalhado com base no princípio de que as crianças precisam aprender a ler para que posteriormente sejam capazes de ler para aprender.

Não podemos deixar de considerar também que, em nossa sociedade, o conhecimento da modalidade culta da Língua Portuguesa pode favorecer a ascensão social. Por esse motivo, acreditamos ser de grande importância oferecer às crianças amplas oportunidades de acesso a essa modalidade de língua a fim de que elas se familiarizem com a gramática subjacente ao nível culto de linguagem, a qual está presente nos textos escritos de diferentes gêneros.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, apresentaremos a fundamentação teórica com as orientações adotadas no planejamento do trabalho, as quais são capazes de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Em seguida, serão apresentadas algumas atividades que já foram realizadas nas oficinas do projeto de extensão, contendo exemplos de textos produzidos pelas crianças, os quais poderão futuramente constituir corpus de projeto de pesquisa. Por fim, serão apresentadas as conclusões alcançadas a partir das atividades propostas até o presente momento. Nas referências, encontram-se as obras citadas neste artigo, importantes para a fundamentação das atividades de leitura, interpretação e produção textual.

Fundamentação Teórica

Na literatura produzida na área, há um consenso em torno da ideia de que a atividade de leitura é fundamental porque permite ao falante fortalecer e aprimorar o conhecimento de linguagem internalizado na infância. Em outras palavras, em contato com uma comunidade linguística, as crianças começam imediatamente a adquirir a modalidade de língua empregada por aquela comunidade, e esse saber é enriquecido ao longo do crescimento da criança.

Uma das maneiras de promover a ampliação linguística do indivíduo é o desenvolvimento do hábito de leitura, pois ele possibilita ao falante conhecer a gramática subjacente a outras variedades de língua, como a variedade culta. Portanto, o contato prolongado com textos escritos aumenta a capacidade comunicativa das pessoas, pois elas podem inclusive passar a dominar uma gramática que é diferente da sua.

O ensino deve estar baseado em três práticas: leitura, produção textual e análise linguística. Por meio dessas práticas, deve-se combater a artificialidade do uso da linguagem no ensino de língua materna e promover uma aprendizagem mais efetiva de uma variedade culta da língua (GERALDI, 1999, p.18).

A proposta de Geraldi consiste em utilizar o trabalho com a leitura, a produção textual e a análise linguística para favorecer a aprendizagem da variedade culta da língua, a qual contribui para a ampliação da capacidade comunicativa das crianças.

Na aplicação das oficinas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant, percebemos que o sucesso da leitura, ou seja, a capacidade de a leitura realmente contribuir para o crescimento linguístico das crianças está intimamente relacionada ao desenvolvimento da fluência. As crianças que leem com fluência reconhecem e compreendem as palavras simultaneamente; por isso não precisam concentrar sua atenção em decodificar cada item lexical, elas conseguem aplicar-se ao que o texto diz; a leitura torna-se, portanto, mais interessante e prazerosa. Já as crianças que ainda não desenvolveram a fluência concentram sua atenção na forma das palavras, reservando pouca atenção para o entendimento do texto. Para essas últimas, o contato com textos escritos tende a ser um motivo de frustração e de temor.

Procuramos, então, adotar estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da fluência. Um dos aspectos em que nos concentramos no processo de preparação das aulas é a seleção cuidadosa dos textos, a fim de que empreguemos, nas oficinas, textos compatíveis com o interesse das crianças. Observamos, dentre outros aspectos, a temática das obras, por isso selecionamos poesias, crônicas, histórias em quadrinhos que tratem de temas do universo infantil. Além disso, ficamos atentos ao grau de complexidade textual, pois textos muito difíceis tendem a levar as crianças a prestar demasiada atenção no reconhecimento das palavras, assim elas não têm a oportunidade de desenvolver a fluência.

O primeiro passo adotado nas aulas é uma explanação sobre a temática dos textos. Consideramos que, em um trabalho com crianças, a contextualização deva preceder a leitura efetiva dos textos, pois nem sempre as crianças estão prontas para realizar as inferências ne-

cessárias para a compreensão textual. Portanto, antes da leitura, fazemos perguntas sobre o conhecimento das crianças referente ao tema dos textos, ao autor, ao vocabulário usado nos textos. Começamos, portanto, um processo de preparação dos alunos para a leitura efetiva, no qual pode ocorrer também a apresentação de gravuras sobre o tema a ser trabalhado em sala, as quais têm a função de auxiliar as crianças a construir uma representação visual do tema.

A etapa de preparação da leitura aguça a curiosidade das crianças e funciona como um estímulo à realização da leitura silenciosa. Depois da leitura silenciosa, os textos são lidos oralmente pelo ministrante da oficina com o objetivo de oferecer às crianças um modelo de leitura fluente. Essa atividade favorece o reconhecimento da pronúncia das palavras novas, da velocidade da leitura, das pausas; ela favorece também a compreensão dos textos, pois, ao ouvir a leitura fluente, os alunos aprendem que a voz do leitor pode ajudar a construir o sentido do texto.

Posteriormente, promovemos outras atividades de leitura que podem auxiliar no desenvolvimento da fluência, como a leitura teatralizada em que os alunos leem falas de personagens de um texto ou falas do narrador, ou ainda a leitura em forma de jogral, em que os alunos declamam os textos literários em coro, alternando partes individuais e coletivas.

O trabalho com o vocabulário também contribui para o desenvolvimento da fluência na leitura, além, é claro, de ser muito importante para a compreensão textual, visto que os leitores não conseguem compreender o que leem sem conhecer o significado das palavras. Portanto, as crianças precisam desenvolver estratégias que permitam a aprendizagem efetiva das palavras, como o uso do dicionário para identificar o significado das palavras e também para aprofundar esse conhecimento.

Além disso, elas devem aprender a usar informações sobre partes das palavras para construir o significado dos itens lexicais no texto. Conhecer palavras primitivas e derivadas, alguns prefixos e alguns sufixos mais comuns, pode ajudar o aluno a compreender o sentido de palavras novas. A fim de ilustrar a relevância do trabalho com o léxico, observemos a seguinte passagem do texto “Pequeno Príncipe”, o qual foi utilizado em oficinas do projeto de extensão:

Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. (SAINT EXUPÉRY, 1983, p.10)

Com relação à palavra “insucesso” presente no trecho acima, procuramos mostrar inicialmente às crianças que “insucesso” pertence à mesma “família” de “sucesso”, cujo significado passou a ser negativo em virtude do acréscimo de “in-”. Posteriormente, identificamos, juntamente com as crianças, outros casos do mesmo fenômeno na Língua Portuguesa: “capaz- incapaz”; “feliz- infeliz”; “vertebrado- invertebrado”.

No que diz respeito ao item “desencorajado”, identificamos inicialmente outras palavras que tivessem significados relacionados, ou seja, que pertencessem à mesma família lexical. Com algum direcionamento, chegamos à “coragem”, “encorajar”. O passo seguinte foi identificar o acréscimo do “des-“, o qual também expressa sentido negativo, como em “feito-desfeito”; “leal-desleal”.

As crianças são estimuladas ainda a usar pistas do próprio contexto para determinar o significado das palavras, como no trecho “Hesito também quanto à cor do seu traje”, em que o significado de “hesitar” pode ser compreendido dentro do parágrafo no qual o narrador/personagem faz uma série de especulações sobre o Pequeno Príncipe:

“Engano-me também no tamanho. Ora o príncipezinho está muito grande, ora pequeno demais. Hesito também quanto à cor do seu traje. Vou arriscando então, aqui e ali. Enganar-me-ei provavelmente em detalhes dos mais importantes(SAINT EXUPÉRY, 1983, p.21).

No trecho, há uma descrição em que o Pequeno Príncipe é apresentado de maneira pouco precisa. O narrador/personagem parece estar incerto, indeciso sobre as características do príncipezinho, como pode ser percebido pelas escolhas lexicais “engano-me”, “vou arriscando”, “ora muito grande”, “ora pequeno demais”. O termo “hesito” fortalece essa ideia, a qual deve ser indicada às crianças a partir da identificação dos outros elementos presentes no parágrafo.

Além do reconhecimento automático das palavras, o desenvolvimento da fluência depende da capacidade de dividir os textos em partes significativas, como as frases e orações para que as crianças possam parar apropriadamente a leitura no final das frases, mudar a entonação, a ênfase. Esses elementos são fundamentais para desenvolver a fluência e para a construção do entendimento dos textos.

Temos adotado, portanto, alguns procedimentos na preparação das aulas, os quais objetivam contribuir para o aprimoramento da fluência, que é, em nossa opinião, uma condição necessária para desenvolver o gosto pela leitura: (i) seleção de textos com temática infantil, (ii) explanação sobre o assunto abordado nos textos trabalhados em sala, (iii) leitura silenciosa, (iv) leitura oral pelo ministrante e pelas crianças, (v) trabalho com o vocabulário e com a estrutura frasal dos textos.

A fluência torna prazeroso o contato com a linguagem escrita, pois ativa a compreensão do sentido dos textos à medida que a leitura fica mais espontânea, fácil e natural, e compreender os textos é a grande motivação para a leitura. Se os leitores conseguem ler as palavras, mas não entendem o seu significado, então eles não estão lendo realmente.

Além da fluência, as pesquisas têm mostrado que a instrução no processo que permite o entendimento do texto pode ajudar os alunos a compreender o que leem, a lembrar e a expressar para os outros o que leram. Portanto, a fim de favorecer a interpretação textual, procuramos monitorar o entendimento dos textos, incentivando as crianças a identificar passagens das obras em que apareçam dificuldades, bem como a explicitar em que consistem essas dificuldades. Além disso, as crianças são incentivadas a traduzir as frases ou as passagens difíceis em suas próprias palavras. Há a oportunidade para que os alunos voltem a alguma passagem anterior do texto ou mesmo avancem para algum trecho posterior capaz de sanar as dificuldades.

Além disso, o professor propõe perguntas sobre o texto a fim de guiar e monitorar o aprendizado dos alunos. Essas perguntas ampliam a compreensão da leitura porque dão à criança um propósito para ler. As perguntas centralizam a atenção do aluno naquilo que ele deve aprender sobre o texto e o ajudam a pensar enquanto lê. Os questionamentos encorajam-no a monitorar a própria compreensão acerca do texto, auxiliam-no a revisar conteúdos e a relacionar o que ele aprendeu com aquilo que ele já conhecia.

Os alunos também fazem suas próprias perguntas a fim de aprimorar o processamento e a compreensão de texto. Ao fazer suas próprias perguntas sobre o texto, o aluno torna-se consciente de seu grau de entendimento sobre o que foi lido em sala. O aluno deve aprender a questionar-se, por exemplo, sobre aspectos que exigem a integração de informações provenientes de diferentes segmentos do texto, como a ideia principal da leitura.

Temos procurado ainda ajudar as crianças a clarear o sentido dos textos envolvendo-as em discussões sobre o significado daquilo que leram, estimulando-as a retomar o conteúdo de suas experiências com outros textos já lidos. É importante que as crianças aprendam a usar os conhecimentos e as experiências anteriores para ajudá-las a entender o que estão lendo.

Por acreditar que os leitores que visualizam imagens sobre a leitura entendem e lembram o que leram com mais facilidade do que os leitores que não tiveram essa oportunidade, temos proposto também atividades de representação das leituras por meio de desenhos. Os alunos são incentivados a desenhar personagens ou eventos descritos nos textos, pois é importante que as crianças formem imagens mentais enquanto leem.

Portanto, para assegurar a compreensão da leitura, estimulamos as crianças a (i) identificar passagens cujo sentido não tenha ficado claro; (ii) responder a questões sobre o texto; (iii) propor suas próprias questões a respeito dos textos; (iv) associar o texto recém-lido com os conhecimentos construídos a partir de outras leituras; (v) representar por meio de desenhos personagens ou eventos dos textos.

O instrumento de avaliação da aula é uma proposta de produção textual, a qual tem afinidade com o tema dos textos trabalhados. As atividades propostas variam entre pequenas produções dentro do gênero textual trabalhado, elaboração de resumos e a reescrita de trechos dos textos. Então, as crianças são instigadas, por exemplo, a produzir coletivamente ou de maneira individual poesias, as quais desenvolvem a criatividade e ativam a percepção de aspectos sonoros da língua.

Ou ainda a preparar resumos, os quais sintetizam as ideias principais do texto. Aliás, resumir exige que os alunos determinem o que é importante naquilo que leram a fim de condensar as informações e registrá-las com suas próprias palavras. Fazer resumos ajuda os alunos a identificar as ideias principais e a conectá-las, bem como a eliminar informações redundantes e a lembrar do que leram.

As crianças podem ainda reescrever o final das histórias trabalhadas em sala, buscando um novo desfecho para os personagens ou propor um final para uma história de cujo

enredo ela conheça a situação inicial, a complicação e o clímax, ou ainda criar uma narrativa nova com os personagens dos textos trabalhados em sala.

O texto é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada das oficinas propostas no projeto de extensão “Trabalho com as habilidades de leitura, interpretação e produção textual”, porque a linguagem encontra uso e significado no texto.

Se o texto é o objeto de estudo, [...] primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise, em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. [...] Este objeto – o texto- é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e as escolhas das atividades pedagógicas (ANTUNES, 2003, p.110).

Os textos representam o objeto mais adequado ao estudo da língua. O trabalho com textos levará à análise de certos tópicos gramaticais e de determinadas questões lexicais, aspectos importantes para a compreensão e a interpretação dos textos e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, que é o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa.

Procedimentos

Nesta seção, apresentaremos propostas de trabalho que já foram aplicadas nas oficinas, bem como exemplos dos textos produzidos pelas crianças a partir dessas propostas de trabalho.

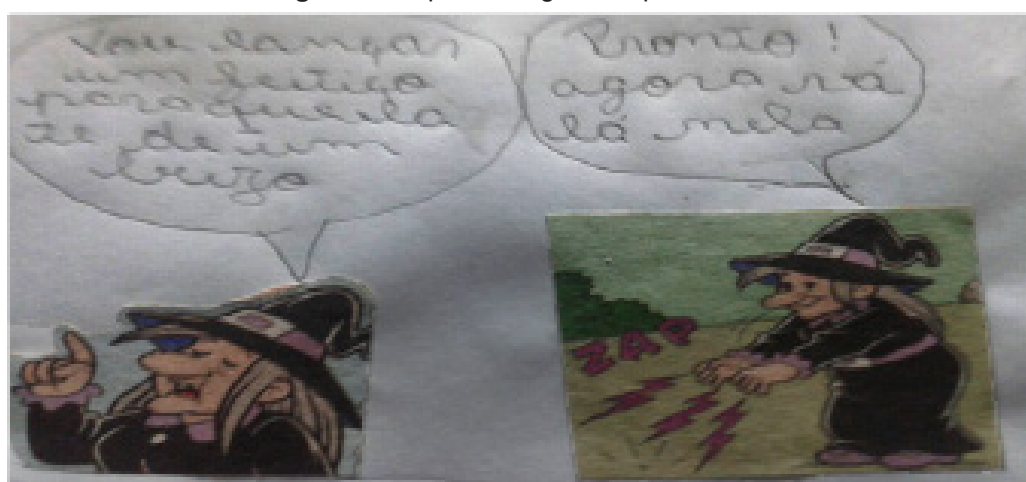
A primeira oficina descrita aqui tomou por base as histórias em quadrinhos de Maurício de Souza. Apresentamos o vídeo de uma história em quadrinhos, a partir do qual introduzimos um diálogo com as crianças sobre o tipo de texto, o autor da história e os personagens criados por ele.

Proposta de aula com base na leitura de histórias em quadrinhos.
1ª Etapa: Ler a história em quadrinhos “Mônica em: Dorinha a nova amiguinha”. Disponível em http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/.
2ª Etapa: Identificação dos personagens e suas características:
1) Quem são os personagens da Turma da Mônica e quais as suas características principais?
2) Por que o Cebolinha costuma levar “coelhadas”?
3ª Etapa: Proposta de trabalho.
1) Crie um desfecho para a história em quadrinhos que você recebeu.
4ª Etapa: Leitura para os colegas das narrativas que foram criadas.
5ª Etapa: Proposta de trabalho
1) Crie a partir das imagens recebidas uma história em quadrinhos.

Depois do vídeo, as crianças leram uma história em quadrinhos, a qual foi utilizada para responder aos exercícios do quadro acima. Posteriormente, cada criança recebeu uma história da qual havia sido extraído o desfecho. Elas tiveram de criar um final para a história. Cada história foi lida oralmente para o grande grupo com a ajuda do ministrante da oficina, o qual dividiu com as crianças a fala dos personagens da história.

Para finalizar o trabalho, as crianças propuseram histórias com imagens dos personagens da Turma da Mônica. Nessa atividade, o maior desafio era escrever um texto coerente com as imagens que eles tinham à disposição. Entregamos envelopes com um número limitado de figuras, e eles mesmos organizaram a sequência lógica dos quadrinhos para depois escrever o texto. A título de exemplo, mencionamos algumas produções das crianças.

Figura 1: sequência lógica de quadrinhos.



Fonte: autores.

Figura 2: sequência lógica de quadrinhos.



Fonte: autores.

Figura 3: Fragmentos das produções.



Fonte: autores.

Notamos que os alunos tiveram interesse em fazer o trabalho, pois era uma atividade prazerosa, já que as crianças gostam de contar histórias.

Na segunda oficina descrita, foram trabalhadas crônicas de escritores brasileiros, como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga e Paulo Mendes Campos. Em um primeiro momento, foi necessário explicar para as crianças o que era crônica, visto que elas ainda não conheciam esse gênero tão vinculado ao jornal.

Quando vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando nas leituras de meu tempo de secundário. Fico comparando e vendo a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante (CANDIDO, 1993, p. 25).

Acreditamos que é importante usar o gênero crônica em sala de aula por apresentar uma escrita simples e acessível às crianças. A crônica conta também com características peculiares, como a temática cotidiana e o caráter reflexivo. Esses elementos ajudam a desenvolver a leitura crítica e a capacidade de interpretação.

Em duplas, as crianças leram as crônicas “Hora de dormir”, de Fernando Sabino; “Menina no Jardim”, de Paulo Mendes Campos; “Negócio de Menino”, de Rubem Braga; “Horóscopo”, de Carlos Drummond de Andrade, a partir das quais responderam às seguintes questões: (i) Quem é o autor da crônica? (ii) Qual é o título da crônica? (iii) Qual é o tema da crônica?

Posteriormente, assistiram a um vídeo inspirado na crônica “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade. O vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mYjxehXj4J8>, o qual foi acessado em: junho de 2017. Essa atividade motivou a realização do trabalho descrito no quadro abaixo.

Proposta de aula com base na leitura da crônica “No Restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade

1ª Etapa: Leitura da crônica.

NO RESTAURANTE

Carlos Drummond de Andrade

— QUERO LASANHA.

Aquele anteprojeto de mulher — quatro anos, no máximo, desabrochando na ultraminissaia — entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

— Meu bem, venha cá.

— Quero lasanha.

— Escute aqui, querida. Primeiro, escolha-se a mesa.

— Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada — lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

— Vou querer lasanha.

— Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

— Gosto, mas quero lasanha.

— Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede fritada bem bacana de camarão. Tá?

— Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

— Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal?

— Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

— Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

— Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A coisinha amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

— Moço, tem lasanha?

— Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque:

— O senhor providenciou a fritada?

— Já, sim, doutor.

— De camarões bem grandes?

— Daqueles legais, doutor.

— Bem, então me vê um chinito, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

— Uma lasanha.

— Traz um suco de laranja pra ela.

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

— Estava uma coisa, hem? — comentou o pai, com um sorriso bem alimentado. — Sábado que vem, a gente repete... Combinado?

— Agora a lasanha, não é, papai?

— Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas você vai comer mesmo?

— Eu e você, tá?

— Meu amor, eu...

— Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

Texto extraído do livro “O poder ultrajovem”, Ed. José Olympio – Rio de Janeiro, 1972, pág. 3.

2ª Etapa: Discussão guiada por questões sobre a temática da crônica. Questões:

1) Qual é a situação descrita na crônica?

2) Quais são os personagens desta crônica?

3) Por que o pai precisou render-se ao pedido da menina?

4) Qual mensagem o autor quis passar com esse texto?

3ª Etapa: Proposta de teatralização da crônica.

4ª Etapa: Proposta de reescrita do final da crônica

A crônica “No restaurante” descreve de forma humorada uma discussão entre pai e filha para decidir o que comer em um restaurante. Por se tratar de uma situação extremamente corriqueira, decidimos teatralizar essa crônica com os alunos. Após dividirem-se em grupos de quatro participantes, os alunos assumiram o papel do narrador e dos personagens, o que favoreceu também a compreensão desses elementos da narrativa.

Figura 4: Fotografia de uma das aulas.



Fonte: autores.

Por estarmos no começo da aplicação das oficinas, não podíamos solicitar aos alunos que produzissem um texto no gênero crônica, pois essa tarefa seria muito difícil para aquele momento; por isso optamos por solicitar a reescrita do final da história.

A última oficina descrita tomou por base o trabalho com alguns capítulos do livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Para introduzir a leitura, mostramos cenas do filme inspirado no livro, bem como ilustrações contidas no próprio livro. Conversamos com as crianças sobre o menino vestido de verde e o pequeno planeta em que ele habitava.

Proposta de aula com base na leitura do texto O Pequeno Príncipe
1ª Etapa: Leitura dos capítulos X, XI, XII, XIII, XIV e XV do Pequeno Príncipe.
2ª Etapa: Discussão guiada por questões sobre a temática dos capítulos. Questões: 1) Quantos planetas o Pequeno Príncipe visitou antes de chegar à Terra? 2) Como eram esses planetas? 3) Por que o Pequeno Príncipe não ficou em nenhum dos planetas que visitou antes da Terra? 4) O Pequeno Príncipe disse que apenas em um dos planetas ele poderia ter feito um amigo. Em qual? 5) Você concorda que as pessoas grandes são diferentes das crianças? Por quê?

3ª Etapa: Proposta de trabalho

- 1) Imagine e depois desenhe um planeta em que o Pequeno Príncipe ficaria feliz se visitasse.
- 2) Escreva uma história narrando a visita do Pequeno Príncipe a esse planeta.

4ª Etapa: Leitura para os colegas das narrativas que foram criadas.

5ª Etapa: Leitura do livro Irmã Estrela do escritor Alain Mabanckou.

6ª Etapa: Discussão sobre a relação entre as obras: O Pequeno Príncipe e Irmã Estrela.



(Fonte: <http://literaturainfantilafrobrasil.blogspot.com.br/>)

Cabe destacar que os capítulos anteriores (I-IX) já haviam sido lidos em sala, visto que ao final de cada oficina líamos trechos do livro “O Pequeno Príncipe” juntamente com as crianças, e elas ficavam com exemplares da obra para reler em casa. Na atividade descrita no quadro acima, propusemos que os alunos primeiramente imaginassem um planeta e o desenhassem. Em seguida, pedimos que escrevessem uma narrativa, a qual descrevesse a visita do Pequeno Príncipe ao planeta inventado.

Uma das alunas criou um diálogo muito coerente com a narrativa do livro. No diálogo idealizado pela criança, as falas do Pequeno Príncipe indagando outro personagem sobre o que é música são compatíveis com as características da história original, e isso mostra que ela conseguiu entender o estilo de escrita do texto lido em sala.

Figura 5: Desenho produzido por aluno.



Fonte: autores.

Figura 6: Texto produzido por aluno.

O planeta da música

Então o pequeno príncipe foi visitar o planeta da música. E lá morava uma mulher que sempre tocava música. Ele perguntou:

- O que é tocar música?
- É um conjunto de notas.
- Notas, que palavra mais esquisita.
- E depois como é que você aprendeu a tocar música?
- Com uma... Com uma professora.
- E como que essa professora te ensinou?
- Passo por passo. Nota por nota.
- E como você canta tão bem?
- Cantando.
- Alguma professora te ensinou?
- Não! Esse é meu talento mesmo.
- O português foi muito bom.
- Não.

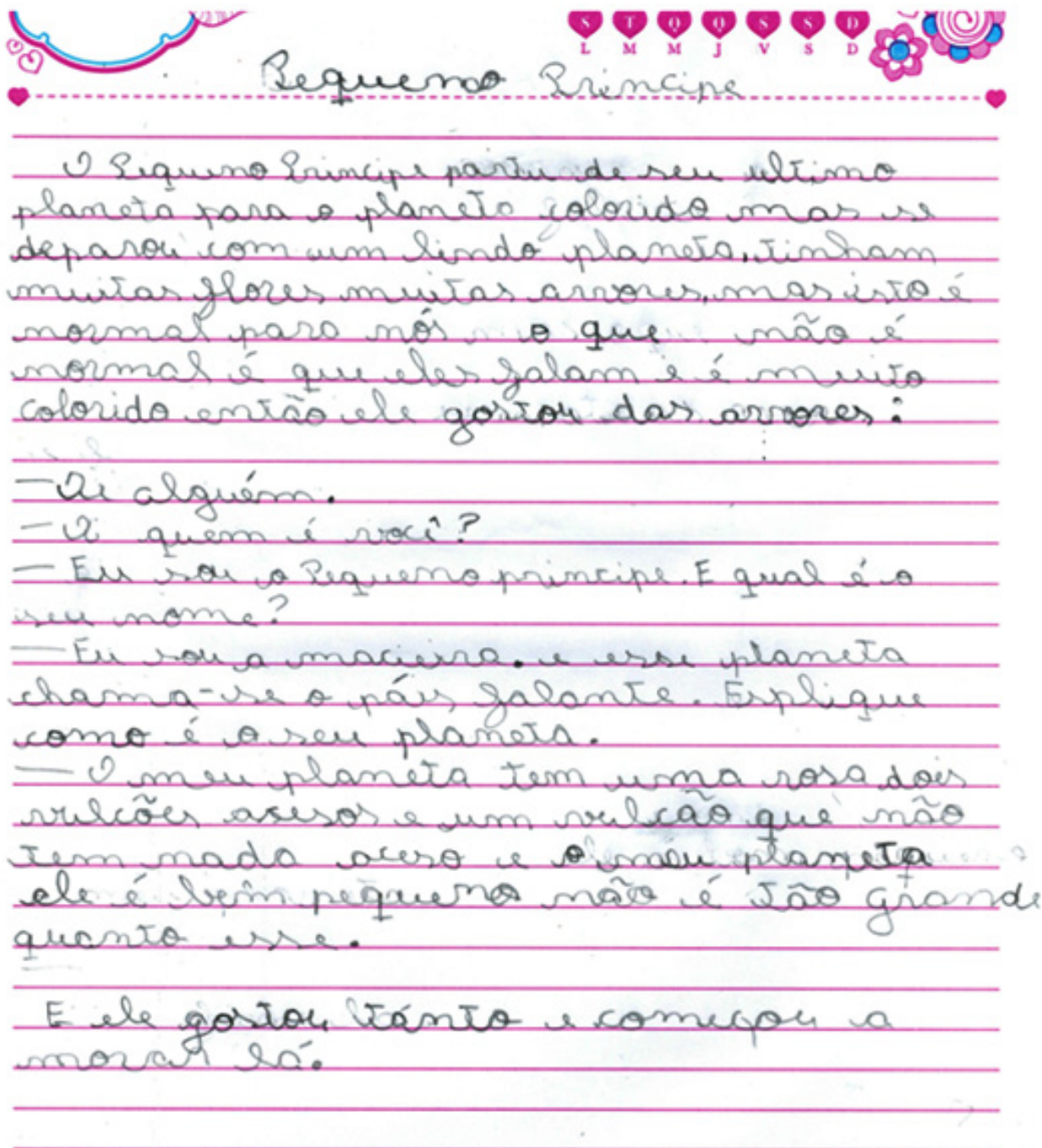
Fonte: autores.

Outra criança criou um planeta habitado por animais e árvores falantes. Ainda que na narrativa de Exupéry nenhum dos planetas possuísse essa característica, tais elementos são coerentes com o livro, já que o Pequeno Príncipe conversa com animais e com a rosa.

Figura 7: Desenho produzido por aluno.

Fonte: autores.

Figura 8: Texto produzido por aluno.



Fonte: autores.

As crianças gostaram das oficinas propostas. Acreditamos que essa aceitação se deveu à proposição de atividades que fugiram do método escolar tradicional. Percebemos que os textos que escolhemos agradaram nosso público por dialogar com suas vivências, trazer elementos que cativaram as crianças e fazer parte de gêneros acessíveis a elas.

Diferentemente do que muitas vezes é feito nas escolas, não estamos nos atendo apenas a pedir que os alunos escrevam livremente sobre um assunto. Tomamos o cuidado de especificar as características do gênero que será trabalhado, assim as crianças conseguem compreender melhor a estrutura textual da qual farão uso. Levamos ainda em consideração o fato de que alguns gêneros textuais não podem ser reproduzidos por alunos, por isso, nesses casos, optamos por pedir resumos das obras.

As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela. Se alguma vez fazemos descrições a partir de figuras, é com alguma finalidade definida (ANTUNES, 2003, p.214).

Em nosso projeto, não tratamos as produções dos alunos como textos meramente avaliativos. Tentamos sempre nos inspirar nas motivações para escrever que existem fora da escola, e esta prática dá mais razões às crianças para escrever. Como não podemos reproduzir as motivações de todos os gêneros textuais, reservamos, em nossos encontros, sempre um espaço para ler os textos feitos pelos alunos, ou organizamos um painel com trabalhos, assim eles sabem que suas produções serão lidas e apreciadas pelos colegas.

Observamos que as crianças possuem uma grande capacidade criativa para ser explorada, e é nossa responsabilidade propor atividades em que possam empregar essa capacidade e que sejam adequadas para a faixa etária das crianças. Na atividade em que pedimos para as crianças criarem uma narrativa que descrevesse uma visita do Pequeno Príncipe a um planeta inventado, fomos surpreendidos por ótimas ideias dos alunos.

Para avaliar os textos, criamos um esquema com cores e acordamos com as crianças que cada cor significaria um aspecto a ser aprimorado. Depois de fazer as marcações necessárias, devolvemos os textos para as crianças, e elas tiveram a oportunidade de retornar ao texto para solucionar os equívocos existentes, se necessário, com o auxílio do professor. Em alguns casos, as crianças conseguiram sozinhas solucionar os problemas ao consultar dicionários, como pode ser observado no exemplo a seguir.

Figura 9: Texto produzido por aluno.

Antes da correção:

O restaurante

O- tá bem filha eu vou pedir a lasanha
 P- garçom vem aqui a minha filha quer uma lasanha.
 O- Si o garçom trouxe a lasanha.
 P- filha come a lasanha já que você pediu.
 O- Não papai já estou cheia.
 P- A filha agora eu já paguei com pelo menos um pouco.
 O- Não papai não consigo mais comer.
 P- Então vamos embora filha, já que você não quis comer a lasanha.
 O- Si eles chegaram em casa e ela pediu lasanha.
 P- A mãe filha agora não volta de novo.

Depois da correção:

O restaurante

O- tá bem filha eu vou pedir a lasanha.
 P- O garçom vem aqui a minha filha quer uma lasanha.
 O- O garçom trouxe a lasanha.
 P- Filha come a lasanha já que você pediu.
 O- Não papai já estou cheia.
 P- A filha agora eu já paguei com pelo menos um pouco.
 O- Não papai, não consigo mais comer.
 P- Então vamos embora filha, já que você não quis comer a lasanha.
 O- Si eles chegaram em casa e ela pediu lasanha.
 P- Não filha, agora não volta de novo.

Fonte: autores.

Na aplicação das oficinas, temos percebido um grande êxito com relação ao desenvolvimento dos alunos, pois eles vêm se aperfeiçoando em diversos aspectos. Em primeiro lugar, constatamos que as crianças passaram a utilizar um tempo menor para finalizar as atividades propostas. Isto evidencia que a tarefa de escrever tornou-se menos trabalhosa. Em suas produções, constatamos também que os equívocos ao empregar a modalidade culta da língua se tornaram menos recorrentes, o que tem resultado em produções textuais mais coesas e coerentes.

Nos momentos de leitura, identificamos que as crianças estão desenvolvendo mais autonomia em suas habilidades, pois conseguem compreender e interpretar com mais facilidade e em menos tempo as informações dos textos. Com o passar das aulas, tivemos que aumentar o grau de dificuldade das propostas, assim como o número de atividades por encontro, em razão do notável progresso dos estudantes.

Não só as crianças são beneficiadas, mas os idealizadores do projeto também. O bolsista, ao planejar as oficinas em conjunto com a orientadora e ao ministrá-las, ganha experiência em sala de aula, além de ter a oportunidade de pôr em prática conhecimentos adquiridos na academia. Com o projeto, conseguimos também conhecer a realidade das escolas públicas e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, para que assim possamos cada vez mais ser assertivos em nossas propostas. Concluimos que o projeto merece ter continuidade para que mais alunos tenham oportunidade de aprimorar suas habilidades em leitura e escrita.

Conclusão

O desenvolvimento do hábito da leitura não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque a leitura disputa espaço com outras formas de entretenimento, como a televisão, que é um meio mais barato de lazer e de acesso mais fácil. Além disso, a leitura não está presente na realidade de muitas crianças. Pais ocupados em garantir o sustento da família não dispõem de tempo para envolver seus filhos em atividades de leitura, além disso, muitos são analfabetos. Portanto, em uma sociedade em que a maioria dos pais trabalha fora ou não teve acesso à leitura, cabe à escola a tarefa de divulgar a leitura.

Entretanto, a escola pública não tem conseguido, de maneira geral, executar a função de preparar leitores, pois não encontra meios de mostrar às crianças e aos jovens a importância da leitura, ou não tem recursos para isso. Assim, a leitura transforma-se em um direito – conquistado com muitas dificuldades – do qual ainda não conseguimos usufruir devidamente.

A leitura está intimamente ligada ao processo de formação geral do indivíduo, pois ela favorece a ampliação do conhecimento de mundo das pessoas através do acesso aos saberes produzidos pelo homem ao longo dos tempos. Além disso, a leitura pode despertar a criatividade à medida que proporciona às pessoas a oportunidade de conhecer alternativas para questões reais e cotidianas. No que diz respeito particularmente às crianças, a literatura infantil, através, por exemplo, dos contos de fadas, pode “ensinar” a lidar com a morte, a separação dos pais, as brigas entre irmãos, que são situações da vida real.

São fundamentais, portanto, projetos capazes de demonstrar especialmente para as crianças que as atividades de leitura podem trazer satisfação e crescimento. Com esse intuito, temos procurado oferecer aulas capazes de aprimorar o conhecimento de linguagem das crianças através da exposição a textos de diferentes gêneros. Esse trabalho consiste em atividades de leitura, interpretação e produção textual por meio das quais procuramos desenvolver o gosto pela leitura, bem como estratégias que tornem essa ação prazerosa para as crianças. A exposição a textos orais e escritos de graus variados de formalidade contribui para que os alunos venham a manejar adequadamente uma multiplicidade de recursos que estão disponíveis na Língua Portuguesa e que podem favorecer o sucesso da comunicação se ajustados à situação interativa em que os falantes se encontrem.

Em outras palavras, há uma série de conhecimentos linguísticos cujo domínio é imprescindível para que se realizem os diversos tipos de interação em que se envolvem os seres humanos durante a vida cotidiana. É importante, portanto, exercitar a competência comunicativa das crianças, preparando-as para as diversas situações comunicativas com que poderão se deparar ao longo da vida.

Por fim, é importante mencionar que os materiais preparados nas oficinas poderão futuramente ser publicados e assim servir como material de apoio para os professores da rede pública de ensino.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003

CANDIDO, A. A vida ao rés do chão. In: _____. **Recortes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

DUARTE, N. E. W. P. A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia. 2006. **Tese** (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, UFSC.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MABANCKOU, A. **Irmã Estrela**. São Paulo: FTD, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORGADO, J. Crônica no restaurante. **YouTube**, 15 de jun de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mYjxehXj4J8>>. Acesso em: 26 jul. 17.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

SOUZA, M. **Dorinha a nova amiguinha**. Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 26 jul. 17

TAVARES, M. A. Perífrases [V1 (E) V2] em gêneros escritos: propostas para um ensino de gramática baseado no texto. In: Linguagem & Ensino: **Revista**: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Católica de Pelotas, v 1, n 1, Pelotas, RS: EDUCAT, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

Agradecimentos

Agradecemos à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do município de Arroio do Padre e à equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant por permitirem a realização do projeto nas dependências escolares. Agradecemos, também, à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas por conceder a bolsa que permitiu ao acadêmico do Centro de Letras e Comunicação ministrar as aulas do projeto.

Dados dos autores

Paula Fernanda Eick Cardoso - Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Docente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: paulaeick@terra.com.br.

Dionatan Born Garcia - Aluno do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: dionatan.b.garcia@gmail.com.

EDUCAÇÃO CIDADÃ EM SAÚDE ANIMAL, SAÚDE PÚBLICA E MEIO AMBIENTE PARA CRIANÇAS DO MEIO RURAL

João Luíz Zani; Cristina Mendes Peter; Tony Picoli

Resumo: Este capítulo trata de atividades de educação em saúde animal, saúde pública e meio ambiente com crianças de escolas rurais. As atividades constaram de visitas de grupos de crianças a laboratórios na Faculdade de Veterinária da UFPel, visitas a museus de tecnologias e de ciências, além de atividades nas escolas, como palestras, vídeos, laboratórios, exposições e teatro.

Introdução

A expressão ser cidadão tem origem com Aristóteles, na Grécia antiga. Segundo ele, toda pessoa dotada de direitos e deveres que pudesse contribuir para a formação do governo era um cidadão, porém esse conceito era vinculado às esferas políticas da época, onde os ditos cidadãos participavam das assembleias para tomada de decisões que envolviam a coletividade. Nesse período, os gregos excluíam dos direitos de cidadania os escravos, mulheres e estrangeiros (COUTINHO, 2005). O conceito de cidadania percorre a história, por todos os séculos e civilizações, até os dias atuais, quando leis e afins trazem apontamentos que favorecem a compreensão e o entendimento de quem é o cidadão e quais seus direitos e deveres.

Em princípio, apresenta-se a Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo quinto evidencia 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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 85).

Com a promulgação da Constituição, ampliou-se a gama dos direitos e as classes por eles atingidas. Todo o povo indiferente de sua classe social, raça ou religião poderia então ser contemplado com liberdade, moradia, respeito às diferenças e direito ao trabalho.

No entanto, no que tange ao jovem, houve necessidade da formulação de leis específicas para garantir os direitos dessa parcela da população. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002) assegura, em seu artigo 53º, à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2010) afirma que a educação não é uma mera transmissão de conhecimentos e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Portanto, é necessário que a escola trabalhe na formação cidadã das crianças e jovens, com ações para o seu desenvolvimento em todos os sentidos, permitindo uma formação que lhe propicie progredir cada vez mais no desenvolvimento intelectual, no trabalho e no exercício da cidadania. Apesar da clara dificul-

dade em praticar essa teoria, o termo Cidadania está muito presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, onde há preocupação em educar investindo na construção de valores, que outrora era papel apenas dos pais. Segundo Berti (2005), a educação em valores precisa ensinar o ser humano a conduzir sua própria vida, tornar-se pessoa. Não uma pessoa fechada e individualista, mas uma pessoa consciente, responsável, livre, ética, solidária e com senso do coletivo e do ser humano.

Apesar do importante papel da escola primária no desenvolvimento do conceito de cidadania à criança, outras esferas da educação também tem seu papel a desempenhar. Mendonça e Silva (2002) afirmam que são poucos os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados na Universidade e ressalta o papel da extensão universitária como imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria Universidade, especialmente se for pública. Souza (2000) afirma que a extensão é o instrumento necessário para que o produto Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros. A Universidade, através da extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a Universidade e o meio.

Neste sentido, surgiu a necessidade da Universidade Federal de Pelotas atuar em comunidades colaborando com o desenvolvimento das mesmas, através de inúmeros projetos de extensão universitária cadastrados, visando fomentar a capacidade de geração de renda e estabelecer valores cidadãos. Seja como for, o conhecimento adquirido pelas comunidades auxilia no desenvolvimento do conceito de cidadania.

A Faculdade de Veterinária tem uma intimidade com o campo, inerente à profissão do veterinário. Com a experiência nesse meio, foi detectada a importância da criança da zona rural na perpetuação das atividades agropecuárias primárias e na prevenção de doenças que são comuns aos homens e animais. A maioria dessas doenças pode ser facilmente prevenida estabelecendo-se cuidados com os animais, medidas de higiene pessoal, mudança de comportamento em relação aos animais, medidas saneadoras de habitat dos animais e cuidados com o meio ambiente.

A atividade das comunidades da zona rural de Pelotas é baseada essencialmente na pequena produção familiar agropecuária, com grande ênfase na criação de animais, e a pecuária leiteira ocupa grande e importante parcela na renda dessas famílias. Há necessidade da abordagem de conteúdos específicos para escolas rurais com temas associados a esta realidade, porém a forma tradicional de ensino muitas vezes pode não ser adequadamente eficiente, principalmente para um público infantil, culminando em um baixo aproveitamento na absorção desses conteúdos.

Tendo em mente isso, surgiram ideias para estimular essas crianças e jovens, buscando demonstrar através da discussão do conhecimento em saúde pública, saúde animal e meio ambiente a importância das atividades que desenvolvem no seu dia a dia nas propriedades

rurais e, assim, auxiliando na formação do conceito de cidadania cada vez mais consolidado. Os objetivos principais foram dividir conhecimentos, de forma lúdica, com alunos de escolas localizadas na zona rural do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, mas também com seus pais e professores. Conhecimentos esses voltados ao cotidiano de suas atividades no campo, como doenças comuns aos animais e aos humanos, medidas preventivas que podem ser adotadas para melhorar a saúde animal e humana. Também os conhecimentos sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente e os caminhos para torná-lo sustentável.

A Educação Ambiental (EA) é um ramo da educação cuja finalidade é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável de seus recursos. A EA é um processo constante, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência, adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (SILVA, 2012).

A EA apresenta-se como um elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental e dessa forma levar a mudanças de valores e comportamentos. Compõe-se num formato abrangente de educação, que tem por alvo atingir todos os cidadãos, por meio de um processo participativo permanente que procura desenvolver uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a formação e a evolução de problemas ambientais existentes (SILVA, 2012).

Faz-se necessária, ainda, uma Educação Ambiental com ênfase interdisciplinar que proporcione melhor leitura da realidade e promova outra postura do cidadão frente aos problemas socioambientais. E essa reflexão precisa ser aprofundada na medida em que a saúde e a qualidade de vida dessa geração, e das futuras, dependem de um desenvolvimento sustentável (SOARES et al., 2011). Assim, a necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura (JACOBI, 2015).

A escola representa um espaço de trabalho importante na luta da defesa ambiental e no fortalecimento das bases de formação para a cidadania, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relativas à dinâmica socioambiental. Todavia, isto não significa que a EA limita-se ao ambiente escolar, pelo contrário, cada vez expande-se para os mais diversos setores sociais envolvidos na luta pela qualidade de vida. E esse fato não poderia ser diferente, uma vez que toda a sociedade tem responsabilidade sobre os impactos da ação humana sobre o ambiente (SEGURA, 2001).

Diante do exposto, foram desenvolvidas atividades de conscientização ambiental com estudantes da zona rural do Município de Pelotas, Rio Grande do Sul, através de visitas e palestras em diferentes locais em que se podia tratar do tema da preservação ambiental.

Desenvolvimento

No desenvolvimento participaram cinco escolas de ensino fundamental e médio localizadas na zona rural de Pelotas/RS, distantes 40 a 60 km da cidade e da Universidade Federal de Pelotas. Os professores responsáveis pelas direções das escolas concordaram em participar do projeto, oferecendo seu espaço físico para realização de atividades com seus alunos, pais e professores e também autorizaram a realização de excursões com as crianças para as dependências da Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas e demais visitas em diferentes locais para discutir sobre o meio ambiente. As crianças tiveram autorização por escrito dos seus respectivos responsáveis e foram acompanhadas por seus professores e membros da equipe de trabalho (discentes, técnicos e docentes da UFPel). Foram realizadas 22 atividades com as escolas, envolvendo mais de 600 escolares assim como professores, diretores, funcionários das escolas e pais de alunos. A escolha por trabalhar com esse público de escolares se deve à grande capacidade de absorção de informação e ao importante papel que desempenham de influência na família, bem como pela importância da prevenção no controle das doenças, especialmente as doenças de origem animal, que representam a maioria das doenças que acomete os humanos. Na zona rural, pelo maior contato com os animais, a abordagem do tema se faz mais necessária, e também pela dificuldade observada por parte dos professores para trabalhar tais temas em sala de aula. Muitos professores do ensino médio e infantil possuem pouco preparo e conhecimento técnico para essa abordagem. Vários foram os relatos de professores que ficaram sem saber responder aos escolares quando questionados sobre esses temas ou quando as crianças lhes faziam relatos de experiências vividas de animais doentes ou mortos em suas propriedades rurais. Também foi abordado meio ambiente porque se temos um ambiente degradado ou doente teremos também animais e pessoas doentes. Não é possível separar as pessoas do ambiente onde vivem, apesar de muitos pensarem ou acreditarem que o ser humano é autossuficiente neste quesito e está dissociado da natureza.

Saúde Animal e Saúde Pública

As políticas voltadas aos cuidados com a saúde, que incentivam a capacitação dos profissionais desta área e estimulam a formação de novos profissionais qualificados, são os melhores recursos para o desenvolvimento social, econômico e de qualidade de vida de uma população (OMS, 1986).

No entanto, os conhecimentos, no que tange à saúde, não podem estar vinculados apenas aos profissionais que os adquirem quando adultos, através de um curso técnico ou superior. O estímulo ao conhecimento das crianças e dos jovens, quanto aos importantes aspectos de saúde populacional e de zoonoses, desenvolve em suas famílias e, consequentemente, em futuras gerações, hábitos de vida mais saudáveis, além de levar a um maior interesse na formação de futuros profissionais na área da saúde. Uma das estratégias para tornar este assunto mais agradável e despertar o interesse das crianças se baseia em adotar formas de comunicação lúdicas, tornando o assunto mais palpável à sua realidade, despertando assim maior interesse do público infantil.

A comunicação em saúde é “uma estratégia para compartilhar conhecimentos e práticas que possam contribuir para a conquista de melhores condições de saúde, que inclui não apenas a provisão de informações, como também elementos de educação, persuasão, mobilização da opinião pública, participação social e promoção de audiências críticas” (OPS/UNESCO, 1993). Há falta de professores qualificados para abordar esse tema em sala de aula, na rede pública de ensino, e, além disso, a grade curricular das escolas ocupa todo o tempo dos alunos e professores. A grade curricular, e a abordagem de temas nas escolas, é basicamente voltada para uma população urbana, a maioria dos professores das escolas de ensino fundamental e médio no município de Pelotas é de origem urbana, se deslocando da cidade para zona rural todos os dias para trabalhar. Portanto, a educação em saúde nas escolas rurais, voltada para realidade rural, abordando saúde animal, saúde pública e sua inter-relação com meio ambiente é deficitária.

Atividades de educação em saúde nas escolas rurais

Em datas preestabelecidas, os alunos e seus pais, junto com professores e funcionários, participavam de atividades de educação em saúde preparadas em conjunto com a direção, professores e universitários, nas escolas. Os participantes assistiam a uma palestra, a uma peça teatral ou vídeos sobre o tema que seria abordado durante as oficinas. A abordagem consistia basicamente em trabalhar o tema Saúde Animal e Humana e a forma como interação entre si, caracterizando as doenças de potencial zoonótico (aquelas que são comuns a animais e humanos e que podem ser transmitidas de uns para os outros). A saúde animal foi bastante abordada por se tratar da realidade dos agricultores e de seus filhos a fim de melhorar o bem-estar animal e também a produção, principalmente a leiteira. O tema Saúde Humana foi tratado de forma a prevenir as principais enfermidades causadas pela falta de higiene e pela má manipulação dos alimentos. Os alunos, seus pais e professores tiveram a oportunidade de interagir durante as atividades e sanar dúvidas sobre cada tema abordado. Nessas atividades, ficou demonstrada a importância dos profissionais de saúde, principalmente do médico veterinário, no trabalho da saúde da família, atuando na saúde animal e humana. Após a palestra, vídeo ou peça teatral, os escolares eram divididos em grupos, conforme sua faixa etária, e acompanhados dos seus professores percorriam diferentes salas de aula da escola realizando diversas atividades em cada uma, discutindo o assunto abordado no início do trabalho.

Nas salas de aulas foram organizadas atividades com grupos de professores e de estudantes universitários de graduação e pós-graduação com temática de parasitos animais e humanos expostos em formol. Endoparasitos conservados, como *Ascaris lumbricoides*, *Taeniasaginata*, *Taeniasolium*, *Toxocara canis*, sendo que os universitários explicavam aos escolares, professores e pais de alunos o ciclo de vida de cada um desses parasitos, como eles parasitam os animais e as pessoas e os mecanismos para evitar a contaminação e formas de controlá-los nos animais. As crianças tinham oportunidade de visualizá-los com maior detalhamento em lupas e microscópios. Também puderam ver com maior detalhamento parasitos externos como o berne (*Dermatobia hominis*), bicheira (*Cochyomyia hominivorax*), pulga (*Pulex irritans*) e piolho (*Pediculus capitis*). Estes parasitos externos fazem parte da realidade desses escolares da zona rural, sendo que muitos deles possuíam algum conhecimento e experiência vivida com alguma dessas parasitoses.

Ainda, o “mundo das bactérias” foi apresentado aos alunos que tiveram a oportunidade de realizar raspados de mucosa oral em suas próprias bocas, para que pudessem visualizar as bactérias que habitam naturalmente em nossos organismos. Cultivos bacterianos provenientes de iogurtes (bactérias inofensivas à saúde), previamente cultivados em laboratório na Universidade, foram levados até as crianças para que pudessem manusear as culturas, através da sementeira em meios de cultivo e realização de colorações específicas para observá-las em microscópio. Os integrantes do projeto relatavam sobre a importância das bactérias na vida das pessoas e animais, a sua presença no cotidiano do ser humano e os benefícios e malefícios produzidos por elas. As formas de se evitar algumas doenças entéricas de origem bacteriana de animais e pessoas eram discutidas com o público-alvo, que tinha a oportunidade de interagir com perguntas e relatos sobre experiências já vividas.

Em ambas as atividades (parasitos e bactérias), houve acompanhamento de alunos de graduação e pós-graduação em veterinária, além de professores universitários, todos preparados para explanação sobre os temas de maneira apropriada ao público infantil.

Na semana seguinte à atividade junto à escola, eram realizadas reuniões com os membros do grupo de trabalho para avaliar qual a sua percepção da realidade daquela escola e comunidade, bem como discutido quais os pontos que devem ser aprimorados para um melhor desempenho da atividade seguinte em outra escola.

Visitas das crianças aos laboratórios de veterinária da UFPel

Cada uma das escolas participantes do projeto fez várias visitas guiadas com grupos de 25 a 30 escolares, durante um dia inteiro, a quatro laboratórios nas dependências da Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas. As excursões saíam pela manhã das escolas rurais com destino à Universidade e as crianças eram acompanhadas de professores que tinham autorização dos responsáveis. Ao chegar ao Campus Capão do Leão, as crianças eram divididas em grupos que faziam rodízio visitando cada um dos laboratórios, onde eram abordados diferentes temas relacionados à saúde animal e à saúde pública. As crianças eram equipadas com avental e propés descartáveis, assim como luvas e máscaras, quando necessário, para realização das atividades nos laboratórios. Dois laboratórios eram visitados pela manhã e dois durante a tarde, com intervalo de uma hora para o almoço. Todos os laboratórios contavam com profissionais e estudantes universitários de graduação e pós-graduação preparados para receber as crianças e com atividades preestabelecidas.

Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional

Neste laboratório as crianças aprofundavam seus conhecimentos a respeito das bactérias, seu modo de vida, reprodução, habitat e os benefícios e malefícios que eram capazes de causar. Além disso, puderam viver na prática o dia a dia de um bacteriologista veterinário.

Acompanharam o uso dos principais equipamentos, como autoclaves, destiladores, estufas, fornos de esterilização, centrífugas e balanças de precisão. Também puderam manusear cultivos bacterianos (inofensíveis, preparados previamente) em capelas de fluxo laminar, corar bactérias, observar ao microscópio e realizar testes bioquímicos para identificação bacteriana. Enfim, puderam acompanhar e realizar todos os passos, de maneira simplificada, de um diagnóstico bacteriano. Tiveram noções sobre doenças dos animais, como mastite, e formas de prevenção. Foram discutidas doenças como a leptospirose, doença comum nos animais que pode acometer pessoas e causar graves danos aos rins e ao fígado, levando não raras vezes à morte; formas de prevenção de doenças bacterianas dos animais de produção, como os bovinos leiteiros e cavalos, e de companhia, como o gato e o cão; e o estímulo à vacinação destes animais, como principal forma de controle de zoonoses, e a adoção de medidas de higiene nas instalações e manejo com esses animais a fim de promover a sua saúde e bem-estar.

Laboratório de Virologia e Imunologia

Muitas das doenças virais comuns às pessoas são de origem animal, por exemplo, a gripe que tem como principal hospedeiro as aves, mas também um variado número de outras espécies como o suíno e o equino. Outras doenças virais de importância em saúde pública que têm os animais no seu ciclo biológico são a zika e a febre amarela. No Laboratório de Virologia e Imunologia as crianças aprenderam sobre os vírus, seu ciclo de vida e formas de propagação, algumas doenças que podem causar e formas de evitar estas doenças em animais e humanos. Tiveram a oportunidade de ver cultivos de células animais no microscópio, observar como os vírus destroem as células dos seus hospedeiros. Aprenderam também quais os mecanismos de defesa que são lançados por parte dos hospedeiros, sejam eles animais ou pessoas, na tentativa de destruir os vírus e assim evitar a doença ou debelá-la. Foram realizadas apresentações didáticas sobre anticorpos e células de defesa como os macrófagos e os seus mecanismos de atuação na luta contra os vírus. Houve, também, demonstrações de medidas simples de higiene pessoal e com os animais de companhia que são fundamentais para evitar a contaminação e propagação de doenças virais.

Laboratório de Zoonoses e Saúde Pública

Neste laboratório foi discutido sobre as principais doenças zoonóticas e formas de se prevenir, principalmente com relação aos hábitos de higiene que devem ser adotados. Os alimentos também foram alvo das discussões, abordando as formas higiênicas de manusear um alimento e formas de tratamento térmico ou químico para inativar possíveis patógenos presentes nos alimentos, como leite, carnes, hortaliças e legumes. Os escolares puderam praticar no laboratório um pouco sobre análise de água, diferenciando visualmente através de testes colorimétricos resultados de águas potáveis e não potáveis. A qualidade microbiológica da água é muito importante para saúde das comunidades rurais, já que a grande maioria das famílias na zona rural não possui água tratada. Foram apresentadas medidas simples que podem melhorar a qualidade da água consumida por essas crianças nas suas residências, como cercar as fontes de água, limpar os reservatórios, fazer poços de alvenaria tampados, ferver

a água de bebida, dentre outras. A água ainda foi tema de oficina, onde as crianças tiveram a oportunidade de ver uma variedade de doenças que podem ser transmitidas através dela.

Laboratório de Parasitologia

As parasitoses são a principal causa de prejuízos à produção animal, causando redução no desenvolvimento e crescimento dos animais, perdas de ganho de peso e redução na produção de leite e ovos, não raras vezes levando os animais jovens a óbito. Uma grande gama de doenças parasitárias são comum aos homens e animais, como a toxoplasmose, a teníase e cisticercose, a hidatidose e a tungíase. No laboratório, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar os mais diferentes parasitos animais e humanos. Esses parasitos foram observados a olho nu e com auxílio de microscópios e lupas. Endoparasitos, ectoparasitos, moscas e suas larvas, e também alguns protozoários, foram temas de discussões a respeito da saúde humana e animal.

Também foi tratado com bastante propriedade o tema animais peçonhentos, que também é uma realidade na zona rural. A desmistificação sobre cobras, escorpiões e aranhas é muito importante para as crianças e jovens. Foram apresentadas cobras peçonhentas e a forma de reconhecê-las e diferenciá-las de cobras não peçonhentas e como evitar acidentes com esses animais. A mesma atividade foi realizada com escorpiões e aranhas, que estavam conservados e foram visualizados em lupas. Foram distribuídos materiais didáticos ilustrados sobre animais peçonhentos que os escolares levaram para casa.

Ao final do dia, um encontro para um lanche marcava a despedida, onde as crianças relatavam suas experiências e eram incentivadas a discutir sobre os conteúdos aprendidos durante as visitas aos laboratórios.

Tais atividades também permitiram aos professores continuarem trabalhando na sala de aula nas escolas, nos dias subsequentes, os assuntos abordados, sedimentando assim os ensinamentos e experiências vividas.

Atividades de Educação Ambiental

Foram realizadas diversas visitas com os estudantes a locais referentes à temática ambiental e sociocultural. As visitas eram guiadas pelos professores das escolas e membros participantes da UFPel. Os locais visitados pelos alunos eram registrados através de imagens produzidas pelos próprios alunos através de câmeras digitais fornecidas pelo projeto.

Através das visitas ao Ecocamping Municipal de Pelotas, Colônia de Pescadores de Pelotas (Z3), indústria de pescados, associação de pescadores, estaleiros de construção e restauração de barcos, os escolares tiveram a oportunidades de conhecer a fauna e flora e discutir a respeito das formas de preservação desses locais. Descobriram a importância da conservação para economia e sobrevivência das populações. Por intermédio de relatos de

pescadores, puderam saber como era a realidade antes e a atual quanto à produção de pescado e artesanato local das famílias.

Também foram visitados o Museu Oceanográfico da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Ilha da Pólvora, o Centro de Recuperação de Animais Marinhos e a praia do Cassino. Nesses locais foram vistos animais marinhos vivos e empalhados pertencentes à região, abordado os riscos de extinção desses animais, formas de conservação da flora e fauna local e cuidados com o patrimônio histórico e cultural da região. Muitos professores pediram aos escolares que anotassem o que foi visto para relatar e discutir depois na escola com as demais turmas.

Dentro das atividades decorridas ao longo do período de trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), o Museu de Ciências Naturais e o Jardim Botânico de Porto Alegre. Por meio da visita ao Museu, que é um espaço de formação e informação, os alunos puderam conhecer mais sobre a Ciência e a Tecnologia de maneira interativa. No Jardim Botânico e Museu de Ciências Naturais viram sobre a fauna e flora, principalmente do Rio Grande do Sul, e tomaram consciência sobre a importância da sua preservação. A interatividade nos museus de ciência propicia resultados significativos, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos prévios dos visitantes e o “mundo novo” que se apresenta a eles, o que permite a (re) construção de conhecimentos (SANTOS e VIEIRA, 2007).

Ainda no Jardim Botânico, os alunos puderam conhecer os jardins do local que são campo para estudos florísticos, catalogação de novas espécies botânicas, plantas medicinais, plantas nativas, animais da fauna regional e discutir a respeito da conservação do ambiente. Dessa forma, foi possível incentivar os estudantes a desenvolver ações com vistas a preservar e proteger o meio ambiente, tornando-o sustentável, bem como relacionadas à preservação da natureza.

O destino adequado do lixo e de resíduos animais na zona rural é um problema tão grande ou maior que na zona urbana, já que na cidade existe a coleta de lixo e em muitos lugares a coleta seletiva, o que na maioria da zona rural não ocorre. Os escolares foram levados para visitar um aterro sanitário e uma cooperativa de catadores e recicladores de lixo e puderam ver a problemática da produção e destinação do lixo nos dias atuais. Foram discutidas formas de reduzir a produção de lixo, as escolhas que podem ser feitas como consumidores, e formas de destino de resíduos orgânicos que podem impactar positivamente nas propriedades rurais. Também puderam ver como a reciclagem pode ser importante para economia, gerando emprego e renda para as famílias.

Os escolares visitaram barragens e locais de captação e tratamento de água para consumo na cidade, podendo acompanhar todo o processo de captação e tratamento da água até ser liberada para as torneiras dos consumidores. Foram visitadas três estações de tratamento de água na cidade de Pelotas. Nas visitas também conseguiram ter uma noção da complexi-

dade e custo do tratamento da água, a necessidade de economia e conservação do produto e a sua relevância para a vida dos seres do planeta.

Palestras ministradas por discentes e docentes da Universidade

Durante as visitas aos diversos locais foram ministradas palestras por alunos e professores da Universidade acerca da temática abordada no local visitado. Através das atividades extensionistas, foi possível trabalhar com as crianças na sala de aula os temas ambientais relacionados com as atividades realizadas. Isso resultou em importante produção de conhecimento pelos alunos sobre a biodiversidade, sustentabilidade e conservação ambiental. Também, através das exposições fotográficas realizadas nas escolas, com a participação de pais e de moradores da região, tiveram a oportunidade de constatar a existência de lugares diferentes fora do âmbito rural e, a partir daí, conhecer mais sobre questões importantes sobre meio ambiente e ciência e tecnologia.

Atividades de extensão como essas são extremamente importantes, pois oportunizam aos estudantes da zona rural conhecer diferentes lugares e discutir sobre questões ambientais e ciência e tecnologia, estimulando-os na busca de conhecimento científico e cultural, visto que o planeta está chegando num ponto cada vez mais crítico. O aumento do consumo e exploração incontrolável de produtos e recursos naturais do planeta geram dúvidas quanto ao futuro de vida na terra. Logo, para reverter essa situação, precisamos pensar na educação ambiental, buscando a sustentabilidade, envolvendo todos os setores da sociedade: economia, política, saúde, etc. Se a EA for exercida com foco na sustentabilidade, proporcionaremos melhor qualidade de vida, atendendo às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de gerações futuras. Portanto, a hora de realizar uma estratégia de desenvolvimento é agora, com projetos envolvendo a participação de estudantes, para que eles tenham a oportunidade de contribuir com a sociedade e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos e habilidades técnicas úteis.

Resultados Obtidos

Após as atividades desenvolvidas com as escolas e com o feedback das crianças, pudemos observar o olhar crítico que as crianças detêm sobre o assunto “saúde”, as quais muitas vezes não são incentivadas a falar ou aprofundar os conhecimentos sobre o tema. As crianças que participaram do projeto demonstraram um aprendizado rápido, sendo capazes de raciocinar sobre o assunto abordado e responder a questionamentos de professores e colegas.

As atividades desenvolvidas diretamente nas escolas, através da montagem de laboratórios e palestras, geraram bastante interesse e curiosidade por parte do público infantil e também de seus familiares que acompanharam os trabalhos. Isso se deve ao fato das mesmas terem sido preparadas e direcionadas a um público específico: moradores da zona rural. As atividades desenvolvidas fazem parte do dia a dia do campo e as crianças e seus familiares

mostraram-se bastante motivadas, comentando sobre seu cotidiano e relacionando-o com os temas abordados, como parasitoses em animais e humanos e doenças bacterianas causadas pela ingestão de leite e água sem tratamento adequado.

Muitas vezes, por falta de interesse ou por falta de políticas que determinem o estudo de saúde pública em escolas públicas, as crianças passam por situações e não se questionam os “porquês”. Nossas oficinas estimularam essas curiosidades. As atividades laboratoriais geraram especial interesse nas crianças, que nunca haviam visto ou manuseado um microscópio. Através do equipamento, puderam visualizar pulgas, piolhos, carrapatos, vermes e bactérias, muitas vezes comuns em seu cotidiano e que geram grande interesse e questionamentos, os quais ficam sem respostas pela inexistência do necessário acompanhamento. As crianças passaram a questionar e relatar experiências vividas com seus animais, com pessoas da família ou conhecidas, unindo essas experiências com os conhecimentos recém-adquiridos.

Já com relação às palestras apresentadas aos estudantes e aos familiares, pôde-se observar o conhecimento absorvido pelas crianças nos laboratórios. Perguntas eram feitas e em sua grande maioria eram respondidas prontamente por elas, que também puderam tirar outras dúvidas. A profissão do médico veterinário foi discutida, e puderam compreender a importância da Medicina Veterinária não só no tratamento de animais, mas também na prevenção de doenças em humanos. A produção e o consumo de leite foram os temas mais explorados e questionados pelas crianças e familiares, já que muitas famílias têm sua principal fonte de renda baseada na produção de leite.

Quando visitaram as instalações dos laboratórios em ambiente universitário, as crianças se mostraram satisfeitas em descobrir o mundo das bactérias, vírus e parasitos. Houve interesse em relacionar seu cotidiano na zona rural com os processos necessários para isolar e caracterizar os agentes infecciosos das mais variadas enfermidades em animais e humanos.

Por fazer parte do cotidiano, doenças como gripe, intoxicações alimentares, diarreias em animais e humanos, verminose dos animais, sarnas e a mastite bovina foram alvo de indagações e discussões, bem como os principais cuidados para se evitar tais enfermidades. As crianças mostraram-se incentivadas a obter uma forma de vida mais saudável e a repassar os conhecimentos obtidos nos laboratórios universitários para seus familiares e amigos com a finalidade de prevenir enfermidades.

O fato de conhecer um mundo novo, o mundo da universidade, assim como um pouco do conhecimento que pode ser gerado nesse mundo, estimulou, em algumas crianças, o desejo de cursar o nível superior de ensino. Algumas das profissões almejadas pelos escolares participantes são as carreiras de professores, engenheiros, médicos e veterinários.

Conclusão

A montagem de laboratórios nas escolas é uma forma eficiente de despertar interesse do público infantil para os problemas de saúde pública e saúde animal.

O contato das crianças com laboratórios do ambiente universitário também se mostrou eficiente ao despertar esse interesse pela formação superior, coisa que boa proporção das crianças e jovens do meio rural não tem como objetivo. As saídas a diferentes lugares para discutir a preservação ambiental e a sua importância despertaram a reflexão dos escolares para sua realidade, sobre a necessidade de ações locais, na sua casa, na sua propriedade rural, na escola e na comunidade, permitindo com isso o seu desenvolvimento rumo à cidadania plena.

Referências

BERTI, A. Children's understanding of politics. In: Barrett e Buchanan-Barrow (eds.), **Children's Understanding of Society**, 2005. p. 69 - 103.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: CNE/CEB nº 4. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

COUTINHO, C.N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista agora** – Políticas públicas e Serviço Social, Ano 2, v. 3, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227058503/Notas-Sobre-Cidadania-e-Modernidade-Carlos-Nelson-Coutinho>. Acesso em 12 out. 2017.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março, 2015.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária**: ação comunitária em universidades brasileiras, São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

OMS (Organização Mundial da Saúde). Carta de Ottawa. In: **Promoção da Saúde e Saúde Pública** (P.M. Buss, org.), pp. 158-162, Rio de Janeiro: ENSP, 1986.

OPS / UNESCO (Organización Panamericana de la Salud / UNESCO. Por una Política de Comunicación para la Promoción de la Salud en América Latina. **Quito**: OPS/UNESCO, 1993.

SANTOS, M.B. dos; VIEIRA, E. (Org.). **Divulgações do Museu de Ciências e Tecnologia** / UBEA/PUCRS. N. I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SEGURA, D. de S. B. Educação Ambiental na escola pública: Da curiosidade ingênua à consciência crítica. **Anablume editora**, São Paulo, Brasil. 1 ed. 2001. 214p.

SILVA, D.G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. 11 p. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Gestão Ambiental). Curso Pós-Graduação em Biologia com ênfase em Gestão Ambiental da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA.

SOARES, et al. **Saúde e qualidade de vida do ser humano no contexto da interdisciplinaridade da Educação Ambiental**. Nº. 38 - 05/12/2011. Disponível em <<http://www.revistaea.org/artigo?idartigo=1143>> Acesso em 07 de outubro de 2017.

SOUSA, A.L.L. **A história da extensão universitária**. 1ª ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000. 138 p.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES que colaborou com o financiamento destas atividades extensionistas.

Dados dos autores

João Luíz Zani - Professor Associado da Faculdade de Veterinária da UFPel. Doutor em Epidemiologia Experimental e Aplicada às Zoonoses pela USP. Mestre em Sanidade Animal pela UFPel. Residência em Planejamento em Saúde Animal e Saúde Pública pela Unesp de Botucatu, SP. E-mail: jluizzani@outlook.com.

Cristina Mendes Peter - Formada em Medicina Veterinária na UFPel. Mestrado e Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Veterinária da UFPel. E-mail: cristina_peter@hotmail.com.

Tony Picoli - Formado em Medicina Veterinária na UFPel. Mestrado e Doutorado em Veterinária na UFPel. Pós-doutorando em Veterinária. Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: tony_picoli@yahoo.com.br.

CONSOLIDANDO AÇÕES ENTRE MÚSICA, INFÂNCIA E INCLUSÃO

Regiana Blank Wille; Gabriela Cintra; Andréia Lange; Tamiê Pages Camargo;
Luana Medina de Barros; Leidiane Borba Feijó

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências em aulas dos projetos de musicalização infantil e para bebês da UFPel, que são desenvolvidas desde a criação do projeto em 2007. O projeto trabalha com crianças na faixa de 3 meses a 4 anos, onde a ênfase é a musicalização Infantil e a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista.

Música como construção humana

Se partirmos da premissa que a música é uma construção essencialmente humana e que se revela nas diferentes expressões culturais e artísticas, ela é um fenômeno universal presente nas diferentes culturas manifestando-se ao longo de toda vida. Através da música podemos manifestar nossas emoções, nos deleitar esteticamente, nos divertirmos, nos comunicarmos e também a utilizarmos como elemento dentro de rituais e celebrações. São diferentes funções em diferentes tempos e espaços. Desta forma, consideramos que todo o ser humano é musical. É necessário então que, partindo do pressuposto de que a música é uma característica humana, possamos desmistificar o conceito de que a música seria uma atividade destinada para poucos, e somente alguns podem usufruir desta (GLUSCHANKOF e PÉREZ-MORENO, 2017). Muitos professores (de música também) consideram a música como um privilégio de alguns poucos indivíduos agraciados antes mesmo de nascer. Na visão de Piaget (1954), várias competências, não somente as musicais, são frutos do desenvolvimento e podem ser ampliadas por aquele que queira aprender. Para isso é necessário, porém, considerar as diferenças individuais entre as pessoas, o que causará também alterações de velocidade no progresso das aprendizagens. Para Piaget, o ensino de música deve propiciar à criança a oportunidade de construção dos seus conhecimentos musicais. Ao invés de oferecermos tudo pronto ou de forma mecânica, é mais salutar proporcionarmos momentos de construção do conhecimento. Nossos educadores musicais já atuantes ou em formação precisam estar conscientes que suas ações serão muito melhor respaldadas e seus planejamentos melhor fundamentados se estiverem alicerçados sobre o conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento dos seus alunos. Assim, estes poderão garantir a continuidade entre suas experiências pessoais já existentes com a música e o ensino formal a ser compartilhado com seus pares (BEYER, 1995, p. 30).

A inclusão da música na educação básica brasileira como conteúdo declarado obrigatório no componente curricular arte, por meio da Lei n. 11.769/08, não significou, em absoluto, que a música tenha sido assumida no contexto da educação básica. Além disso, em 2016, a Lei 13.278/2016 alterou o mesmo artigo 26 da LDB/1996, o que implica no possível desaparecimento da Lei 11.769/2008. Mas, conforme já nos afirmava Penna (2004), não são as leis e propostas oficiais que têm o poder de, por si mesmas, realizarem transformações na realidade cotidiana das salas de aula. É importante que estas sejam refletidas e questionadas, corroborando para que nossas práticas sejam aprimoradas através destas discussões. Convém

destacar, ainda, que essas análises e esse olhar analítico podem fomentar propostas, reivindicações e construção de alternativas (PENNA 2004).

Estes são alguns dos vários desafios enfrentados para que o ensino de música ocorra efetivamente. Prepararmos futuros professores para atuarem na educação básica significa prepará-los também para atuação na educação infantil. Este tem sido um dos desafios para os cursos de licenciatura, desenvolver nos estudantes o interesse e uma identidade musical consciente para o trabalho com os pequenos, já que não existem disciplinas específicas que tratem dessa faixa etária nos cursos superiores de música. O que temos visto são movimentos de docentes em busca de valorização do trabalho com música na educação infantil a partir de programas e projetos de extensão universitária em educação infantil e sua importância para a formação de professores.

Este texto, em especial, tem como objetivo apresentar alguns temas e possibilidades relacionadas ao trabalho realizado com a Infância e a música no contexto de projetos de extensão universitária na Universidade Federal de Pelotas. Trazemos aqui a temática da Infância como tema principal aliado à Música e Inclusão. Destacamos que as iniciativas em relação à inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar vêm crescendo expressivamente, mas ainda são poucas tais inserções diante das necessidades que apresentam. A inclusão implica num diálogo constante entre muitas áreas e pessoas: família, escola, professores, médicos, terapeutas e a própria pessoa com deficiência (CAMARGO, BOSA, 2009; LOURO, 2012). Na área pedagógica musical também se faz necessário pensar na inclusão desses indivíduos e como serão acolhidos pelos professores e colegas. Nossa ênfase, enquanto curso de formação de professores, é que esses futuros profissionais estejam capacitados para lidar com a educação musical para o público infantil. Acreditamos que a extensão universitária pode exercer um papel de grande relevância para a formação de professores, além de envolver as pessoas da comunidade, em especial as crianças pequenas, num fazer musical colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade e o crescimento pessoal dos cidadãos (KOOPMAN, 2007).

A Música e a Infância

Segundo Trevarthen (2011), os seres humanos não nascem apenas como indivíduos, mas como pessoas sociáveis que buscam outras pessoas com intenção de participar da imitação recíproca e na regulação emocional mútua das atividades da vida. Dentro do útero materno foram nove meses de intenso trabalho de cooperação biológica entre as células do embrião em desenvolvimento e entre o feto e o corpo da mãe e agora, depois de nascer, este pequeno quer expressar emoções e solicitar atenção da mãe e receber o carinho ou atenção de seus familiares. Mesmo com poucas horas de vida os recém-nascidos já colocam em prática capacidades de comunicação, são combinações de movimentos e vocalizações (interações) mostrando que o sistema nervoso já está em pleno funcionamento. Os bebês já demonstram várias emoções desde o prazer em reconhecer a voz da mãe, seu tato, até tristeza, incômodo e impaciência. Além disso, eles têm capacidade de imitar expressões faciais, gestos das mãos, fechar e abrir os olhos e emitir sonoridades vocais. Estas são capacidades mentais intersub-

jetivas que acendem interesse e respostas afetivas nos adultos que os cercam. Destacando a questão da imitação, os estudos neurológicos demonstram que possuímos mecanismos espelhos no cérebro humano, denominados neurônios espelho, que são ativados quando realizamos ações como quando observamos quando os outros as realizam. Estas descobertas implicam na compreensão das ações dos outros, o que vários pesquisadores têm chamado de nascimento da mente compartilhada ou social (TREVARTHEN, 2011, PÉREZ-MORENO, 2017).

A emoção e a intenção em compartilhar e expressar são as molas propulsoras dessas situações de comunicação dos recém-nascidos, assim podemos dizer que a função da comunicação infantil vem da necessidade de entrar em contato com pessoas que compartilham o mesmo entendimento. Para isso os bebês imitam sequências de emoção e intenção através de gestos faciais, movimentos corporais e vocalizações de seus interlocutores, criando uma porta de entrada à aprendizagem da cultura. Dessa mesma forma, são os pais e outros adultos, que estão no entorno utilizando sua própria língua e gestos musicais nas interações, que fazem com que seu pequenino absorva as características e esteja familiarizado com uma série de sons. A infância pode ir sendo conformada por relações de vínculos com vários indivíduos desvinculando-se do primeiro núcleo mãe-bebê para outros, como familiares e cuidadores. Esse alargamento de relações é extremamente importante para o desenvolvimento de competências ligadas à comunicação e de relacionamento interpessoal (RODRIGUES, ARRAIS e RODRIGUES, 2013).

É importante destacar que a experiência emocional pela música está essencialmente ligada ao afeto, pois a relação mãe-bebê repleta de sentimentos de segurança e conforto pode ser estimulada num momento musical. No trabalho com bebês a música não é somente fruição estética com valor por si só, mas promove interações que se estabelecem na relação pais e bebê e entre o grupo todo, são momentos em que voz, corpo e movimento podem tornar-se um grande brinquedo musical (TREHUB, 2001). Segundo Rodrigues (2000), é importante ter presente que a interação humana é fundamental nas aprendizagens e que as interações musicais também são formas de comunicação. As pequenas brincadeiras que os adultos fazem com a própria voz, com sons e com o corpo quando estão com seus bebês são formas primárias de comunicação social. A linguagem verbal e a expressão musical, características únicas do ser humano, são faces emergentes da mesma necessidade de estar em contato com o mundo.

É preciso ter em mente que a sociedade contemporânea possui hábitos que vem desfazendo e até desumanizando relações entre adultos e crianças. São muitos pais e filhos que passam por questões de trabalho, mais de dez horas do dia distantes, há uma falta de tempo e disponibilidades para afinar a interação entre a família. Em contrapartida, existem movimentos voltados para trazer o equilíbrio a esses danos ou perdas, são os projetos e ideias que tentam aproximar as artes/música deste fazer ligado à tradição oral e ao contato humanizado, trazendo à tona um dos usos da música que é ser facilitadora de atividades que fazem com que os indivíduos se aproximem criando momentos profícuos para o surgimento de relações interpessoais de natureza amorosa, que constituem, segundo Ilari (2006), a base da continuação da espécie.

A interação social como recurso de desenvolvimento

São vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento infantil e dentre eles é possível destacar o compartilhamento de experiências das crianças, seja com outras da mesma faixa etária (pares) ou também com os adultos (pais, avós, professores). Autores como Pedrosa e Carvalho destacam (2009, p. 356) que a criança atua por meio destas relações “[...] construindo e reconstruindo significações sobre objetos e eventos que ocorrem em seu ambiente”. No momento em que o convívio entre crianças com seus pares é oportunizado, o que pode ocorrer, nos mais diversos ambientes, há uma tendência para que as possibilidades de ações em tarefas variadas sejam acordadas viabilizando a aprendizagem por meio da construção de significados compartilhados (VERBA, 1994; CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1998; SCHILLING; CLIFTON, 1998; PEDROSA; ECKERMAN, 2000; PEDROSA; CARVALHO, 2009).

Desta forma o trabalho realizado em aulas de educação musical infantil configura-se com um desses grupos humanos com os quais os bebês e crianças partilham experiências. O desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais, desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação sequencial e espacial são auxiliados pelas práticas musicais de crianças e adultos. As experiências sonoras auxiliam no desenvolvimento da fala e do canto e fortalecem os laços afetivos entre mãe e filho e/ou cuidador, tudo isso comprovado por estudos científicos já realizados (ILARI, 2006).

Alguns pesquisadores destacam que aprender através da interação social pode ocorrer em crianças que ainda não dominam a fala, pois na construção de significados compartilhados as ações repetidas dos parceiros ou delas próprias também exercem um papel no desenvolvimento da criança através da imitação que ocorre no grupo de pares (PEDROSA, CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, 1997). Desde cedo as crianças se envolvem em interações numa espécie de troca de mensagens. Antes de construírem uma lógica narrativa constroem uma lógica na ação por meio de estratégias não verbais. A construção de significações, a gênese do pensamento e a sua própria constituição como sujeito são feitas através das interações constituídas com outros parceiros em práticas reais e palpáveis, por meio de um ambiente que reúne circunstâncias, elementos, práticas sociais e significações. Assim, se a interação é uma ação partilhada ela é influenciada por características de ambos os parceiros. Este trabalho interativo que se origina na interação com parceiros é prolongado por toda a vida, especialmente na educação escolar, e poderá avaliar, reproduzir e transformar as significações sociais abrindo um amplo campo de transformação pessoal.

Transtorno do Espectro Autista e Musicalização Infantil

O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento (TGD), que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses, além do uso constante de estereotípias (movimento e fala repetitiva). Mas os critérios diagnósticos têm se modificado nas diferentes edições dos manuais de classificação dos transtornos mentais,

tanto da Organização Mundial da Saúde (2003), quanto da Associação Americana de Psiquiatria (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM) (Teixeira et al, 2010) e pelo DSM-IV (APA, 2002), ainda amplamente utilizado. O DSM-V (APA, 2013), recente, propôs a substituição do termo Transtorno Global do Desenvolvimento para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e reúne três categorias (grave, moderado e leve), o que antes eram os diversos tipos de autismo (Espectro Autista; Síndrome de Asperger; Autismo de Alto Funcionamento; Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outras Especificações - TID-SOE -, e outros). Essas condições afetam aproximadamente 01 em cada 200 indivíduos sendo em sua maioria meninos, e os sintomas típicos aparecem antes dos 36 meses (Klin, 2006).

Ao trabalharmos com crianças que possuem TEA, buscamos possibilitar que as experiências com a música aconteçam para que esse bebê/criança autista possa desenvolver e experimentar tudo que a música pode oferecer, assim como todos os outros bebês e crianças. Os autistas precisam de muito amor, carinho e atenção como qualquer bebê ou criança. Ele deve ser respeitado, incluído no meio social e estimulado a acreditar em seu potencial. Nossos bebês e crianças autistas podem também se desenvolver e contribuir para a turma de musicalização como qualquer outro aluno. Temos considerado a importância do estímulo aos bebês e crianças sejam estes típicos ou aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Assim, a organização do nosso trabalho nos projetos se estabelece a partir dos temas: desenvolvimento musical, interação e inclusão. Para que tenhamos êxito e possamos trabalhar o potencial de cada indivíduo, independente de ser típico ou autista, temos procurado compreender o desenvolvimento infantil e também as características e necessidades do mundo da criança autista. Para isso temos realizado leituras, estudos e participado de eventos que têm como temática o TEA, a infância e a inclusão¹. A criação de um grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão tem possibilitado maior dedicação ao estudo de pesquisas e trabalhos sobre essas temáticas. Atualmente um desses temas tem sido a interação social das crianças com autismo e sua relação com o ensino de música. Antes disso, o primeiro passo foi buscar dentro da área de música e educação musical os trabalhos já realizados e que trazem o tema do autismo conforme destacado abaixo.

As pesquisas na área de música e autismo têm sido realizadas ainda de forma gradual. Dentre elas, é possível destacar algumas como: Barros (2010) que realizou um caso de intervenção musical em uma criança com TEA numa escola regular; Wigam (2006), Padilha (2008) e Kafies et al (2008), que apresentam trabalhos de musicoterapia com grupos de pessoas com esse quadro diagnóstico; Mottron et al (2000), que confrontaram as habilidades auditivas musicais de um grupo de pessoas dentro do espectro autista com um grupo controle de pessoas dentro do desenvolvimento considerado normal. Há outros trabalhos como o de Lai (2012), que mapeou diferenças neurológicas entre a percepção da fala e dos sons em crianças com TEA; Dias (2012), que relata um caso bem sucedido de inclusão musical de aluno com TEA grau leve, e ainda Machado (2007), que propõe uma intervenção musical para desenvolvimento da comunicação de um grupo de crianças com autismo. Percebe-se a utilização da música enquanto terapêutica no tratamento dessas pessoas. Segundo Padilha (2008, p. 104), a música é grande aliada nas questões terapêuticas auxiliando na comunicação e espontaneidade das crianças.

¹ O Grupo de Estudos em Educação Musical em Inclusão é um Projeto de Ensino registrado na Pró-Reitoria de Graduação da UFPel e conta com uma bolsista no ano de 2017. Neste grupo participam todos os acadêmicos dos projetos de extensão.

Destaca-se, também, o vínculo afetivo travado num processo de aprendizagem entre professor e aluno, e entre os alunos do grupo, que são de fundamental importância para o estímulo cognitivo (DELFRATE, 2009). É preciso ressaltar, ainda, que além da afetividade a música está ligada às questões cognitivas, pois, “ao se elaborar situações de educação musical, o discurso musical terá de ser desmontado, examinado e novamente reconstruído parte por parte”, de uma forma gradual e com nível de dificuldade, assim como ocorre na linguagem falada (BEYER, 1995, p. 86). Ao realizar atividades mentais para compreender a música as crianças poderão desenvolver a socialização, abstração e generalização.

Sendo assim, pode-se afirmar que a inclusão de crianças com TEA em aulas de educação musical é possível, sejam estas em projetos ou na escola regular. É necessário que ocorra um trabalho conjunto, referenciado e planejado, realizando algumas adaptações e também ações diferenciadas. Para Brito (2003), a educação musical deve de forma integral e não somente musical promover informações e vivências que venham a enriquecer e ampliar o conhecimento do aluno. Significa pensar que as discussões sobre a educação musical no contexto da infância devem ser expandidas no sentido de construção da cidadania, ampliando ainda para reflexões acerca da formação dos professores de música e as funções da aprendizagem musical, pois uma aprendizagem musical de qualidade deve ser algo acessível a todos, estejam estes dentro ou fora do padrão.

Musicalização ou Terapia?

Em relação à educação musical, os preconceitos também persistem. Ainda temos presente, para um significativo número de pessoas, que o acesso à educação musical significa somente aprender um instrumento musical. Mas a música é importante para o desenvolvimento humano independente do desenvolvimento de uma habilidade musical específica ou do domínio a nível profissional. Corroboramos com Louro (2006, p. 28) de que a educação musical para alunos com deficiência “não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como os conhecimentos são transmitidos”. Assim surge a necessidade de conhecermos nosso aluno, sua realidade, proporcionando um melhor direcionamento, possibilitando adaptações, proporcionando uma educação inclusiva. Conforme destaca Beyer (2000):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2000, p. 73).

Os projetos de Musicalização Infantil e Musicalização de Bebês têm procurado trabalhar nesta perspectiva: educação musical e inclusão. O trabalho tem sido estruturado a partir de algumas premissas: educação musical, inclusão e autismo, visto que a busca dos pais com filhos autistas pelos projetos se deu por indicação de psicólogos e outros terapeutas.

Os projetos de musicalização têm buscado, através da organização estrutural de suas atividades, sejam estas dinâmicas musicais, canções, jogos e histórias sonorizadas, propiciar

tanto o desenvolvimento musical da criança participante como seu desenvolvimento cognitivo que envolve a coordenação motora, fala e socialização, seja para autistas ou típicos. Há um olhar reflexivo em como trabalhar a inclusão de forma correta, neste caso com os autistas, para propiciar aos mesmos um momento de interação social com as pessoas. Sabemos pelos trabalhos e pesquisas já realizados que para estes há uma grande dificuldade em se relacionar com o próximo. São dificuldades “na interação social podendo se manifestar como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional” (GADIA, 2004, p. 84).

A inclusão de crianças autistas no projeto tem fortalecido as buscas e pesquisas voltadas para inclusão social e o autismo, bem como o fortalecimento da formação docente, resultando em contínuas adaptações e compreensão do mundo do autista. As crianças com TEA participantes têm demonstrado perceptíveis diferenças de comportamento, as quais são visíveis a partir de suas reações quando envolvidas nas dinâmicas e atividades musicais, pois estimulam o cérebro de uma forma diferente. Isso reforça a importância das práticas musicais e como estas são auxiliares no desenvolvimento das habilidades perceptivas. Reiteramos que as aulas de musicalização com crianças pequenas carecem ser tratadas com muita competência, em oposição a um ensino de música de produtos e de produtividades, utilizando a música não somente como um fim, salientamos o valor uma educação musical inclusiva contribuindo para formação de cidadãos e para o convívio com as diferenças.

A Extensão Universitária

A estrutura da universidade pública brasileira se sustenta em três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão, que devem ser abordados de forma indissociável. A extensão universitária é uma prática acadêmica que necessariamente conecta a universidade e a comunidade e corrobora para a formação do profissional cidadão, trazendo à tona a comunidade como um espaço privilegiado para produção de conhecimento significativo e capaz de superar desigualdades sociais (FORPROEX, 2001). A extensão universitária possibilita a formação e a produção de conhecimentos envolvendo professores e acadêmicos de forma dialógica, permitindo muitas vezes que a estrutura rígida das disciplinas curriculares tenha uma flexibilidade curricular e que possibilite uma formação mais crítica (JENISE, 2004). A extensão universitária tem um grande desafio que é repensar a relação do ensino e da pesquisa frente às necessidades sociais, isso significa colocar as contribuições da extensão para que se efetive a cidadania e posterior transformação da sociedade. O modelo extensionista busca auxiliar a sociedade contribuindo para a melhoria dos cidadãos (CARBONARI e PEREIRA, 2007).

Ao desenvolvermos processo de ensino e aprendizagem a partir das práticas realizadas nos projetos há uma aproximação e troca de conhecimentos entre os professores, os acadêmicos e a comunidade. Essa troca ocorre juntamente com o ensino e a pesquisa, pois são momentos em que a teoria entra em confronto com o mundo real que possui necessidades e anseios, os conteúdos abordados dentro da universidade, entre professores e alunos entram em contato com a realidade e assim podem ser absorvidos a partir de uma prática real (HENNINGTON, 2005).

Diante do exposto acima temos percebido avanços alcançados nas aulas de musicalização das crianças com TEA. Corroboramos com Louro (2006) sobre a importância de desenvolvermos um trabalho musical de qualidade e como o engajamento e a compreensão do educador musical são necessários para a realização deste trabalho. A partir disso, neste primeiro semestre foi criado o Projeto de Ensino intitulado: Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão para acolher os acadêmicos envolvidos nos projetos de Extensão de Musicalização Infantil e de Bebês, possibilitando um maior aprofundamento acerca das questões que envolvem a educação musical e a inclusão. A partir das leituras realizadas, dos relatos dos acadêmicos, da coordenadora e do que já foi percebido nos projetos de extensão, surgiu o interesse em olharmos o trabalho com as crianças a partir de um estudo científico. Assim, o grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical, do qual também participam os acadêmicos e a coordenadora e que trabalham nos dois outros projetos (extensão e ensino), sentiu a necessidade de investigar as questões concernentes às interações de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto de Educação Musical Infantil. Ao realizarmos uma pesquisa como esta, reiteramos que o aprendizado musical de crianças com deficiência e suas conquistas musicais servirão para quebrar os preconceitos, dando-nos a oportunidade de desenvolver metodologias e nos conscientizando da necessidade de um olhar diferenciado na abordagem da educação musical. Ressaltamos o respeito às diferenças na busca de novos caminhos através de pesquisas, recursos tecnológicos e de profissionais comprometidos com a inclusão social.

Os Projetos de Extensão

Os projetos de Extensão “Musicalização Infantil” e “Musicalização de Bebês” têm realizado suas atividades a partir das temáticas: educação musical, desenvolvimento infantil, TEA, interação social e inclusão, considerando que as várias competências começam a ser exploradas e estimuladas desde cedo. Outro fator extremamente importante para refletirmos sobre os temas da interação e o desenvolvimento infantil foi a grande procura de pais com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, para que seus filhos participassem dos projetos. Segundo Afonso (2013), a educação musical pode contribuir para diminuir alguns comprometimentos no autista, possibilitando o desenvolvimento de potenciais e restabelecendo funções para que ele possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, em consequência, uma melhor qualidade de vida (AFONSO, 2013).

Desta forma, as práticas musicais realizadas nos projetos têm sido direcionadas e preparadas para confrontar-se com diversas situações, neste caso específico para com a inclusão das crianças com TEA. Por isso reiteramos que as aulas de musicalização com crianças até quatro anos devem ser tratadas com muita competência, utilizando a música não somente como fim, mas também como meio de inclusão social, contribuindo para formação de cidadãos. Destacamos que a música é uma forma importante para se trabalhar a comunicação entre a mãe e o bebê, que os primeiros contatos físicos e emotivos e assim também os estímulos auditivos são importantes para o seu desenvolvimento. Desta forma, as práticas musicais realizadas no projeto de extensão, desde as turmas dos bebês até as crianças maiores, têm sido direcionadas e preparadas para confrontar-se com essas diversas situações.

Ao observarmos uma aula de musicalização infantil dentro de um projeto de extensão, muitas questões podem surgir. Para algumas pessoas pensar em música com bebês ou crianças pequenas pode parecer estranho. Muitas vezes já ouvimos questionamentos sobre como os bebês poderão tocar instrumentos? Como irão fazer música? É importante compreender que para que possamos adquirir conhecimentos musicais necessitamos anteriormente de experiências corporais e cinestésicas, é necessário um fluir de tempo para a construção de significações, ou seja, interpretações que a criança produz para compreensão. São relações que promovem significações, sejam estas da área de música ou de outras áreas do conhecimento (PIAGET e GARCIA, 1997).

Musicalização para Bebês

As atividades pedagógico-musicais oferecidas à comunidade através dos projetos de extensão ocorrem no LAEMUS - Laboratório de Educação Musical, localizado no Centro de Artes II, que faz parte do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Dentre os projetos de extensão desenvolvidos no Laboratório, destacamos a Musicalização para Bebês e a Musicalização Infantil². Trabalhando com quatro turmas de faixa etária entre 03 três meses a 03 anos, o projeto conta com uma coordenadora e seis monitores, tendo como objetivo estimular a musicalidade dos bebês através de atividades que trabalham o canto, percepção, movimentos corporais e exploração de instrumentos percussivos.

O projeto existe desde 2007 e no ano de 2016 contava com duas turmas e cerca de 17 bebês. No ano de 2017 a procura pelo projeto aumentou significativamente e foi necessário um aumento de turmas totalizando atualmente 30 bebês. Os encontros da Musicalização para bebês acontecem nas segundas e terças-feiras com duas turmas em cada dia, uma das 18h às 18h30min e a outra das 18h40min às 19h10min. O projeto de Musicalização é aberto à comunidade e desde o ano de 2014 teve grande procura de pais com filhos diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista), gerada a partir da indicação de psicólogos e fonoaudiólogos que acompanham os bebês com Espectro Autista em suas respectivas terapias. O principal motivo da indicação é que a maioria das atividades de estimulação realizadas pelos/com os bebês autistas é estruturada com psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros, e através do projeto eles podem ter contato com outros meios não somente com fins terapêuticos. Sendo esta procura continuada, observamos a importância de trabalhar e pesquisar estudos e alternativas voltados para o TEA - Transtorno de Espectro Autista, e sua relação com a educação musical. Segundo Louro (2006),

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população (LOURO, 2006, p. 30).

² Neste trabalho serão relacionadas apenas as atividades do Projeto de “Musicalização com os bebês”.

O foco do projeto é a musicalização de bebês e a inclusão, não tendo como foco a terapia, entretanto o contato do bebê autista com a atividade de música precocemente se torna um aliado importante para estimular o seu desenvolvimento pessoal e social (FERREIRA, 2001). O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões a responder. O autista nasce com um transtorno neurobiológico, ou seja, uma alteração no desenvolvimento que faz com que ele tenha dificuldades no relacionamento com as pessoas e com o ambiente onde vive. Ele precisa, assim, de ajuda para se desenvolver e superar suas limitações. Segundo Afonso (2013):

A música pode contribuir para diminuir estes comprometidos no autista, possibilitando o desenvolvimento de potenciais e restabelecendo funções para que ele possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, em consequência, uma melhor qualidade de vida (AFONSO, 2013, p. 1396).

Considerando a importância do estímulo aos bebês com Espectro Autista e de sua inclusão, bem como a importância que tal projeto tem para o desenvolvimento cognitivo e musical dos bebês, baseamos nosso relato nos encontros que ocorreram durante o primeiro semestre de 2017 e apresentamos alguns resultados alcançados até o momento.

Planejamento Pedagógico

As aulas do projeto de Musicalização de bebês acontecem uma vez na semana com duração de 30 minutos. Os bebês são acompanhados pelos pais e/ou cuidadores, estimulados por eles, que também participam das atividades musicais. As aulas estruturam-se na seguinte ordem:

1. Canto de início: boas-vindas aos bebês;
2. Hora do canto: momento que permite à criança se expressar de acordo com o ritmo e a canção proposta;
3. Expressão corporal: consiste em atividades que irão trabalhar a forma de expressão não verbal e coordenação motora;
4. Percussão corporal: movimentos e batidas no corpo sem locomoção;
5. Brinquedo projetivo: objetiva exercícios que os cuidadores realizam com os seus bebês;
6. Movimento sem locomoção: atividade que auxilia na percepção e interiorização da pulsação da música;
7. Movimento com locomoção: bebês acompanham marchas, os saltos, os galopes, etc;
8. Socialização: objetiva a utilização da música como aliada no ensino de regras, mostrando seus limites de uma forma natural;
9. Danças e cirandas: movimentos corporais geralmente simples;
10. Conjunto de percussão: atividades nas quais os bebês tocam os instrumentos ou brinquedos sonoros;
11. Canto de Relaxamento: objetiva relaxar e acalmar os bebês para finalizar as atividades;
12. Canto de despedida: referência para o bebê que a aula chegou ao fim.

A estrutura das aulas ocorre sempre da mesma forma. São modificadas as canções que serão reproduzidas e os instrumentos que serão apresentados, de forma a relacionar diversos aspectos musicais. Por conta de uma pequena diferença de idade entre as turmas de segunda e terça (eles possuem um ano de diferença) há algumas alterações nas atividades para acompanhar o desenvolvimento dos bebês maiores. Na turma de segunda, por exemplo, o canto de boas-vindas não trabalha com expressão corporal, enquanto na turma de terça escolhemos um movimento para o bebê durante a canção.

As aulas seguem uma rotina, para que os bebês saibam quando inicia a aula, o que irá acontecer em seguida e quando a aula está se encaminhando para o fim. Isso é importante especialmente para os autistas, que precisam do conforto da ordem para que adquiram segurança e apoio para se expressarem musicalmente. As aulas são planejadas levando em consideração todos os bebês participantes, cada um com suas especificidades. As atividades muitas vezes não revelam resultados imediatos, mas sim uma construção da musicalidade dos bebês que vai sendo demonstrada ao longo das aulas, e até mesmo fora delas, em casa por exemplo. É um processo lento e gradual e é possível observar os resultados em alguns bebês que já estão no projeto desde o ano passado. Para os bebês ingressantes os resultados vêm aos poucos, conforme as aulas vão acontecendo.

Em relação ao repertório seguimos a sugestão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Procuramos contemplar obras de música erudita, folclórica, popular, regional, do cancioneiro infantil, cantigas de roda, de ninar, rimas, parlendas, etc. Estamos introduzindo a escuta de diversos gêneros musicais, diferentes estilos, épocas e culturas, quer sejam da produção musical brasileira ou de outros países. Destacamos a importância da variação do repertório como também o equilíbrio entre músicas já aprendidas e a inserção de músicas novas. É importante que os bebês tenham a sensação de conhecer e de reconhecer as canções do repertório procurando ainda elos entre as atividades, para que a transição entre as mesmas seja suave e os bebês compreendam o que está acontecendo. Em relação aos autistas, esta é uma questão de vital importância, pois para eles a mudança de atividade de forma abrupta é de difícil compreensão. Outro recurso que vem sendo introduzido em nossas aulas é o uso de Pecs, que significa Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, do inglês *Picture Exchange Communication System*. É um procedimento para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com distúrbios de comunicação, muito utilizado também com pessoas com TEA, o qual estimula a funcionalidade da comunicação por intermédio da troca de figuras. A utilização das Pecs tem o intuito de levar a criança a perceber que a comunicação permitirá a ela conseguir mais rapidamente o que deseja.

Os materiais utilizados para as aulas incluem instrumentos de percussão infantil, como ovinhos, marcas, pandeiros, caxixis, triângulos, bem como materiais alternativos, como latas de leite em pó, que foram transformadas em pequenos tambores, lenços, bolas, fantoches, garrafas pet, etc. Todos os materiais são utilizados de acordo com o planejamento e necessidades das aulas. Os materiais, tanto de percussão quanto alternativos, são selecionados pela sua qualidade sonora. Por outro lado, é importante pensar na segurança e higiene dos materiais utilizados, que devem ser resistentes e possibilitar a higienização.

É importante ressaltar que o objetivo do projeto com os bebês é possibilitar a eles vivências musicais que contribuam para o seu desenvolvimento musical e social e não que saiam do projeto tocando algum instrumento musical. Neste período da vida em que tudo é novidade, rápido e intenso, é importante que eles explorem os instrumentos, cantem, utilizem a imaginação e se integrem ao fenômeno musical. As turmas da musicalização de bebês se renovaram em 2017, tendo permanecido alguns bebês do ano passado e outros ingressando neste ano. Desde o começo do ano até o momento foram de 13 aulas e são previstas ainda em torno de 11 aulas até o final do ano. Nas aulas já realizadas é perceptível o desenvolvimento dos bebês, tanto os que estão desde o ano passado quanto os que chegaram neste ano. É importante levar em consideração essa diferença no tempo de participação de cada criança, pois conta muito para o desenvolvimento musical que estamos buscando. Cada bebê tem o seu tempo e a sua maneira, especialmente os bebês com TEA.

Considerações finais

A extensão universitária exerce um papel preponderante na formação dos futuros professores para educação musical infantil. São os projetos de extensão que têm proporcionado aos acadêmicos o contato com a educação infantil antes mesmo dos estágios obrigatórios. As atividades do Projeto de Musicalização de Bebês realizam um trabalho fundamentado, organizado e supervisionado. As aulas são previamente planejadas, o repertório escolhido é estudado, além da supervisão da coordenação do projeto. Tudo o que é realizado no projeto é anteriormente planejado e discutido, são realizadas reuniões semanais para planejamento e avaliação. Além disso, o Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão e o Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical são outros dois importantes momentos em que há um fazer docente coletivo seja para discutir, planejar ou investigar.

Se os projetos de extensão viabilizam uma formação de professores mais ampla outra função é a interação entre comunidade e universidade e a prática musical. Para Koopman (2007) são três as características centrais da música de comunidade, a saber, o fazer musical colaborativo, o desenvolvimento da comunidade e o crescimento pessoal. É possível que através dessas atividades as pessoas se envolvam com práticas musicais de forma coletiva, pois além de trabalhar o bem-estar das pessoas estas podem compartilhar suas experiências e conhecerem umas as outras. Dentro do Projeto de Musicalização de Bebês temos compartilhado muitos aprendizados, cada turma possui seu grupo de contatos via *WhatsApp*, o que coloca os pais em contato imediato tanto para informações sobre o projeto como para compartilhar ideias e dúvidas. O envolvimento entre os participantes, pais e crianças, monitores e coordenação é tanto musical quanto se orienta ao estabelecimento de vínculos uns com os outros.

Cabe ressaltar, ainda, que os estudos sobre criança e a infância têm trazido contribuições relevantes sobre as reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. Podemos compreender, enquanto educadores musicais, as necessidades das crianças frente às finalidades da musicalização infantil, onde esta deixa de ser um preparo para outro qualquer e torna-se importante para o desenvolvimento da formação da criança como ser humano e cidadão. Temos visto, a partir dos relatos e observações, que a música para bebês tem se

tornado uma maneira de devolver às famílias formas de relacionamento com as artes mais próximas da tradição oral e do contato humano. Pensar no significado de música para bebês significa receber seus novos membros com canto, dança, celebrando a vida. Como tão bem destaca Rodrigues, Arrais e Rodrigues (2013, p. 65), significa “que a música continua sendo um poderoso meio comunicacional capaz de enlaçar e tecer laços, um instrumento agregador de identidades coletivas”.

Referências

AFONSO, Lucyanne de Melo. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, p.1396- 1405, novembro, 2013.

BARROS, Marisa. **A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas**: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, para a Obtenção do Grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais, no domínio Cognitivo, 2010.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para educação musical. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol 9/10, p. 22-31, abr 1995.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. 9, 2000. Belém. **Anais...**Porto Alegre: ABEM, p. 43-51, set. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil, v.3. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, acesso em 12/10/2017.

BRITO, Teca. **A música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

CAMARGO, Siglia. BOSA, Cleonice. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. São Paulo, Setembro de 2007. **Base de dados do Anhanguera**. Disponível em: <http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewArticle/207>. Acesso em: 09/09/2017.

DELFRATE, C., et al. Aquisição da linguagem em criança com autismo: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Estudo**, vol 14, n. 2. pp. 321-331. Maringá: abril-junho, 2009.

DIAS, Sheila. O desenvolvimento de recursos musicais no cotidiano e a Síndrome de Asperger: um relato de experiência. **Anais...** IV semana de educação musical Ia-Unesp / VIII encontro regional sudeste da ABEM. São Paulo: Unesp, 2012.

FERREIRA, António José. Autismo, musicalização e musicoterapia. **Meloteca** 2011. Disponível em: <https://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/autismo-educacao-musical-e-musicoterapia.pdf>. Acesso em 05/10/2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus, BA: UESC, 2001 (**Coleção Extensão Universitária**; v.3).

GLUSCHANKOF, Cláudia e PÉREZ- MORENO, Jèssica. **La Música em Educación Infantil. Investigación y práctica**. Coleção Docente e discentes, Dairea Ediciones, Madrid, Espanha, 2017.

HENNINGTON, Élida. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. Rio de Janeiro, **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(1):256-265, jan-fev, 2005.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. Ilari, Beatriz S. (org). **Em busca da mente musical, Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

JENIZE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. 2004. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.pdf> Acesso em: 26/09/2017.

KLIN, Ami. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 28. Supl.1 5. Rio de Janeiro. p. 45-55.

KOOPMAN, Constantijn. Community music as music education: On the educacional potential of community music. **Intenational Journal of Music Education**, v. 25, n. 2. 2007. Sage Publications.

LAI. Grace. et al. **Neural systems for speech and song in autism**. Brain: a journal of neurology, v. 135, p. 961-975, 2012.

LOURO. Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

MACHADO, R.A **voz da criança autista: o estímulo musical cantado como suporte à comunicação**. Cadernos de Saúde, v. 8, n. 1, p. 65-73, 2007.

MOTTRON, L. **Local and global processing of music in high-functioning persons with**

autism: beyond central coherence? Journal child psychology and psychiatry, v. 41, n. 8, p. 1057-1062, 2000.

PADILHA, Marisa. **A musicoterapia no tratamento de crianças com Perturbação no Espectro do Autismo**. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Medicina da Faculdade da Beira Interior. Portugal, 2008.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana.; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia. From disordered to ordered movement: attractor configuration and development. In: FOGEL, Alan; LYRA, Maria. **Dynamics and indeterminism and developmental and social processes** New Jersey 1997.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.7-16, set. 2004.

PÉREZ- MORENO, Jèssica. La Musicalidad comunicativa, fuente de las relaciones humanas. In: **La Música em Educación Infantil. Investigación y práctica**. Coleção Docente e discentes, Dairea Ediciones, Madrid, Espanha, 2017.

PIAGET, Jean e GARCIA, R. **Hacia una lógica de significaciones**. 2º ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____. **A educação artística e psicologia da criança**. 1954. Disponível em <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/educacao-artistica/>. Acesso em: 12/09/2017.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno e RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre tema de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In: ILARI, Beatriz e BROOCK, Angelita (orgs). **Música e Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

RODRIGUES, Helena e RODRIGUES, Paulo Maria. Aprender na casa. In: ILARI, Beatriz e BROOCK, Angelita (orgs). **Música e Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy. In: ZATORRE, Robert e PERETZ, Isabelle. (eds) The biological foundations of music. New York: **Annals of the New York Academy of Sciences**, 2001, p. 1-16.

TREVARTHEN, Colwyn. La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El Aprendizaje de la Cultura Depende del Interés em el Trabajo Práctico Cooperativo y del Cariño por el Gozoso Arte de la Buena Compañía. **Clínica e Investigaciona Relacional**, 2011, 5 (1), p. 17-33.

VERBA, M. The beginnings of collaboration in peer interaction. **Human Development**, v.37, n.3, p.125-139, 1994.

WIGRAM, T. GOLD, C. **Music therapy in the assessment and treatment of autistic spec-**

trum disorder: clinical application and research evidence. Faculty of Humanities, Institut for Musik of Musikterapi, Aalborg University, Aalborg, Denmark, 2006.

Agradecimentos

Nosso agradecimento aos pais que trazem seus pequenos para participarem dos projetos de Musicalização Infantil e para Bebês, especialmente aos pais dos nossos alunos e alunas com TEA: vocês e seus filhos e filhas têm nos proporcionado muitas aprendizagens e momentos de muito amor.

Dados dos autores

Regiana Blank Wille - Graduada em Educação Artística - Habilitação em Música - UFPel, Doutora em Educação – UFPel. Colegiado do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Coordenadora e ministrante dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical e do Projeto de Ensino: Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão. E-mail: regianawille@gmail.com.

Gabriela Cintra do Santos - Licencianda do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Monitora e membro dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. E-mail: gabriela.cintra@hotmail.com.

Andréia Lange - Licencianda do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Monitora e membro dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. Bolsista de Graduação do Projeto de Ensino: Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão. E-mail: andreiaslang@gmail.com.

Tamiê Pages Camargo - Licencianda do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Monitora e membro dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. E-mail: tamiecamargo@gmail.com.

Luana Medina De Borba - Licencianda do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Monitora e membro dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. E-mail: luanamedinas@gmail.com.

Leidiane Borba Feijó - Licencianda do Curso de Música – Licenciatura, Centro de Artes. Monitora e membro dos Projetos de Extensão Musicalização Infantil e para Bebês e do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical. E-mail: leidiane-borba@outlook.com.

PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO BOCA BOCA SAUDÁVEL

Andreia Morales Cascaes; Paula Goveia Corrêa; Maria Carolina Madruga Corral

Resumo: Este trabalho apresenta as atividades do projeto de extensão Boca Boca Saudável, realizadas em duas Unidades Básicas de Saúde (UBS), em Pelotas/RS, no ano de 2016, discutindo suas contribuições para a promoção da saúde bucal na primeira infância a partir da articulação entre ensino-serviço-comunidade. O objetivo central do projeto é promover a saúde bucal e melhorar a qualidade de vida de crianças na primeira infância.

Saúde bucal na primeira infância: qualificação do problema abordado

“Os dentes de leite do Lucas eram preto, podre, caindo aos pedaços. Para aliviar a dor de dente dele eu colocava um pedaço de algodão e dava remédio pra ele tomar, porque eu não tinha dinheiro pra levar ele no dentista [...] Uma pessoa pobre só vai ao dentista quando tem dor, se tenta consultar no postinho, não consegue, é frustrante...”¹

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, prioritariamente, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). No aspecto relacionado com o direito à saúde, deve ser assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1990).

A primeira infância é o período que abrange os seis primeiros anos completos, ou seja, os 72 meses de vida da criança. No Brasil, aproximadamente cinco milhões (60%) das crianças brasileiras de cinco anos de idade já apresentam experiência de cárie e 80% dos dentes cariados não são tratados (BRASIL, 2011). No período compreendido entre 2002 e 2010, houve uma redução de 14% da média de dentes afetados pela cárie nas crianças dessa idade (BRASIL, 2011). Contudo, o percentual de dentes não tratados se manteve o mesmo, deflagrando o baixo acesso e uso de serviços odontológicos na primeira infância.

Apesar da redução da ocorrência da cárie dentária observada nas últimas três décadas, a doença continua sendo o problema de saúde bucal crônico que mais comumente acomete crianças no mundo inteiro (KASSEBAUM, BERNABÉ, DAHIYA, et al., 2015). Diversos fatores contribuem para a manutenção do quadro epidemiológico de saúde bucal na primeira infância. O contexto socioeconômico desfavorável e o baixo nível de escolaridade dos adultos da família são fatores de risco conhecidos para desenvolvimento da doença nas crianças (PERES, DE OLIVEIRA LATORRE, SHEIHAM, et al., 2005). Nessa faixa etária é maior a presença de hábitos comportamentais deletérios, tais como o uso prolongado de mamadeira, chupetas açucaradas, falta de higiene bucal e dieta baseada em alimentos cariogênicos, os quais pre-

¹ Trecho de entrevista etnográfica com Isabel, mãe de Lucas, 7 anos de idade (nomes fictícios) (CASCAES, 2014).

judicam o desenvolvimento da saúde bucal (FADEL, 2003). Entretanto, um dos fatores agravantes é a dificuldade de acesso aos serviços públicos odontológicos, devido à insuficiência da oferta de ações programáticas voltadas para esse grupo etário. A procura por atendimento geralmente ocorre em casos de dor e quando há superação de longas filas para marcação de consultas (ASSIS & JESUS, 2012). A formação insuficiente dos profissionais de saúde sobre promoção da saúde bucal e educação em saúde na primeira infância, e deficiências na organização e gestão local dos serviços de saúde, colaboram para a baixa oferta destas ações (CASCAES, 2014).

O efeito cumulativo da cárie ocasiona impacto negativo na qualidade de vida das crianças e seus familiares (TESCH, DE OLIVEIRA & LEÃO, 2007), além de acarretar gastos para os serviços de saúde e sociedade (PETERSEN, 2008). Sendo assim, a atualização dos conhecimentos por parte dos profissionais e o desenvolvimento de habilidades para enfrentar os problemas decorrentes no processo de trabalho faz-se necessária, mediante a oferta de um serviço qualificado e voltado à promoção de saúde (BRASIL, 2012). O SUS deverá promover programas de atenção odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, além de implementar ações de educação em saúde voltadas para as crianças, seus responsáveis, educadores e cuidadores (BRASIL, 1990).

Desenvolvimento de uma proposta de intervenção: o projeto Boca Boca Saudável

O projeto Boca Boca Saudável foi concebido em Pelotas, Rio Grande do Sul, durante os anos de 2011 e 2014 (CASCAES, 2014). O objetivo central é promover a saúde bucal e melhorar a qualidade de vida de crianças de zero a cinco anos de idade cadastradas em Unidades Básicas de Saúde. Além disso, o projeto visa a contribuir com a ampliação da oferta de ações de promoção da saúde bucal e qualificação dos profissionais que atuam na Atenção Primária em Saúde.

A metodologia para o desenvolvimento do projeto utilizou uma abordagem original multimétodos (CASCAES, 2014) e seguiu os princípios da pesquisa baseada na comunidade, a qual prevê a participação da comunidade de forma equânime a de pesquisadores e gestores em todas as etapas (MINKLER & WALLERSTEIN, 2008). Revisões sistemáticas identificaram os principais fatores de risco modificáveis para doenças bucais na infância e as evidências de intervenções educativas e de promoção da saúde. Dados epidemiológicos locais revelaram a magnitude dos problemas bucais e dos comportamentos em saúde das crianças e suas famílias. Entrevistas etnográficas com famílias do público-alvo destacaram os significados atribuídos à saúde geral e bucal, concepções sobre dentição decídua (dentes de leite), as concepções populares, motivações e barreiras para os cuidados com a saúde geral e bucal. Grupos focais com profissionais de saúde, agentes comunitárias e famílias do público-alvo forneceram ideias dos desafios e oportunidades para atingir a comunidade e opiniões nos aspectos logísticos da intervenção e de alguns materiais educativos, com o intuito de aumentar a aceitabilidade e viabilidade da proposta.

Entre outros fatores, a pesquisa formativa apontou que, em Pelotas, o atendimento odontológico de crianças de zero a cinco anos de idade ocorre de forma esporádica, variando conforme as afinidades dos profissionais pelo trabalho com crianças pequenas. Além disso, não há uma rotina de disseminação de informações a respeito de saúde bucal devido ao desconhecimento de outros profissionais da saúde, como médicos, enfermeiros e agentes comunitários de saúde sobre o assunto, além da falta de materiais educativos específicos para este trabalho (CASCAES, 2014). O resultado desta insuficiência de ações de promoção da saúde voltadas para crianças na primeira infância é que as doenças bucais, embora preveníveis, continuam com uma prevalência alta na população. Em Pelotas, metade das crianças pequenas já tem cárie, em especial aquelas provenientes de famílias de menor renda, escolaridade e baixo uso de serviços odontológicos (BOEIRA, CORREA, PERES, et al., 2012; CAMARGO, BARROS, FRAZAO, et al., 2012).

A implementação do projeto como uma ação de extensão teve início no ano de 2016 e está sendo realizada em duas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e respectivas comunidades no município de Pelotas/RS. As ações implementadas pelo projeto atuam segundo os princípios de equidade, integralidade e universalidade do Sistema Único de Saúde e das principais políticas de saúde do Brasil, auxiliando na implementação das diretrizes e recomendações das mesmas. O objetivo do presente trabalho é descrever as ações do projeto de extensão Boca Boca Saudável, realizadas no ano de 2016, e relatar alguns resultados obtidos, discutindo suas contribuições para a promoção da saúde bucal na primeira infância, bem como seu impacto na comunidade, universidade e serviços públicos de saúde.

As ações extensionistas do projeto Boca Boca Saudável

As atividades do projeto envolvem capacitações para profissionais de saúde, visitas domiciliares com foco na educação em saúde, atividades coletivas de educação em saúde e atendimentos clínicos odontológicos. O projeto apresenta periodicidade semanal, sendo realizado em quatro turnos.

No ano de 2016, o projeto foi realizado por 25 acadêmicos de graduação, um de pós-graduação e um docente do curso de Odontologia; um docente do curso de Nutrição; três acadêmicos de graduação e um docente do curso de Cinema Audiovisual; todos da Universidade Federal de Pelotas. Contou também com a colaboração de um docente do curso de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas. A Secretaria Municipal de Saúde de Pelotas é parceira na execução do projeto, disponibilizando alguns materiais (ex.: escovas dentais), além de espaço físico e recursos humanos para a supervisão das ações dos acadêmicos.

Os acadêmicos extensionistas de Odontologia são selecionados por meio de editais públicos e recebem um treinamento previamente ao desenvolvimento das atividades nas UBS. Os treinamentos têm caráter teórico, com duração média de 20 horas, e são implementados por docentes das áreas de Odontologia, Nutrição e Psicologia. Os temas trabalhados abordam promoção da saúde na estratégia de saúde da família, saúde bucal na primeira infância, alimentação saudável na primeira infância, desenvolvimento psicossocial na primeira infância,

o uso da técnica de entrevista motivacional com as famílias das crianças e monitoramento e avaliação de ações.

O treinamento é realizado por meio de encontros presenciais e via Ambiente Virtual de Aprendizagem-Moodle (AVA). No AVA, são disponibilizados materiais didáticos e pedagógicos, como aulas, vídeos e áudios, e são realizados exercícios. A prática de promoção da saúde bucal é desenvolvida durante o projeto e os acadêmicos recebem, periodicamente, um feedback personalizado sobre suas intervenções. Reuniões quinzenais de equipe são realizadas para discussão das experiências vivenciadas, atualização e monitoramento das ações.

Os extensionistas do curso de Cinema colaboram com o desenvolvimento de materiais impressos e audiovisuais, além de atualização do Wordpress Institucional do projeto (www.ufpel.edu.br/bocabocasaudavel).

Figura 1 - Parte da equipe de extensionistas do projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 2 - Módulo sobre a técnica de Entrevista Motivacional no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle. Projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Capacitações para profissionais de saúde

Oficinas de capacitações com os profissionais de saúde foram realizadas durante as reuniões de planejamento de equipe, envolvendo toda a equipe multiprofissional. Totalizaram uma carga horária de 20 horas. Nos encontros foram abordados e discutidos com as equipes de saúde da família temas sobre promoção de saúde, psicologia, educação e comunicação em saúde bucal e os cuidados com a saúde bucal na primeira infância, bem como alimentação recomendada para cada etapa da primeira infância. A estratégia pedagógica utilizou exposição em slides, discussão de casos e situações da prática dos profissionais.

As ações foram implementadas entre os meses de fevereiro a agosto de 2016 por docentes da área de Odontologia, Nutrição e Psicologia, com a colaboração de acadêmicos de graduação em Odontologia. O planejamento das atividades, incluindo a elaboração dos materiais pedagógicos, foi realizado durante um período de quatro meses que antecederam as ações. Além das reuniões, cada profissional recebeu um material, no formato de manual de práticas de promoção da saúde, e um livreto com mensagens sobre promoção da saúde bucal na primeira infância, ambos desenvolvidos pelo projeto. Aos participantes foi aplicado um questionário antes e depois para que pudessem autoavaliar as práticas de promoção de saúde na primeira infância e o impacto das capacitações realizadas.

Figura 3 - Capacitações de profissionais de saúde da atenção primária: “Promoção da saúde bucal na primeira infância”. Projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Visitas domiciliares com foco na educação em saúde

As visitas domiciliares foram realizadas pelos acadêmicos de graduação em Odontologia acompanhados pelos agentes comunitários de saúde das Unidades Básicas de Saúde. As famílias de crianças menores de cinco anos de idade foram convidadas pelos agentes comunitários de saúde para receberem as visitas. O objetivo desta ação era dialogar sobre os hábitos de saúde bucal e alimentação da criança. Por meio da abordagem de Entrevista Motivacional (MILLER & ROLLNICK, 2011), uma escuta reflexiva era realizada e os responsáveis eram motivados a identificar comportamentos em saúde que poderiam modificar em prol da saúde bucal dos seus filhos. A Entrevista Motivacional é uma abordagem que consiste na orientação por profissionais de saúde para ajudar os pacientes a reconhecer e fazer algo a respeito de seus dilemas e aderir a tratamentos. O espírito desta abordagem é definido como colaborativo, evocativo e com respeito pela autonomia do paciente (ROLLNICK, MILLER & BUTLER, 2009).

Durante as visitas foi entregue ao responsável um livreto explicativo com os principais passos para cuidado da saúde bucal infantil, além de um cartão com a data e horário da consulta odontológica na UBS.

Figuras 4 e 5. Visitas domiciliares com exame bucal da criança e educação em saúde do cuidador. Projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Ações educativas coletivas nas Unidades Básicas de Saúde e comunidades

Previamente às consultas odontológicas nas respectivas Unidades Básicas de Saúde, ações educativas coletivas foram realizadas, contando em média com dez pares de crianças/responsáveis por atividade. A atividade foi conduzida por uma extensionista de pós-graduação em Odontopediatria e acadêmicos de graduação em Odontologia para o planejamento e execução. Na atividade coletiva orientações trabalhadas nas visitas domiciliares eram reforçadas, como, por exemplo, higiene bucal e alimentação saudável. Em seguida, era realizada

a escovação supervisionada em conjunto com os responsáveis das crianças, monitorada pela extensionista de pós-graduação.

A equipe do projeto também participou da campanha de vacinação contra poliomielite, conduzida em setembro de 2016. Cartazes explicativos foram disponibilizados na UBS e todas as famílias que levaram seus filhos na vacinação foram orientadas sobre os cuidados com a saúde bucal. Atividades lúdicas relacionadas com a saúde bucal foram desenvolvidas com as crianças.

Figura 6. Atividade coletiva de educação em saúde, seguida de escovação supervisionada. Projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Atendimento odontológico nas Unidades Básicas de Saúde

Os atendimentos odontológicos foram realizados pela equipe de saúde bucal da própria Unidade Básica de Saúde com a colaboração dos extensionistas do projeto. No dia da primeira consulta odontológica programática, os acadêmicos de graduação e de pós-graduação auxiliavam nos atendimentos, discutiam os diagnósticos e planos de tratamento com a dentista da UBS. Todas as crianças com necessidade de tratamento odontológico foram reagendadas até obtenção de alta.

Resultados e discussão

No ano de 2016, o projeto abrangeu 213 crianças de zero a cinco anos de idade cadastradas nas duas Unidades Básicas de Saúde parceiras. A Figura 7 apresenta o número de crianças que participaram de cada ação. A visita domiciliar foi a ação com maior percentual de cobertura (N=213; 100%), enquanto a atividade coletiva na UBS a com menor percentual (N=168; 79%).

Após a intervenção do projeto observou-se um aumento significativo de crianças que consultaram com o dentista na UBS (passou de 11,8% para 80,2%), assim como de crianças que consultaram com a dentista da UBS por motivo de prevenção (passou de 12,9% para 74,7%), conforme apresentado nas Figuras 8 e 9.

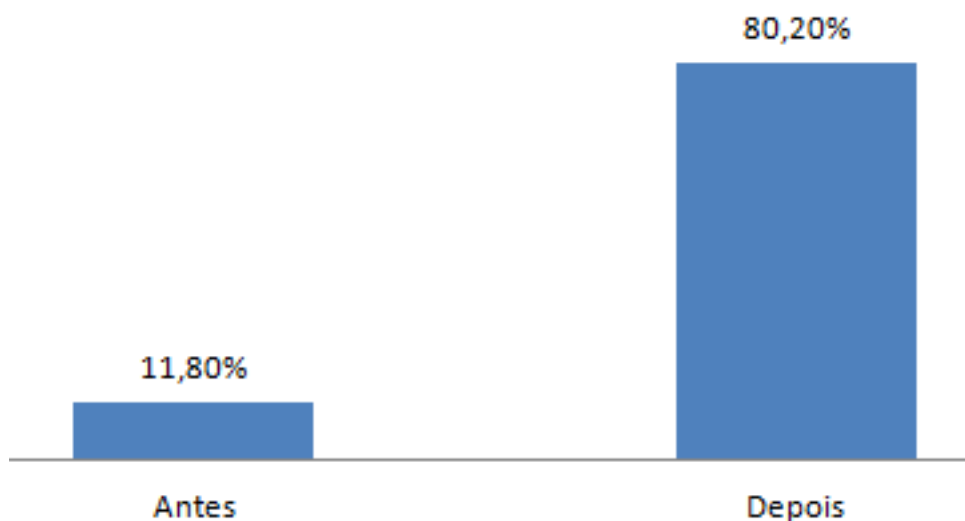
Figura 7. Número de crianças que recebeu visitas domiciliares, participou da ação na campanha de vacinação e que obteve atendimentos odontológicos e atividades coletivas na UBS pela equipe do projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Elaborada pelos autores

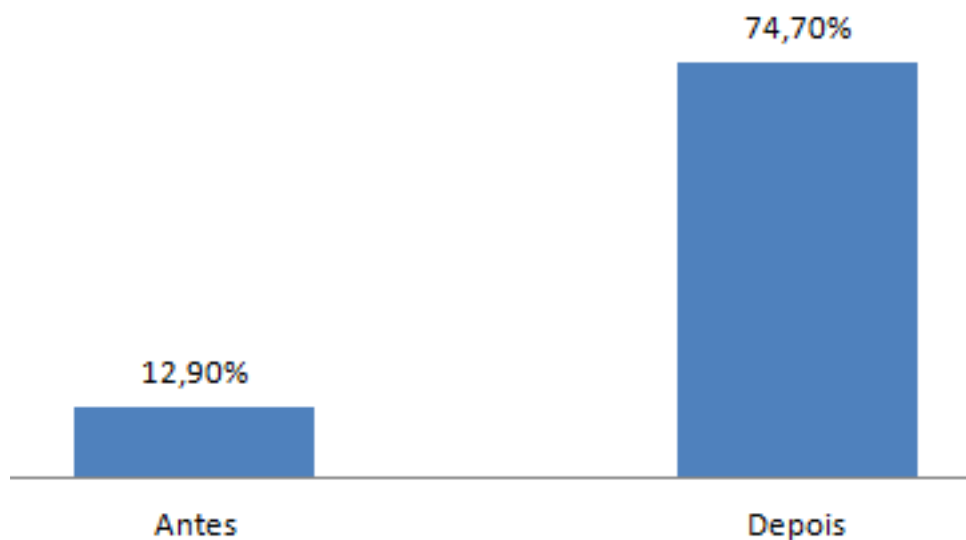
Os depoimentos das famílias participantes ressaltaram que, após a execução do projeto, foram observadas mudanças de hábitos de saúde da criança e até mesmo da família. Houve um aprendizado sobre os cuidados com a saúde bucal, além do maior acesso ao dentista. Tais depoimentos demonstraram a importância das ações do projeto para a família e para a criança sob as suas próprias perspectivas, bem como destacou sua relevância social.

Figura 8. Percentual de crianças que consultou com dentista na UBS, antes e depois das ações do projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 9. Percentual de crianças que consultou com dentista na UBS por motivo de prevenção, antes e depois das ações do projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 10. Gravação de depoimentos de famílias participantes do projeto. Projeto Boca Boca Saudável. Pelotas, 2016.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Os depoimentos sobre mudanças de hábitos indicam a importância de abordagens educativas que têm como foco o paciente. Estudos sobre a Entrevista Motivacional, abordagem utilizada nas visitas domiciliares, apontam que ações envolvendo a participação e individualização de acordo com aspectos socioculturais apresentam mais benefícios nas mudanças dos comportamentos e consequentemente na saúde bucal em longo prazo (YEYLAHORA & SATUR, 2009). A Entrevista Motivacional foi destacada em um estudo como uma estratégia

eficaz nas mudanças de comportamento em saúde bucal (ALBINO& TIWAR, 2016). Outro estudo demonstrou que a abordagem foi capaz de reduzir a severidade de doenças bucais como a cárie quando esta já está presente (HARRISON, VERONNEAU & LEROUX, 2012).

Em relação às capacitações, do total de 32 profissionais convidados, 29 participaram das ações. Um profissional de saúde (médico) recusou-se a participar e duas agentes comunitárias de saúde não participaram das reuniões, devido à licença médica. Os profissionais tinham em média 36 anos de idade. O grupo capacitado foi composto em sua maioria por agentes comunitários de saúde (N=14), seguido de enfermeiros (N=4) e médicos (N=3). A grande maioria dos profissionais não havia participado, no último ano, de capacitações sobre saúde bucal (N=21) e nutricional (N=28) na primeira infância.

Os profissionais reconheceram a ação de capacitação como objeto importante e efetivo para a adequada orientação e disseminação de informações acerca de saúde bucal e nutricional na primeira infância para a população usuária do serviço de atenção básica. Conforme observa-se nas Figuras 11 e 12, a melhoria da organização do acesso ao atendimento odontológico, estimulada a partir das capacitações, propiciou o aumento da utilização do dentista por parte do público-alvo e o reforço de orientações sobre saúde bucal e alimentação saudável. A inclusão de rotina do primeiro atendimento odontológico, antes do primeiro ano de vida, vinculado à puericultura, e o aumento na frequência das orientações fornecidas por todos os profissionais, foram práticas modificadas por meio das ações extensionistas do projeto.

Norteando-se pelos princípios das políticas públicas de saúde do Brasil, o projeto Boca Saudável demonstra que é possível modificar a realidade e promover mudanças benéficas nos serviços de saúde e comunidade. Além de reiterar os princípios do Sistema Único de Saúde, a nova Política Nacional de Atenção Básica enfatiza a importância da ampliação das ações de promoção da saúde, visando a contribuir com a resolução das necessidades de saúde da população, com agilidade e qualidade e de modo acolhedor e humanizado (BRASIL, 2012). A ampliação e a qualificação de ações voltadas para a promoção de saúde bucal na primeira infância, promovidas por meio do projeto, contribuíram para a melhoria da comunicação e aproximação entre profissionais de saúde e usuários.

A Política Nacional da Promoção da Saúde foi promulgada com intuito de promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes (BRASIL, 2010). Entre os principais objetivos estão a incorporação e implementação de ações de promoção da saúde, com ênfase na atenção básica; a ampliação da autonomia e a corresponsabilidade de sujeitos e coletividades, no cuidado integral à saúde; e a valorização e otimização de recursos existentes e espaços públicos de convivência e de produção de saúde para o desenvolvimento das ações de promoção da saúde.

O objetivo principal da Política Nacional de Saúde Bucal é estimular a reorganização da prática e a qualificação das ações e serviços públicos odontológicos (BRASIL, 2004). Ademais, orienta que as equipes de saúde executem ações educativas que favoreçam a apropriação de conhecimento sobre o processo saúde-doença e fatores de risco e de proteção à saúde bucal, apoiando a mudança de hábitos e conquista de sua autonomia. As ações extensionistas do

projeto Boca Boca Saudável contribuíram não somente para o aumento das consultas odontológicas de rotina e de procedimentos preventivos, mas também para a melhoria da saúde bucal e qualidade de vida das crianças e famílias atendidas.

Entre as ações estratégicas previstas na Política Nacional de Alimentação e Nutrição está a sensibilização e conscientização da comunidade sobre a importância da alimentação saudável na primeira infância, sendo tarefa dos profissionais de saúde oferecer o apoio continuado às famílias com crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Estudos demonstram a relação entre consumo frequente de alimentos doces e ultraprocessados e o maior desenvolvimento de cáries (CHAFFEE, FELDENS & ROFRIGUES, et al., 2015). Um estudo de intervenção, realizado no sul do Brasil, demonstrou que visitas domiciliares com foco na promoção da alimentação saudável na primeira infância reduziram a incidência de cáries nas crianças (FELDENS, GIUGLIANI, DUNCAN, et al., 2010). Tendo em vista a importância da relação entre alimentação e saúde bucal, o projeto também buscou trabalhar mensagens voltadas para a prática da alimentação saudável.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais (BRASIL, 2009). A formação e o desenvolvimento dos trabalhadores de saúde devem ser pautados pelas necessidades de saúde das pessoas e populações, com a missão de fortalecer conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas profissionais, em prol da melhoria da organização do trabalho e do serviço ofertado à população. As ações de capacitações do projeto vêm ao encontro desta política, colaborando para a qualificação continuada dos profissionais de saúde e estímulo às mudanças organizacionais, visando à sustentabilidade das mesmas.

A participação no projeto proporciona experiência acadêmica crítica e reflexiva e estimula a interdisciplinaridade, ao obter a colaboração de extensionistas de diferentes áreas (Odontologia, Nutrição, Psicologia e Cinema). O projeto contribui para uma formação generalista, humanista e crítica de futuros dentistas, alinhando a formação profissional às políticas públicas de saúde no Brasil, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico do curso de Odontologia da UFPel. Nele, a disciplina de Odontologia para Bebês não é ofertada de forma curricular e, assim, a participação no projeto complementa uma formação que os estudantes não têm acesso na graduação. Por meio da vivência da realidade do SUS e do contato com a comunidade, os estudantes são estimulados a analisarem os problemas da sociedade e procurar soluções para os mesmos. Ao atuar junto às equipes multiprofissionais de saúde, os extensionistas têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre planejamento, coordenação de cuidado, implementação e avaliação de ações de educação em saúde e de vigilância em saúde.

O projeto cumpre o preceito de indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa descrita no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), à medida que integra as ações desenvolvidas nas comunidades à formação técnica e cidadã dos estudantes e produz e difunde novos conhecimentos e novas metodologias. Novas ações do projeto foram realizadas no ano de 2017. Acadêmicos de graduação do curso de Nutrição e Psicologia foram incorporados, com intuito de fortalecer a proposta multidisciplinar, bem como ampliar a atenção integrada e integral às comunidades atendidas.

Conclusão

Este trabalho descreveu as ações extensionistas do projeto Boca Boca Saudável realizadas no ano de 2016, discutindo resultados positivos para o tripé comunidade, universidade e serviço público de saúde. Ao efetivar ações de promoção da saúde com foco na melhoria da saúde bucal das crianças, o projeto revela a importância da relação acadêmica com a sociedade e para a infância cidadã, buscando garantir os direitos e a proteção da saúde das crianças. Além de suprir as carências do sistema público de saúde local, promovendo a ampliação e qualificação do acesso odontológico ofertado ao público infantil, também contribui para a formação de futuros profissionais. As vivências oportunizadas propiciam a aproximação da formação acadêmica dos extensionistas à realidade da sociedade brasileira, aumentando o compromisso ético e social com as necessidades da população.

Referências

ALBINO, J.; TIWAR, T. Preventing Childhood Caries: A Review of Recent Behavioral Research. **Journal of Dental Research**, v. 95, n. 1, p. 35-42, 2016.

ASSIS, M.M.A.; JESUS, L.A.W. Acesso aos serviços de saúde: abordagens, conceitos, políticas e modelo de análise. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n.11, p. 2865-2875, 2012.

BOEIRA, G. F.; CORREA, M. B.; PERES, K. G.; PERES, M. A.; SANTOS, I. S.; MATIJASEVICH, A.; et al. Caries is the main cause for dental pain in childhood: findings from a birth cohort. **Caries Research**, v.46, n. 5, p. 488-495, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. **Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_brasil_sorridente.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. **Relatório Final do Projeto SB-Brasil 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/CNSB/sbbrasil>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica_2006.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CASCAES, A. M. Desenho de uma intervenção de base familiar para prevenir cárie precoce na infância: abordagem multimétodos. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CAMARGO, M.B.; BARROS, A.J.; FRAZAO, P.; MATIJASEVICH, A.; SANTOS, I.S.; PERES, M.A.; et al. Predictors of dental visits for routine check-ups and for the resolution of problems among preschool children. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 87-97, 2012.

CHAFFEE, B.W.; FELDENS, C.A.; RODRIGUES, P.H.; VITOLO, M.R. Feeding practices in infancy associated with caries incidence in early childhood. **Community Dentistry and Oral Epidemiology**, v. 43, n. 4, p. 338-348, 2015.

FADEL, C. B. Cárie dental precoce: qual o verdadeiro impacto da dieta em sua etiologia? **Público UEPG: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 9, n. 3/4, p.83-89, 2003.

FELDENS, C.A.; GIUGLIANI, E.R.; DUNCAN, B.B.; DRACHLER, M.L.; VITOLO, M.R. Long-term effectiveness of a nutritional program in reducing early childhood caries: a randomized trial. **Community Dentistry and Oral Epidemiology**, v. 38, n. 4, p. 324-332, 2010.

HARRISON, R. L.; VERONNEAU, J.; LEROUX, B. Effectiveness of maternal counseling in reducing caries in Cree children. **Journal of Dental Research**, v. 91, n. 11, p. 1032-1037, 2012.

KASSEBAUM, N. J.; BERNABÉ, E.; DAHIYA, M.; BHANDARI, B.; MURRAY, C. J. L.; MARCELES W. Global Burden of Untreated Caries A Systematic Review and Metaregression. **Journal of Dental Research**, v. 94, n. 5, p. 650-658, 2015.

MILLER, W.; ROLLNINCK, S. A entrevista motivacional: preparando as pessoas para mudança. Porto Alegre: **ArtesMédicas**, 2001.

MINKLER, M.; WALLERSTEIN, N. Community – Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes. San Francisco: **Jossey-Bass**, 2ª edição, 2008.

ROLLNICK, S.; MILLER, W. R.; BUTLER, C. C. Entrevista motivacional no cuidado da saúde: Ajudando pacientes a mudar o comportamento. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

PERES, M.A.; DE OLIVEIRA LATORRE M.R.; SHEIHAM, A.; PERES, K.G.; BARROS, F.C.; HERNANDEZ P.G.; et al. Social and biological early life influences on severity of dental caries in children aged 6 years. **Community Dentistry and Oral Epidemiology**, v. 33, n. 1, p 53-63, 2005.

PETERSEN PE. World Health Organization global policy for improvement of oral health. World Health Assembly 2007. **International Dental Journal**, v. 58, n. 3, p. 115-121, 2008.

TESCH, F. C.; DE OLIVEIRA, B. H.; LEÃO, A. Mensuração do impacto dos problemas bucais sobre a qualidade de vida de crianças: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 11, p. 2555-2564, 2007.

YEVLAHORA, D., SATUR, J. Models for individual oral health promotion and their effectiveness: a systematic review. **Australian Dental Journal**, v. 54, n. 3, p 190-197, 2009.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os profissionais de saúde que colaboraram com as ações do projeto, bem como à Secretaria Municipal de Saúde de Pelotas pela parceria estabelecida, em especial à coordenadora da Atenção em Saúde Bucal do município de Pelotas/RS, Mariane BaltassareLarroque. Agradecemos, também, a todos os acadêmicos e docentes colaboradores, sem os quais o projeto não teria acontecido.

Dados dos autores

Andreia Morales Cascaes - Cirurgiã-dentista, Mestre em Saúde Pública pela UFSC e Doutora em Epidemiologia pela UFPel. Professora Adjunta da Faculdade de Odontologia da UFPel. E-mail: andreia.cascaes@ufpel.edu.br.

Paula Goveia Corrêa - Acadêmica de Graduação em Odontologia da UFPel. Bolsista de extensão do projeto Boca Boca Saudável no ano de 2016. E-mail: paulagcorrea@hotmail.com.

Maria Carolina Madruga Corral - Acadêmica de Graduação em Odontologia da UFPel. Bolsista de extensão do projeto Boca Boca Saudável no ano de 2016. E-mail: carolinaacorral@gmail.com.

CIDADE EDUCADORA OU EDUCATIVA?

Carolina Clasen; Eduardo Rocha; Carolina Rochefort

Resumo: Nas perspectivas da educação e se fazendo vértice da experiência da criança com a institucionalização do que é público, a cidade é desenhada como educadora ou educativa. A questão está delineada por territórios de discussão que intensifiquem e construam espaços para o desenvolvimento de emancipação que são fundamentais para a cidadania, principalmente a partir da experiência das crianças.

Figura 1: Anchieta Esquina Uruguai, 2017.



Fonte: Acervo da Autora

Confronto enunciado: educadora ou educativa?

Educadora porque sugere ordenação e educativa porque torna partícipe o educando, porque da ordem de educar transfigura-se para ação/proposição de educação. Na compreensão da constituição cidadã da infância, as discussões de espaço público e direito à cidade tangenciam o tema com predominante relevância. A pergunta mote deste percurso teórico é uma proposição e comparação da Carta das Cidades Educadoras (2004) com a institucionalização da infância através do Estatuto da Criança e do Adolescente em sua interseção pelas proposições educativas da vida pública enquanto instituições escolares e comunitárias. O percurso traçado se dá através dos equipamentos urbanos contemporâneos, dos espaços e da produção do cotidiano; porém a partir de outra altura dos olhos. Tal proposição tem o objetivo de perceber quais as práticas urbanas que transitam desviando entre cidades educadoras que docilizam modos vida e as corporalidades que operam nas instituições educativas?

A espacialização das cidades está sob égide da prática modernista, mesmo na produção arquitetônica e urbanista contemporânea. Na perspectiva do urbanismo contemporâneo¹ adotada aqui, sugere-se que a ciência das cidades em sua condição contemporânea está mais na ordem da apropriação, do gesto, que da materialidade. Sob vetorização da biopolítica (FOUCAULT, 1997) urbana pretende-se a superação da tradição dicotômica Estado/sociedade por uma política da vida em geral, acreditando que esse limite desvelado impulsiona o tratamento da qualidade de infância em sua importância consolidada e não apenas na reafirmação das visões adultocêntricas. Para ressignificar e recriar espacialmente a cidade e os enunciados para o in-fanti (AGAMBEN, 2005) com a gestualidade destes corpos em devir-criança (DELEUZE, 1997), trazendo para a base da discussão do direito à cidade: poder coletivo como deformador do processo urbanizador. Está proposta, desta maneira, a inversão e a transformação do enunciado de uma experiência urbana que participa da formação da criança, para que ela faça parte do que é público, estabelecendo seu potencial de uma infância educativa que se faz cidadã.

É na experiência da cidade que a criança pratica não apenas movimentos e corporalidades nos deslimites da enunciação espacial moderna, mas também em seus significantes éticos. No trânsito entre ensinamentos urbanos, leciona práticas cotidianas autônomas.

Dá-se, assim, a necessidade da discussão do urbanismo por outras proporções corpóreas, que se consolida na abrangência das políticas públicas para a criança e o adolescente. No contexto internacional, o documento do 1º Congresso das Cidades Educadoras (1990) - que obteve nova proposta em 2004 - manifesta a importância do tema em discussão consonante por diferentes regiões do mundo: Carta das Cidades Educadoras. Com primeiro encontro em 1990 em Barcelona, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade foram discutidos confrontando o desenvolvimento da população com sua formação crítica e autonomia cidadã. A Cidade Educadora foi denominada conceitualmente no momento em que se legitima um território de discussão para a articulação que intensifique e construa espaços para o desenvolvimento de autonomia enquanto constituição cidadã com a criança. É trazida então como uma cidade que dispõe de possibilidades educadoras, tais como: oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações (GADOTTI, 2004).

A cidade se faz educadora também quando escolhe não atentar para tais equipamentos e programa de necessidades para corpos que brincam, que inventam, já que se compromete com o desenvolvimentismo e o discurso de metrópole. A prática cidadina constitui o ser social que constrói parâmetros de respeito convivendo com espaços culturais abertos, entre-lugares da infância. Espontânea e intempestiva, é como se a cidade fosse caminhante de si mesma, cidadã da sua própria infância e velhice, pois além de funções econômicas, sociais e políticas a cidade, enquanto mediadora de relações, desenvolve importante função ética na constituição da criança.

Na discussão urbana que se dá na constituição de outros modos de vida e seus territórios, em sintonia com a filosofia pós-estruturalistas, são reafirmados questionamentos: por quais desterritórios e reterritórios transitam as crianças? Para isso, as congruências da vida cotidiana serão traçadas, questionadas e territorializadas.

¹ Termo que acirra contradição teórica denominado desta pelo Grupo Cidade + Contemporaneidade, vinculado ao Laboratório de Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, sob o qual se configura Linha de Pesquisa no Mestrado em Arquitetura e Urbanismo (PROGRAU/UFPel).

Espacializações da infância: constituição cidadã na arte, na educação e nas cidades

As investigações e os territórios teóricos na temática da criança são dissolvidas num ser que está e se afirma, que busca espaços e os compõe, reinventa, destrói. E, através de suas corporalidades, espacializa vontade e potência num rompante, na realização de si subjetiva e intensa. Com importante lugar das discussões para políticas públicas e educacionais, ação e presença da criança e do adolescente são invizibilizadas. É retomada a Carta às Cidades Educadoras para atentar a construção da autonomia cidadã, segue trecho:

O ordenamento do espaço físico urbano deve estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação jogo e lazer e duma capacidade maior aproximá-lo à natureza. A cidade educadora deve conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planejamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível (1ºCICE, 2004).

Nas ressalvas do tópico para a renúncia da autonomia, reafirma-se a necessidade de discutir a complexidade e a vida das cidades a partir de outras escalas, não como transmissão de dados e proporções corporais ajuizadas. As pesquisas da temática trazem abordagem sem a transversalidade que o assunto pede, dadas às multiplicidades que estão expostas as condições de educação e de cidade. Pesquisadora da Faculdade de Educação (UNICAMP) Renata Sieiro Fernandes, sob o título “A Cidade Educativa como Espaço de Educação não Formal, as Crianças e os Jovens” (2009), carrega as discussões da educação e da cidade na transversalidade da educação não formal. Interessa saber os limites entre educar e doutrinar para a moral das cidades no tocante do tempo e do espaço. Sair da escola para a não formalização da educação não parece ser uma resposta pedagógica, mas de fuga. Atrelada à pedagogia social, Maria da Glória Gohn (1999) ressalta a complementaridade da educação não formal às formas convencionais do ensino e preocupa-se em criticar o sistema formalizado de ensino principalmente a partir da arquitetura. Diante da produção teórica levantada acerca do tema, é a do Centro de Memória (FAE-UNICAMP) que se destaca por tocar tão diretamente na enunciação espacial para o corpo e suas consequências nos processos de ensino, aprendizagem e construção autônoma quando se propõe a separar, mas não opor os territórios, entendendo seus limites e contatos. A partir disso, reforçando a interlocução com a arquitetura e o urbanismo, está a necessidade de superação do espaço escolar na forma como está instituída e, já tendo consolidado sua discussão através do campo da educação não formal, questiona-se a falta de material para considerações diretas acerca da transformação do espaço. Quando a teoria e a crítica extrapolam as constatações? Uma nova abordagem metodológica dá vazão para novos processos subjetivos. A arte, quem sabe, tem a capacidade de interceder os espaços e carregar a discussão para a prática estética educativa.

A esta área [educação] também cabem noções de desenvolvimento do corpo e aprendizagem, tópico que é cedido para análises comportamentais e “emprestado” para autores da Psicologia tirando do discurso e prática do educador estas reflexões. Importante referencial para esse conteúdo é Piaget. A autora Sônia Kramer, junto a outros pesquisadores da educação na primeira infância - crianças nos primeiros cinco anos, correspondentes à pré-escola -,

traz Piaget no que se sugere ser um enfrentamento, compreendendo que autonomia não está relacionada à categorização corpórea e espacial, mas às rupturas coletivas curriculares e, por conseguinte, sociais. São reafirmados processos que buscam ser alternativos às condições pedagógicas espaciais hegemônicas;

(...)o desenvolvimento resulta de combinações entre que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio (...) e os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando estágios de desenvolvimento (PIAGET apud KRAMER, 2000, p.29).

o que reitera os comprometimentos desenvolvimentistas curriculares no ciclo modernizante de assujeitamento (FOUCAULT, 1979), já que Piaget constitui um dos principais pilares de estudos das licenciaturas brasileiras, e afetam diretamente a relação da criança com a comunidade e a cidade. As perspectivas do psicólogo e filósofo suíço adentraram as teorias da educação e das artes como receituários de ação e disposição espacial para o educador mesmo que sua produção não tivesse a pretensão de ser base teórica para aprendizagem. Em “L’Education Artistique et la Psychologie de L’Enfant” (1954) o autor separa, contraditoriamente, o meio, a subjetividade e o sujeito, não transcende seu plano imanente:

Existe, de um lado, a realidade material ou social à qual a criança deve adaptar-se e que lhe impõe suas leis, regras e meios de expressão: é a essa realidade que se submetem os sentimentos sociais e morais, o pensamento conceitual ou socializado, com os meios coletivos de expressão constituídos pela linguagem, etc. Mas existe, de um outro lado, aquilo que é vivido pelo eu: os conflitos, os desejos conscientes ou inconscientes, as preocupações, alegrias e inquietude e são as realidades individuais, frequentemente inadaptadas e sempre inexprimíveis somente pelos instrumentos coletivos de comunicação, que requerem uma forma particular de expressão (PIAGET, 1954, p. 22).

Com receio desse movimento, o da separação entre subjetividade e ambiente, se percebe a produção para a educação e seus espaços lineares - antes fossem labirínticas, transcendentais. Encontram-se respostas e não há mutação, ou mesmo acesso, na gênese do problema. Existe uma chave entre o que é espacial e corporal: as práticas de apreensão de sentido. É na relação com o processo e a materialidade que se encontram condições para o corpo inventariante, avesso ao corpo do fordismo. Na formação que não foge do modelo racionalista são encontradas presunçosas considerações e nenhuma possibilidade de operacionalizar os instrumentos de outra forma. A escola é laboratório, o canteiro de obras das cidades é laboratório artístico. Como o movimento entre dois lugares processuais de experimento não alcança a discussão da percepção entre um e outro?

O campo da psicologia da educação, gerado pelas discussões com autores muito semelhantes às grandes áreas da educação, mas a partir de sua perspectiva, produz, no elo da criança com a espacialidade, análises comportamentais que comparam gerações na dualidade de criança e adulto, prática adversa à intenção do percurso aqui traçado. Com isso, justifica desenvolvimentos hierárquicos do ser e adota discursos reducionistas de ação e reação da infância.

Porém, a partir da abordagem da psicanálise, existe agenciamento com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Virgínia Kastrup, uma das autoras da obra *Pistas para o Méto-*

do da Cartografia (PASSOS; ESCOSSIA; KASTRUP, 2009), compara duas concepções acerca das transformações temporais da cognição e:

(...)A partir da concepção bergsoniana de coexistência dos tempos, é trabalhado o conceito de devir-criança de G. Deleuze e F. Guattari, que afirma a tendência inventiva que resta presente enquanto virtualidade em toda formação cognitiva, adulta ou infantil, e caracteriza a cognição contemporânea (PASSOS; ESCOSSIA; KASTRUP, 2000, p. 373).

Dispondo em sua escrita a gênese destes processos cognitivos, análise que cabe geralmente à psicologia e deve ter atenção maior no campo da arte/educação, a autora traz o tempo cronológico como a base estrutural dos processos cognitivos que posteriormente são trazidos na linha de frente da ideia de progresso do homem adulto. Como é sabido no campo da arte, os processos de ensino e aprendizagem, de afetações, criações, não são lineares, possuem outro ordenamento.

Na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, a pesquisadora Maria João Malho desenvolveu, em 2003, o agenciamento da criança com o urbano a partir da Ecologia Humana, apontando importantes considerações sobre o tema exposto por aqui:

A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, conseqüentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvimento na vida urbana e na participação. Movimento e corpo, além de um significado expressivo, têm um significado existencial (MALHO, 2003, p. 49).

E ainda:

E trazendo com muita pertinência a importância do movimento para formação cidadã: Buscando em seus experimentos entender uma mobilidade independente desse corpo que se constrói a partir dos movimentos, do confronto com situações não comuns no seu dia a dia, do autocontrole, da dimensão do próprio corpo e a invenção dele como indivíduo biológico (LABORIT, apud MALHO, 1971).

Esta envolvimento na vida urbana é o princípio de uma abordagem emergencial para a alternância da atuação política cidadã na infância. Aldo van Edick, cofundador do Team X (1954), há 60 anos, durante a arquitetura do pós-guerra, mostrava como a criança ser a centralidade do projeto acaba por transformar a experiência numa escala maior. Projetou emaranhados de conceitos, como intimidade e coletividade, e o desenvolvimento de um pensamento para a multiplicidade em diferentes escalas, onde a cidade seria uma grande casa, e a casa uma pequena cidade; formando um todo complexo.

Além dele, arquiteturas contemporâneas direcionadas para a apropriação da criança ganham lugar através do nome da dinamarquesa Rosan Bosch, que desenha espaços de educação onde a estatura infantil é importante precedente de criação.

Uma breve revisão da estrutura urbana permite uma abordagem que ressalte também que condição inventariante é esta da criança, para superar o seu lugar comum como recorte etário receptor de imperativos delimitado no típico “espaço infantil” e disponha ferramentas para a constituição do comum. Percebe-se ainda quanto da condição urbana em “liberdade”, propositora de entre-lugares, é catalisadora do devir-criança. Sugerindo a busca por discussões de autonomia e emancipação, tão apaziguadas nos espaços fechados da escola pública e nas investigações científicas da área da educação e do urbanismo, partindo da ação crítica da criança sobre tais conceitos, acreditando no seu potencial discursivo pervertido, para uma nova ética do que é público.

Durante seus estudos, Mayumi apresenta a subjetividade espacial das escolas:

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações (LIMA, 1989, p. 10).

As críticas da pesquisadora Mayumi Lima são constatadas em rápida observação da vida cotidiana, em seus espaçamentos para o tráfego automobilístico onde os espaços urbanos foram, predominantemente, pensados pelo e para os adultos, sem a mediação da criança – ou mesmo de outro referencial de escala para experiências da prática cotidiana que não a dos carros.

Devir-criança que, quase de maneira imperativa, tira da condição espaço-temporal e assume a consistência da prática infantil como intervalo entre a semiótica e a semântica, com proposição da criação entre instantes para uma nova ordem a ser instaurada. Temos a arte para não morrer na cidade.

Experiências patafísicas estratégicas para uma cidade educativa: a criança cidadã

Patafísica: uma ciência para estudo complementar ao comum, às exceções. Na tentativa de não generalizar os encontros de arte, mas transvalorar, trazendo para o centro da discussão os impulsos e os devires, o Projeto de Extensão Patafísica: Mediadores do Imaginário atua há cinco anos junto à Universidade Federal de Pelotas, na ação educativa residente Galeria A Sala (CEARTE), com atividades de extensão e pesquisa propondo mediações artísticas e pesquisando arte contemporânea e seus intercessores – obra, criação, processo, público, discursos.

Abarcando uma espécie de metodologia do encontro, do que acontece entre, do que se dá no choque dos corpos, no habitar dos espaços, na resistência criadora, resiste o patafísica. Composto por estudantes dos cursos de Artes, memórias da Antropologia, conversações com a Filosofia, descontinuidades do Cinema e olhares literários desenvolve ações vetorizadas pela mediação artística, mas gerando conteúdo para a discussão das possíveis abordagens do tópico. Traz à tona uma visita propositiva à galeria que tem como objetivo, mais que propor ou informar os aspectos poéticos da obra, produzir processos de subjetivação. Para além do plano intensivo (DELEUZE, 2010) e da construção habitada pela arte contemporânea, há o

Acolhimento Patafísico que carrega crianças pela cidade entre a escola e a galeria de arte. Importante procedimento metodológico, os enunciados de chegada ao espaço expositivo - historicamente elitista - operam uma postura do mediador que recria este espaço quando estilhaça a corporeidade resultando em nós de nós. Um mediador descalço, ou deitado no chão, acaba trazendo a estranheza como forma de acolhimento mudando o ponto de partida de encontro ético e estético. Assim, o *modus operandi* das ações na cidade descarta as análises explicativas para acessar o campo exploratório a fim de construir corporalmente estas disfunções heterogêneas. Rosto coberto, contramovimentação, direções contrárias numa tentativa de trazer à materialidade a criação, compor-se com algo que instigue os espectadores emancipados, espectadores heterogêneos, múltiplos, de acordo com as conversas dos processos artísticos vigentes na exposição. Estas são algumas características das mediações artísticas e desestruturações no acolhimento da/na/com a Galeria A Sala, um dos entre-lugares que constituem a práxis da trajetória aqui percorrida. Mantendo, desta forma, perspectivas que se afastam de uma dialética pormenorizante da pluralidade dos olhares, pois é coletiva, deforma e reinventa a obra visitada, no mesmo sentido da escrita de Spinoza (2009), que quando propõe atravessamentos de naturezas diversas está dialogando do ponto de partida de uma ética do encontro. Esta ética (SPINOZA, 2009), que constantemente ressignifica-se, experimenta os mais diversos enunciados corpóreos numa relação adversa à transmissão de conhecimento hierárquica e polarizada, informativa, potencializando este corpo em devir para a apropriação crítica da partilha sensível da arte.

Para a apreensão do sentido de uma cidade que educa, mas não se faz educadora, são manifestadas incidências sobre a condição da criança numa esfera social, exposta às questões determinantes para compreensão da formação deste corpo amoral. O esforço do percurso teórico foi o de aproximar e pontuar os intercessores entre a arte, a educação e a sociologia urbana, tentando compreender os modos de subjetivação da vida urbana, das práticas cotidianas da infância. O pano de fundo é, inevitavelmente, o cenário econômico porque é onde está o vértice: arte, educação e urbanismo. Desde acordos do Banco Mundial para Planos Curriculares de Educação, até uma nova abordagem para a vida após a consolidação de meios de produção do capitalismo. Através destes, que vejo como fenômenos indissociáveis da contemporaneidade, perambulam-se novas práticas urbanas, configurando uma nova urbanidade.

A participação da criança no confronto discursivo, como uma função importante para a produção do que é público, se ativa. Para tanto, são necessárias apreensões de sentido em diferentes aportes teóricos, inclusive como contraponto do discurso aqui construído, travando ponderações na intenção de contribuir e transbordar os limites do que tem sido produzido de forma tão fragmentada a respeito dos espaços e da criança.

Sempre consideradas secundárias, as teorias construídas acerca da infância tangenciam as corporalidades, mas são quase totalidade ao tratar a criança como uma parte do que será pleno na fase adulta, ou, ainda, apenas por intermédio das instituições. A criança, que é tratada como inocente, dependente de um tutor para compreender, criticar, ser. Talvez, esta perspectiva não configura o que é a infância contemporânea, é necessária a ruptura da pureza desse ator social. Tendo a intenção de olhar para a plenitude deste corpo que entra em conflito

com uma estrutura, há um esforço contínuo em não tratar a criança a partir do romantismo do senso comum para este recorte geracional.

Na última década a discussão da criança como estopim da apropriação do espaço público se deu principalmente a partir de recortes socioeconômicos, com o intuito de compartilhamento de dados de maneira a universalizar análises de políticas públicas direcionadas ao avanço populacional, o que desinteressa ao presente estudo por reafirmar os problemas já apontados que aqui são tratados como fator justaposto ao processo. Logo, a vontade da escrita é de substituir representações imediatas por significantes diretos trazendo para a gestologia da criança a análise curricular e elitista da arte/educação.

Neste momento, os signos intercambiáveis já registrados nas diferentes vertentes sobre os deslocamentos de crianças nas cidades nos dão base teórica para a heterogeneidade da produção deste documento, pretendo entender como estas estruturas conceituais tramaram seus pontos de vista acerca do tema. Porém, não se pretende mergulhar num caos relativista pós-moderno, mas pontuar perspectivas que se acredita estarem superadas. A negação de tal superação nos mantém submetidos a modos de vida categorizados, num invólucro da cidade perfeita projetada, vendando vistas de temporalidades e espacializações costuradas por outro corpus.

A experiência no espaço público com as crianças apresenta o contraespaço que media as relações instituídas com e para a infância. Em uma análise espacial e sobretudo gestológica, se forma a cartografia do instante suspenso, o entre, o meio que se compõe com os corpos da infância enquanto ativadores dos lugares públicos, da rua e sua ética cotidiana. Os entre-lugares se configuram através de espaços indefinidos catalisadores de práticas contemporâneas (GUATTELLI, 2012), aberto às significações e nesta configuração insurgem os contraespaços, na ausência de pressignificação. Portanto, a condição contraespacial está na ordem da ética fundamentada em Spinoza (2009) quando nos diz que a liberdade se forma na potência interna de agir, na efetividade do corpo político, quando o fortalecimento desta potência está em sua instigação, motivação, mobilização corporal - para o mundo e com o mundo. A criança que perambula as calçadas não circula por estatutos e legislações do corpo cidadão, mas transita o conflito imanente do seu controle enquanto ser minorizado e insuficiente de faculdades.

Criança 1:1

-“A cidade está dentro de um copo e é feita de pessoas sentadas. Todas as pessoas estão sentadas, apertadinhas dentro de um copo de vidro.” Difícil não atentar para a preocupação da Maria Francisca, 5, com as coisas celestes e subterrâneas e, sobretudo, à condição corpórea descrita. Numa escala menor: sentadas, apertadinhas. A descrição contraespacial aconteceu durante uma das mediações artísticas, após percurso entre a escola e a galeria de arte. Não se trata de significar, a preocupação não está “fazer sentido para”; sugere-se aqui uma condição de cidade invisível (CALVINO, 1990) que se apresenta mais potente quando a experiência da criança é múltipla, espontânea e intempestiva. O corpo da criança está atirado no espaço, aglutinado a uma possibilidade de disfunção do delineamento do espaço público para configurá-lo de outro modo.

Este outro modo não é como espaço autônomo fechado em si mesmo, mas prática de experimentação política, compõe-se em extensão, complementar e não oposto ao fluxo normatizado das cidades modernas. Residem aqui mudanças na percepção das crianças e, principalmente, do restante dos transeuntes, já que se propõe outra conduta. O que singulariza grupos escolares dos outros tantos em trânsito é, além destes encontros de arte, o quanto eles se compõem de maneira própria, heterogênea e coletiva. Esta composição não cabe na moralidade educativa, porque é transitória e constantemente renegociada: quais artifícios diferenciam esta conformação do enfileiramento do espaço escolar? O corpo que salta é o mesmo que sente? Esta prática espacial do dia a dia em *mouvance* instrui o tempo da contemporaneidade compositor de partituras de movimentos em colapsos, armadilhas criativas para a vida urbana que transbordam a área transitada e apropriam-se, confrontando novos usos ao discurso hegemônico do mapa que controla e distorce. Dobra.

No desenvolvimento da cartografia, não são os sentidos dos corpos que se inserem no espaço público que se busca evidenciar, “mas a função que se pode atribuir” (FOUCAULT, 2006) a esta corporalidade como operador material de poder (FOUCAULT, 2005). O devir é conceituado pelos franceses Gilles Deleuze & Félix Guattari a partir de Kafka e está na ordem do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos). É através do cristianismo, no capítulo três - intitulado “Selvagens, bárbaros e civilizados” - do livro *O Anti-Édipo*, que se dá um dos exemplos desta produção desejante:

O cristianismo soube desenvolver todo um jogo de máquinas paranoicas e celibatárias, todo um comboio de paranoicos e perversos que, também eles, fazem partido horizonte da nossa história e povoam o nosso calendário. São os dois aspectos de um devir do Estado: a sua interiorização num campo de forças sociais cada vez mais descodificadas que constitui um sistema físico; e a sua espiritualização num campo supraterrrestre cada vez mais sobre codificante, que constitui um sistema metafísico (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 153).

O exemplo usado pelos filósofos é trazido para entender uma produção de desejo que historicamente é da contingência, e não da necessidade, é dos cortes e dos limites e não da continuidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

No mais, desejar é passar por devires. E o reconhecimento deste movimento subjetivo dá ao corpo, pelo menos, potência de questionamento. A saber, a proposição patafísica está neste contato do corpo e seus devires, possibilitando apropriação crítica, mas comumente as mediações começam quando terminam. O encontro e/ou a relação de termos heterogêneos que se desterritorializam mutuamente são os motes para as discussões da ação educativa do grupo. E isto não quer dizer abandonar o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas a saber outros modos de sentir que envolve e coloca o corpo em fuga.

E o começo está no impulso de fuga instaurado, o devir. Depois vem todo o resto. O impulso está à espreita do grupo de 23 crianças para as quais a cidade salta como complemento à educação e seus procedimentos. O desejo de visitar as galerias de arte estava também pela força do percurso - palavras da professora Lucia, da Escola Estadual Nossa Sra. de Lourdes (Pelotas/RS). A ação educativa se remonta para as ações efêmeras da rua que contrapõem

a educação unitarista - e o urbanismo de mesma característica que afeta a acessibilidade à galeria, porque o mediador artístico que acompanha o grupo está também em devir.

Nestas condições, o espaço urbano atua como mediador, transvalorado de si como matéria para um plano imanente, a fim de perceber a escolarização corpórea homogeneizante dos espaços como materializantes discursivos. Deslocamentos de crianças que estão cursando até o 5º (quinto) ano da primeira metade do ensino fundamental, com média de 12 (doze) anos, para propor que percebamos sob esta ótica epidérmica a urbanidade dada além de outras relações possíveis com o espaço - principalmente o de educação. Intraurbanamente atuar no limiar da estrutura a fim de transbordá-la, porque não há uma negação generalizada da modernização, mas as reivindicações modernas abstratas de igualdade e cidadania escondem a desigualdade concreta.

A escolarização dos sujeitos contemporâneos está alicerçada sobre o modernismo nas mais diferentes esferas. É desonesto desvincular a educação dos atores políticos, já que desde a sua publicização a intenção é treinar para um modo de vida. O neoliberalismo, na figura do Banco Mundial, assume através do Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) o papel de pedagogo (LOUREIRO, 2010) e ainda hoje estas estruturas se reafirmam. Diante desta escala seria, no mínimo, romântico buscar um rompimento total destas estruturas subjetivas apenas carregando as crianças em bando para a rua a fim de transvalorar a arte/educação e a urbanidade. A contraespacialidade metodológica adotada pelo projeto de extensão é, antes do questionamento da edificação, o questionamento da disposição do corpo através da retórica arquitetônica e urbana que incide na cotidianidade e nas relações de educação diretamente abordados pelos Acolhimentos Patafísicos.

Com políticas espaciais tão delimitadas, a escola a serviço da produção tem tempo de deslocamento e visita, necessita justificar o conteúdo específico para o passeio. Em que espaço-tempo o devir participa da educação? Como habitar e construir ao mesmo tempo? A que espaços pertencer?

A professora que acaba por ser várias, que agenda visitas na galeria, que caminha sozinha com um grupo de 20 ou mais. O que se atenta neste ponto não são os objetivos arquitetônicos historicistas das rotas buscados com esforço para justificar a caminhada, mas a disponibilidade à deriva de grande parte das professoras que esteve em contato com o Patafísica. Existe um tabu, um operador discursivo do controle, que coloca a professora na rua como responsável por tragédias inimagináveis. Com a sensatez que cabe a cada um e desfeito o véu da cegueira hierárquica, descobre-se um corpo corajoso que caminha junto. Que se imobiliza no meio da via. O carro diminui a velocidade, o corpo curva-se em agradecimento ao veículo e a rua é nossa, não é de ninguém - palavras da professora de dança Berenice. Atravessam, cada uma das crianças do quarto ano, em sua velocidade. Disposição coletiva para autonomia e compreensão de que o contato com a arte contemporânea não começa nem termina no seu intervalo de tempo de encontro, replico a frase para a educação.

Os feixes se apresentam como descuido espaço-temporal para a pulsão; esse pulso criativo busca o arquiteto italiano Francesco Careri (Universidad Roma 3-IT), quando é questionado pelo professor Eduardo Mancini (USP-BR), numa conversa dentro da Igreja de São Frei Pedro Gonçalves (João Pessoa, Brasil, 2016): — Para que serve caminhar? — “*Para desplacer. Desplazar.*” Em um trabalho de discussão acerca da apropriação dos espaços de arte para sua apropriação discursiva, através das atividades junto ao Patafísica, são encontrados inventários da gestologia autônoma por estar em deslocamento. Se é que poderia existir uma pesquisa acerca das apreensões urbanas por outras perspectivas corpóreas, para compreensão de uma escolarização do que é cotidiano e inventivo, as interrogações se fazem na construção de aspectos da cidadania.

A função, na ciência, determina um estado de coisas, uma coisa ou um corpo que atualizam o virtual sobre um plano de referência e num sistema de coordenadas; o conceito, na filosofia, exprime um acontecimento que dá ao virtual uma consistência sobre um plano de imanência e numa forma ordenada. O campo de criação respectivo se encontra, pois, balizado por entidades muito diferentes nos dois casos, mas que não deixam de apresentar uma certa analogia em suas tarefas: um problema, em ciência ou em filosofia, não consiste em responder a uma questão, mas em adaptar, coadaptar, com um “gosto” superior, como faculdade problemática, os elementos correspondentes em curso de determinação (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 172).

Então, com metodologia cartográfica de ação, com discussões nas entrelinhas da filosofia da diferença e abordagens na busca por outras temporalidades, outro corpus; o grupo de mediadores atuante há mais de cinco anos se apresenta como método, além de ser o impulso inicial destes questionamentos de uma infância que se faz cidadã em seus deslocamentos pela cidade. A enunciação da materialidade de um sistema, que não coube em si 23 corpos do ensino fundamental, dá referência para o plano de imanência (DELEUZE, 1996) que se enuncia aqui como consistência ou composição.

Não cabe um destes 23 em uma sala. Porque o que não cabe não são as mesas e cadeiras nas devidas proporções, os diferentes pesos e alturas, mas as pulsações em oposição aos planos de organização e desenvolvimento. O plano de imanência como imagem de pensamento para a localização do estado de devir, para outras condições de desejo que aceitem um afluxo incessante de pontualidades de todas as ordens (perceptivas, afetivas, intelectuais), onde a única característica comum é a de serem aleatórias e não ligadas. No encontro quase político para saltar seus corpos à rua a professora busca o itinerário do entre-lugar (GUATELLI, 2012) como procedimento para ensinar e aprender. Isso quer dizer de uma experiência neoconcreta, que participa independente do roteiro por uma afinidade: na multidão quem eu reconheço além de mim? A escola, antes prisão de tempo-espaço, vira a referência. Reconheço a mim e aos habitantes deste espaço escolar que convivo, enquanto me desloco no meio da multidão. A página na poesia neoconcreta é a espacialização do tempo verbal: é pausa, silêncio, tempo. O que não significa um discurso a depender - que ordena unidade - mas, assim como a rua do percurso, um plano comum para a experiência coletiva em sua individuação (DELEUZE, 2002). Abarcando uma espécie de metodologia do instante, do que acontece entre, que se dá no encontro dos corpos, dos pensamentos, no habitar dos espaços, na resistência criadora do caos.

Estes procedimentos metodológicos serão indispensáveis para a construção de uma perspectiva urbanística outra, discutida nesta escrita, já que as cartografias sensíveis são norteadas por deslocamentos de escolas entre instituições de ensino e instituições de arte. Nessas condições, perambula-se o espaço urbano também como mediador artístico a fim de perceber a escolarização corpórea homogeneizante dos espaços como materializantes discursivos. A metodologia cartográfica abandona os universais para ser produzida através da produção da diferença e nesta pesquisa é operada através de três dispositivos desenvolvidos para a criação de mapas contrahegemônicos. Foram necessários agenciamentos conceituais da filosofia, da educação, da arte e da sociologia urbana para o alargamento dos limites da cidade contemporânea e neste vértice o devir-criança se produz como possibilidade decriança o espaço público das cidades.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005. 188p. (Trad. de Henrique Burigo. Título original: *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*; 1978).

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (CICE, 2004). Disponível em: <http://comunidadesde-aprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>, Acesso em 3 de fevereiro de 2017.

CALVINO, Ítalo. **As cidades Invisíveis**. São Paulo, Companhia da Letras, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa - filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

_____. O que as crianças dizem? In: **Crítica e clínica** (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

FERNANDES, R. S. – A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. O nascimento da biopolítica. In: **Resumos dos Cursos Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

GOHN, M. G. **Educação nãoformal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUATELLI, Igor. **Arquitetura dos entre-lugares: sobre a importância do trabalho conceitual**. São Paulo: Ed. Senac, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722000000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. **O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco**.

Mundial como resposta à crise estrutural do capitalin Verinotio. **Revista** on-line – n. 11, Ano VI, Espaço de interlocução em ciências humanas. n. 11, Ano VI, abr./2010.

PIAGET, Jean. L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In: **Art et Education: recueil d'essais**. P. 22-23. Paris: Unesco, 1954.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Dados dos autores

Carolina Clasen - Arte-educadora, licenciada em Artes Visuais(UFPel - 2014); Mestranda na linha de Urbanismo Contemporâneo - Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PROGRAU-UFPel). E-mail: carolina.mescla@gmail.com.

Eduardo Rocha - Prof. Dr. da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Universidade Federal de Pelotas, coordenador do Grupo de Pesquisa Cidade + Contemporaneidade e do Laboratório de Urbanismo (Laburb-Faurb -UFPel). E-mail: amigodudu@yahoo.com.br.

Carolina Rochefort - Mestre Adjunta do Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas, coordenadora do Projeto de Extensão Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário. E-mail: carol80cr@yahoo.com.br.

A INCLUSÃO ATRAVÉS DA CAPACITAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO EM TÉCNICAS HISTOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS

Rosângela Ferreira Rodrigues; Laura Beatriz Oliveira de Oliveira; Maria Gabriela Tavares Rheingantz;
Anderson Ferreira Rodrigues; Anelise da Silva Nunes; Fernando Botafogo de Oliveira

Resumo: O objetivo do Curso de Técnicas Histológicas em Libras foi realizar a capacitação de alunos surdos em técnicas utilizadas em laboratórios de patologia, utilizando recursos tecnológicos e o ambiente virtual. As aulas consistiram em atividades práticas, com apoio de professores, monitores e intérpretes. Ocorreu a inserção de 78% dos alunos no mercado de trabalho e do primeiro técnico surdo em histopatologia na cidade de Pelotas.

Introdução

O Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994), tem viabilizado políticas, leis e programas voltados à inclusão social, assim como outros países. O intuito dessas ações é promover formas de vida, de aprendizagem e de trabalho entre as pessoas, sem estigmatização e segregação (UNESCO, 1994). Como forma de aumentar as cotas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, foi criada no Brasil a Lei nº 8.213, Art. 93, 1991, que determina que “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência”. Também foi criado o Decreto nº 3.298/1999, Art. 32, segundo o qual os serviços de habilitação e reabilitação devem utilizar os recursos necessários para não somente proporcionar colocação de pessoas portadoras de necessidades especiais no mercado de trabalho, mas garantir sua permanência e progresso.

Entretanto, apesar de todas essas conquistas, muitas pessoas com necessidades especiais ainda estão sujeitas à discriminação, pelo fato de não se enquadrarem no padrão da maioria do grupo de trabalho. Muitas vezes esse tipo de preconceito manifesta-se por meio de situações constrangedoras ou comportamentos segregatórios, gerando sentimentos que afetam a sua autoestima, e geralmente afloram pelo total desconhecimento do comprometimento, determinação e habilidades individuais que essas pessoas possuem. Portanto, não basta somente a criação de leis e a colocação no mercado de trabalho para que a inclusão seja realizada, mas que sejam desenvolvidas políticas públicas eficazes, para trazer as habilidades das pessoas deficientes ao conhecimento de todos, e fazer com que esse reconhecimento promova a aceitação e sua efetiva contratação, pois a inclusão envolve a valorização da diversidade humana através da procura do que o outro tem a oferecer, e a aceitação das diferenças individuais. É inerente ao ser humano o anseio para que sua força de trabalho proporcione condições de sobrevivência e benefícios que melhorem sua qualidade de vida. Nesse sentido, o deficiente auditivo também deve ter garantido seu acesso a todas as vantagens e oportunidades (CARVALHO, 2011). Somente a sua integração no mercado de trabalho permitirá que adquira independência financeira e se sinta produtivo dentro do ambiente social em que vive; desejo comum a toda e qualquer pessoa. No entanto, para que ocorra o ingresso efetivo do deficiente auditivo no mercado de trabalho, é necessária a qualificação profissional,

pois a “inclusão” sem critério gera um ambiente no qual não ocorrem trocas de aprendizado e experiências, fazendo com que o funcionário surdo não consiga torna-se produtivo e visualizar-se como parte da equipe. A qualificação profissional proporcionará também que atinjam as metas estipuladas para não somente serem inseridos no mercado de trabalho, mas de terem a oportunidade de nele permanecer e progredir (BRASIL, Decreto nº 3.298, Art.32, 1999).

Outro fator importante, na inserção no mercado de trabalho, é a acessibilidade atitudinal, a quebra de barreiras nas atitudes das pessoas, pois promove a eliminação do preconceito através do respeito para com suas diferenças e habilidades próprias (Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, 2006). Segundo VIANA (2010), a integração social é necessária para que o indivíduo surdo sinta-se como parte do grupo, por isso a solidariedade da equipe é essencial para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva. A expressão em LIBRAS e a leitura labial facilitam a integração e evitam o isolamento, pois exploram a visão, que é o primeiro recurso que os surdos buscam na comunicação (FEBRABAN, 2006).

Entretanto, nem todos têm disposição e abertura para novos aprendizados, no mercado de trabalho. A reclamação que impera na comunidade surda é que os empregadores preferem quem oraliza em detrimento de quem utiliza a língua de sinais, pois dessa forma não precisam contratar intérpretes. Mas, conforme muitos relatos dos empregadores, os que manifestam a disposição de romper essa barreira percebem que, com o tempo, todos saem ganhando, pois a determinação e o comprometimento superam qualquer limitação inicial na adaptação. Segundo SASSAKI (1997), uma sociedade inclusiva não pode enfatizar as características que diferem ouvintes e deficientes auditivos e utilizá-las como empecilho, mas propiciar a adaptação do ambiente de trabalho para equipará-los.

O advento da tecnologia digital foi um aliado poderoso no processo de comunicação, pois possibilita a expressão da identidade e da cultura dos deficientes auditivos no espaço virtual. A tecnologia possibilita que, apesar do surdo estar inserido em uma sociedade que utiliza a língua oral, também esteja ligado a espaços e pessoas que se comunicam em LIBRAS, sendo uma ferramenta muito utilizada no mercado de trabalho, com resultados positivos.

A capacitação é outro fator essencial para vencer as barreiras do preconceito e exclusão com a comunidade surda, pois propicia o suporte necessário para construir a sua autonomia, em função da confiança adquirida pelo conhecimento aliado à prática. Através da capacitação, é possível explorar as competências e habilidades individuais e apostar no potencial do portador de necessidades especiais, oferecendo oportunidades iguais para que seja autônomo e autossuficiente (FEBRABAN, 2006). Por isso, é muito importante que, nos cursos de capacitação, a metodologia utilizada esteja em consonância com a necessidade especial do público-alvo. Como a língua de sinais não é somente uma alternativa à comunicação do surdo, mas sua língua oficial, é importante aumentar a presença de pessoas capacitadas para comunicação fluente em LIBRAS nos cursos oferecidos para a comunidade surda (ASTRA, 2015), pois assim como o ouvinte usa a cultura visual e a cultura do som, a comunidade surda usa a cultura visual com características próprias, como a utilização da língua de sinais e da língua escrita. O respeito pela experiência visual-espacial e linguística desses alunos, assim

como a utilização de práticas pedagógicas que viabilizem os seus saberes, é fundamental para promover a inclusão (SILVA, 2012). Com o advento do computador, as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem se expandiram, possibilitando atividades inovadoras e novos modos de aprendizagem (ALAVA, 2002). O computador tornou-se um dos mais versáteis mediadores tecnológicos, através de programas e protocolos de comunicação, denominados de softwares.

Os *softwares* colaboram para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, possibilitando levantar hipóteses, fazer interferências e tirar conclusões. Quando utilizados de forma adequada, auxiliam no processo de construção do conhecimento, pois tornam o processo de ensino-aprendizagem mais estimulante. Segundo JUCÁ (2006), estas ferramentas não substituem a figura do professor, mas exigem que este adquira uma nova linguagem para manejar de forma criativa a oferta tecnológica, reformulando desse modo a sua metodologia. Além disso, são principalmente úteis no processo de ensino-aprendizagem para pessoas com necessidades especiais, por possibilitarem uma série de recursos. A internet também é uma ferramenta útil, pois contém uma gama de configurações comunicacionais. Os espaços digitais são como folhas em branco ou células-tronco, proporcionando diversas atividades interativas, comunitárias e imaginárias da vida social, destacando-se cada vez mais como um lugar de intensa sociabilidade. Os membros da comunidade surda são extremamente fascinados pela interatividade, pois é uma oportunidade de participarem ativamente e expressarem suas opiniões. Entretanto, mencionam a linguagem como principal dificuldade encontrada nas redes, minimizada pela exploração de recursos visuais, como, por exemplo, postagens e compartilhamento de vídeos.

Perante essas constatações, o objetivo do projeto foi realizar um curso de técnicas histológicas em LIBRAS, para capacitação de alunos surdos do ensino médio, em técnicas usadas em laboratórios de patologia, utilizando recursos tecnológicos e o ambiente virtual como ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O projeto intitulado “CURSO DE TÉCNICAS HISTOLÓGICAS EM LIBRAS: UM INTERCÂMBIO DE APRENDIZADO ENTRE A UFPEL E ALUNOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE” iniciou em 2014, no Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Pelotas, para capacitação de 14 alunos do ensino médio, surdos ou deficientes auditivos, em técnicas histológicas utilizadas em laboratórios de histopatologia. A equipe executora foi constituída por professores e técnicos das disciplinas de Histologia, acadêmicos do curso de Farmácia e Ciências Biológicas da UFPel, um acadêmico do curso de Engenharia Elétrica do IFSul e intérpretes em LIBRAS.

Como a primeira língua de surdos é a língua de sinais, a acolhida aos alunos ocorreu com a adaptação da entrada da Faculdade de Medicina e do prédio da Histologia com placas indicativas no alfabeto manual em libras. Essa adaptação envolveu também as vidrarias e equipamentos do laboratório de preparo de lâminas. Para facilitar a relação das vidrarias e

equipamentos com sua nomenclatura, foi desenvolvido um software, no programa Visual Studio, que associa 35 imagens de vidrarias e equipamentos com alternativas de múltipla escolha em Português. O software apresenta também o recurso de armazenar os resultados sempre que for acessado, gerando um banco de dados que possibilita consultas sobre a data de acesso, nome do aluno, número de acertos por questão, tempo que levou para escolher cada alternativa, jogador com mais acertos e as questões com mais acertos. O software foi utilizado para os alunos construírem o seu conhecimento e também para as avaliações.

Foi elaborado também um manual simples, prático e objetivo, com todas as etapas do processo das técnicas histológicas, adaptado para facilitar a leitura e a compreensão pelos alunos surdos. O software e o manual foram instalados em notebooks do projeto e usados durante as aulas. As aulas ocorriam semanalmente, com o auxílio do manual, e mensalmente, utilizando o software para apropriação da nomenclatura dos equipamentos e vidrarias. Durante o curso, os alunos também aprenderam a manipular um equipamento muito utilizado em laboratórios de patologia, denominado de “sistema de captura de imagens”. O equipamento consiste em um microscópio conectado a uma câmera digital e a um computador, permitindo que as imagens das lâminas histológicas sejam fotografadas, armazenadas e disponibilizadas para compartilhamento de diagnóstico em outros locais, simultaneamente. Em todas as aulas ocorria o processamento individual das amostras pelos alunos, com apoio de um professor, monitores e intérpretes. Para compartilhamento das informações relativas ao curso, foi criado um blog e um grupo no WhatsApp e outro no Facebook. O blog propiciou, além de intercâmbio entre a equipe e os alunos, a divulgação dos trabalhos apresentados em eventos.

Análise e Discussão

Foi observado que a adequação do ambiente físico, das vidrarias e dos equipamentos (Fig.1), com o alfabeto manual em libras, despertou o interesse dos técnicos e monitores para o aprendizado dessa forma de comunicação, de forma que alguns procuraram cursos de capacitação em LIBRAS. A observação das placas indicativas, na entrada da Faculdade e no Departamento de Morfologia, colaborou também para a disseminação da problemática da inclusão na comunidade que frequenta a Faculdade de Medicina.

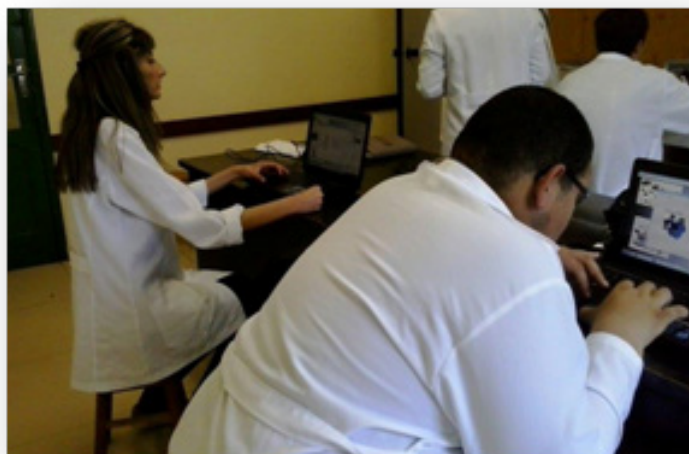
Figura 1. Adaptação no ambiente físico e em equipamentos e vidrarias.



Fonte: Acervo do projeto

O software desenvolvido para facilitar o processo de memorização da nomenclatura de vidrarias e equipamentos possibilitou revelar a habilidade que estes alunos geralmente demonstram em atividades visuais e relacionadas à informática, pois ajudou a consolidar este aprendizado de forma descontraída e no ritmo de cada um. Foi observado que o software consistiu em um desafio prazeroso, pois os alunos empenharam-se em utilizar durante as aulas, como ferramenta para fixação do conteúdo (Fig.2).

Figura 2. (a) Utilização software



Fonte: Acervo do projeto

Figura 2. (b) Print screen de atividade do software.

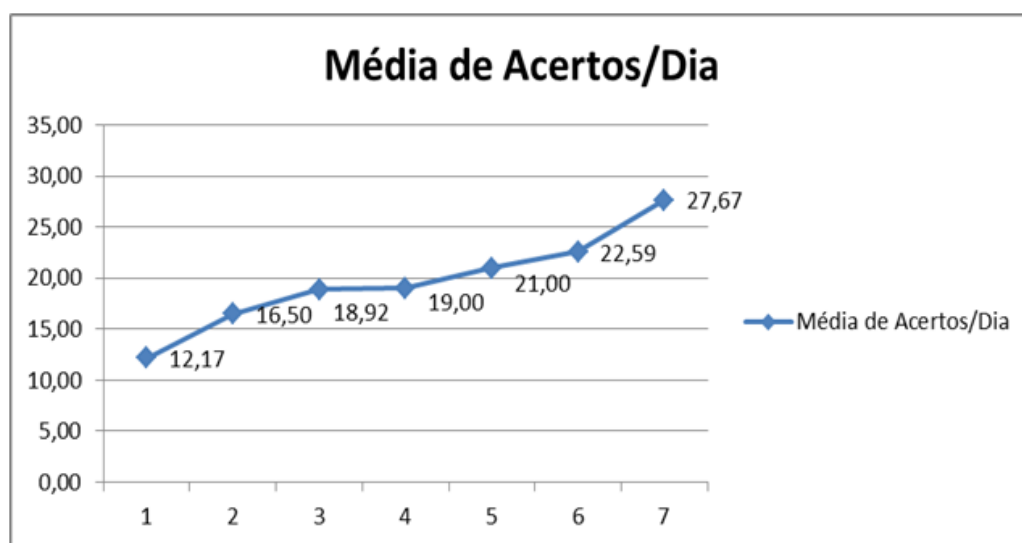


Fonte: Acervo do projeto

A associação de imagens com a nomenclatura foi fundamental para eficiência do pro-

cesso de aprendizagem, pois a visão é a primeira ferramenta utilizada por esta comunidade de alunos na busca da comunicação. A avaliação das médias obtidas, após sete acessos consecutivos (Fig. 3), no primeiro ano do projeto, revelou a evolução dos alunos na apropriação da nomenclatura. O banco de dados criado possibilitou a informação individual sobre as questões corretas ou incorretas, sendo observado que alguns alunos, que pareciam dispersos, superaram os demais na compreensão e assimilação do conteúdo. Foi percebido que esses alunos tinham habilidades individuais que podiam ser exploradas e canalizadas para auxiliar aos demais, e alguns hoje atuam como monitores surdos na nova etapa do projeto.

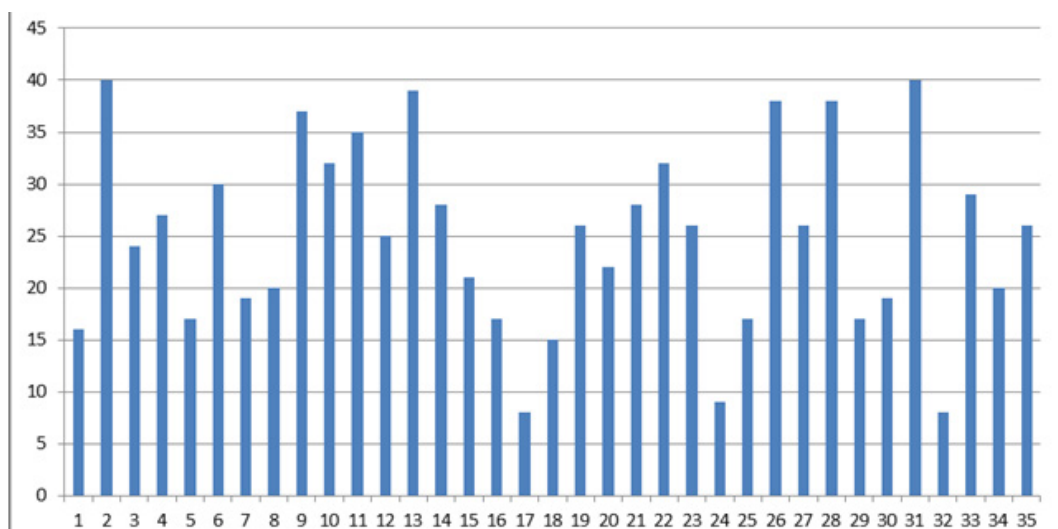
Figura 3. Gráfico com média de acertos em sete acessos consecutivos.



Fonte: Acervo do projeto

O *software* foi utilizado também para detectar as questões que tiveram menor quantidade de acertos (Fig.4), para observação nos acessos subsequentes sobre sua permanência ou variação. Esses dados são muito importantes, pois segundo Freire (1997) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Figura 4. Gráfico com índice de acerto em cada questão.



Fonte: Acervo do projeto

Foi observado que a adaptação do manual, com as etapas da técnica histológica apresentadas de forma prática e objetiva, facilitou a compreensão dessa metodologia pelos alunos. Geralmente os alunos surdos têm dificuldade com textos extensos em Português, pois essa é sua segunda língua. A descrição das técnicas ser transformada em uma linguagem mais simples e passos definidos facilitou o aprendizado e demonstrou que em muitas situações não ocorre o aprendizado de forma adequada porque não houve um entendimento da atividade solicitada. A utilização on-line do manual, durante as aulas, propiciou a integração e a cooperação entre o grupo, e possibilitou o esclarecimento e a apropriação de termos científicos, desconhecidos tanto pelos intérpretes como pelos alunos surdos (Fig.5).

Figura 5. Utilização do Manual on-line.



Fonte: Acervo do projeto

A execução das técnicas de forma individual demonstrou que o aprendizado torna-se possível quando são utilizadas metodologias adequadas (Fig. 6).

Figura 6. Processamento técnicas histológicas.



Fonte: acervo do projeto

Ocorreu facilidade na compreensão do manejo do micrótomo e do microscópio, assim como também do equipamento denominado de sistema de captura de imagens; essa facilidade foi atribuída ao fato de serem priorizados o sentido visual e a objetividade na demonstração (Fig.7). Estes resultados evidenciaram que o aprendizado é possível independentemente da limitação, desde que ocorra a apropriação da informação necessária de forma esclarecedora. Por isso, todo o curso foi focado nas habilidades individuais, e não na limitação auditiva como fator impeditivo para o entendimento.

Figura 7. a) Micrótomo; b) Microscópio; c) e d) Sistema de Captura de Imagens.



Fonte: Acervo do projeto

O uso do WhatsApp, do Facebook e do blog (<http://histolibras.blogspot.com.br>) foram ferramentas eficientes para o intercâmbio entre a equipe executora e os alunos, pois permitiu a difusão de informações, tanto do curso como de trabalhos apresentados nos eventos. Segundo SANTANELLA (2013), o ambiente conversacional e interativo do Facebook possibilita o desenvolvimento de processos colaborativos de aprendizagem. De acordo com o autor, esse ambiente é tão fascinante para os membros da comunidade surda que 40% dos alunos entrevistados afirmaram ficarem mais de três horas por dia conectados no Facebook.

O grupo criado no WhatsApp pelos alunos foi um recurso muito útil, pois permitiu a comunicação em tempo real, com menor tempo de resposta, e propiciou a sensação de estarem simultaneamente conectados e integrados no espaço socioeducacional, pois os espaços sociais são ambientes principalmente gregários, independentes das limitações e diferenças que possuem. Esses espaços sociais contribuem para um usuário mais ativo, ávido por informações, aberto às inovações e num permanente processo de aprendizagem. À medida que a integração foi aumentando, a facilidade de comunicação também foi aprofundada, a ponto de alguns membros da equipe desenvolverem vínculos que extrapolaram a sala de aula.

A ampla divulgação do curso pelos alunos, nas redes sociais, propiciou a procura de algumas pessoas com solicitação para ingresso. Colaborou também para a divulgação do curso no jornal impresso de maior circulação da cidade, resultando em contato e parceria com uma assistente social que auxiliou na canalização de vagas de emprego para os alunos do curso (Fig. 8).

Figura 8. Notícia vinculada ao jornal local



Fonte: Acervo do projeto

Estes alunos foram pioneiros em alguns estabelecimentos e, por sua excelente atuação, abriram portas para outros da comunidade surda que não haviam realizado o curso. A dedicação, comprometimento e seriedade que os alunos manifestaram em suas atividades superaram muito a falta de audição, demonstrando que é necessário fornecer a oportunidade para constatar do que são capazes. Entretanto, o preconceito e o medo de enfrentar uma situação diferente ainda estão presentes na sociedade, por isso não foi possível a inserção de todos os alunos em laboratórios de patologia, mas houve ampla aceitação destes em farmá-

cias, indústria e comércio. Mesmo assim, um aluno do curso foi inserido em um laboratório de patologia da cidade, tornando-se o primeiro técnico surdo em histopatologia, no mercado de trabalho de Pelotas (Fig. 9). Seu destaque, na qualidade da execução do trabalho, possibilitou sua permanência e contratação, indicando que propiciar qualificação com recursos que atendam às necessidades dos surdos promove segurança e autonomia, desmistificando a ideia de que eles não são capazes de assumir determinadas tarefas.

Figura 9. Aluno inserido em laboratório de anatomia patológica.



Fonte: Acervo do projeto

No final do curso, o intercâmbio e a troca de experiências indicaram que todos os alunos possuíam habilidades diferentes, que precisaram ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, pois a facilidade com que dominaram o processo das técnicas e a autonomia com que executaram os passos foram surpreendentes. Dos nove (9) alunos que terminaram o curso em 2014, sete (7) foram direcionados para estágio em alguma atividade, determinando um percentual de 78% de alunos inseridos (Fig.10).

Figura10. Evento de encerramento do curso.



Fonte: Acervo do projeto

Considerações Finais

- Os recursos tecnológicos e as adaptações das metodologias colaboraram para a compreensão das etapas da técnica histológica;
- As atividades práticas orientadas auxiliaram para a autonomia no processamento das amostras dos órgãos;
- A presença de intérpretes foi fundamental para esclarecer dúvidas e promover o intercâmbio entre a equipe executora e os alunos surdos ou com audição reduzida;
- O contato com o ambiente acadêmico instigou o desejo pelo aperfeiçoamento profissional, pois a maioria dos alunos manifestou a intenção de ingressar em um curso na Universidade;
- Os alunos manifestaram excelente memorização visual, tanto na execução das etapas do processamento como também no manejo do microscópio e equipamento de captura de imagens;
- A integração com a equipe de trabalho, além de promover elevação da autoestima, demonstrou ser possível a superação da barreira da comunicação, mesmo na ausência de intérpretes;
- O projeto serviu como um canal para os alunos projetarem seus anseios, sonhos e perspectivas e mostrarem sua extrema capacidade de superação.

Referências

- ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.
- ASTRA, P. V. D. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 28, nº 51, p.118 – 129, 2015.
- BRASIL, **Planos de Benefícios da Previdência Social**. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acesso em: 16/07/2014.
- BRASIL, **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 16/07/2014.
- CARVALHO, R. P. Q. **O surdo e o mercado de trabalho: conquistas e desafios**. WebArtigos.com, 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-surdo-e-o-mercado-de-trabalho-conquistas-e-desafios/62596/#ixzz4lqsZr7nY>. Acessado em 15 de agosto 2015.
- FEBRABAN, 2006. **A ação de recursos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/arquivo/cartilha/publicacaoinclusao.asp>. Acesso em: 03 Mar. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.
- JUCÁ, S. C. S. A relevância dos *softwares* educativos na educação profissional. **Revista Ciência e cognição**. Rio de Janeiro, ago, vol.8, p. 22-28, 2006.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. R. J: WVA, 1997.
- SILVA, S. G. L. Pedagogia Surda e ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação - Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acessado em 25 de julho de 2011.

VIANA, A. S. **A Inserção dos Surdos no Mercado de Trabalho:** Políticas Públicas, Práticas Organizacionais e Realidades Subjetivas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.unigranrio.br/pos/stricto/mest-adm/pdf/dissertacoes/dissertacao-alvanei-dos-santos-viana.pdf>
Acesso em: 16/07/2014.

Agradecimentos

PREC – Pró Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT – MEC/SESu
NAPNE – IFSUL/CAVG
5º CRE
SMED

Dados dos autores

Rosangela Ferreira Rodrigues - Bióloga, Especialista em Ciências e suas Tecnologias na Educação (IFSul) e Doutora em Ciências (UFPel). Prof.^a Adjunta de Histologia, Citologia e Embriologia no Departamento de Morfologia do Instituto de Biologia, UFPel. Coordenadora do Projeto. E-mail: rosangelaferreirarodrigues@gmail.com.

Laura Beatriz Oliveira de Oliveira - Farmacêutica Bioquímica, Mestre em Ciências (UFPel) e Doutora em Biologia Celular e Molecular (PUC). Prof.^a Associada de Histologia, Citologia e Embriologia no Departamento de Morfologia do Instituto de Biologia, UFPel. E-mail: botafogo-oliveira@me.com.

Maria Gabriela Tavares Rheingantz - Médica Veterinária, Mestre em Reprodução Animal (UFRGS) e Doutora em Biotecnologia (UFPel). Prof.^a Associada de Histologia, Citologia e Embriologia no Departamento de Morfologia do Instituto de Biologia, UFPel. E-mail: mgrheing@yahoo.com.br.

Anderson Ferreira Rodrigues - Analista e Desenvolvedor de Sistemas. Acadêmico do Curso de Engenharia Elétrica (IFSul). Técnico- Administrativo em Educação no Departamento de Infraestrutura (UFPel). E-mail: andersonferreirarodrigues@gmail.com.

Anelise da Silva Nunes - Intérprete em LIBRAS. Acadêmica do curso de Educação Física, Faculdade Anhanguera. E-mail: anelisenunes@bol.com.br.

Fernando Botafogo de Oliveira - Acadêmico do curso de Relações Internacionais (UFPel) e bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: desertbriton@gmail.com.

PROJETO QUEM LUTA NÃO BRIGA: FORMANDO CAMPEÕES NOS TATAMES E PARA VIDA

Rossano Diniz; Fabrício Boscolo Del Vecchio

Resumo: O Projeto Quem Luta Não Briga, SMED/UFPe/IMDAZ, atende gratuitamente 500 jovens em cinco núcleos em pontos estratégicos da cidade de Pelotas - RS, oferecendo a prática do Taekwondo, Modalidade Esportiva de Combate Olímpico, da iniciação esportiva ao alto rendimento. Além dos resultados positivos alcançados, referentes a variáveis comportamentais e sociais, também foram conquistados títulos em nível estadual, nacional e internacional, em competições oficiais da modalidade.

Apresentação

O Projeto Quem Luta Não Briga (QLNB) surgiu em 2011, por uma parceria entre a Escola Superior de Educação Física (ESEF) – UFPe, e a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) da Prefeitura de Pelotas. A ideia principal do projeto de extensão é promover a prática do Taekwondo (TKD) de forma gratuita para a comunidade. Após a criação do projeto que teve início em uma escola da rede municipal, EMEF Ferreira Vianna, no bairro Balsa, da cidade de Pelotas – RS, com cerca de 70 alunos com faixa etária entre 7 e 17 anos, a coordenação da SMED, em parceria com a ESEF, resolveu ampliar a oferta do projeto para outros alunos, atendendo mais escolas. Dessa forma, a estratégia foi criar núcleos regionais, em bairros estratégicos que atendessem escolas do entorno. Assim, ampliou-se a estrutura e número de jovens atendidos, além de ofertar a prática da modalidade a alunos da UFPe.

O TKD é uma arte marcial coreana que se constitui como modalidade esportiva de combate (MEC) e filosofia que visa ao desenvolvimento físico, moral e social (SANTOS et al., 2011). Também é considerado um esporte olímpico, praticado atualmente por mais de 50 mil pessoas em 189 países filiados à *World Taekwondo Federation* (WTF) (SANT'ANA et al., 2009). Resgate e formação do caráter, respeito, disciplina e a promoção da saúde, são algumas das contribuições da prática do TKD para crianças e jovens (KIM; DATILO; HEO 2011). Complementarmente, já se observou que a prática de artes marciais pode contribuir para diminuição da agressividade e comportamentos antissociais em crianças (TWEMLOW; SACCO 1998) e adolescentes (TWEMLOW et al. 2008). Ademais, observou-se que, aulas de TKD, diminuiu a agressividade, aumentou a autoestima e cultivou valores sociais positivos com adolescentes (TRULSON 1986).

Nesse contexto, o projeto QLNb busca desenvolver a prática de TKD, afim de potencializar os benefícios supracitados, para jovens a partir de 4 anos de idade, estudantes da rede escolar municipal e universitária, com alunos de diferentes cursos da UFPe, espalhados em diversos núcleos da cidade, atendendo cerca de 500 pessoas. Além da prática esportiva, o projeto visa também a prática da modalidade em nível de alto rendimento, participando de eventos estaduais, nacionais e internacionais, promovendo campo de atuação docente e discente, de forma interdisciplinar, nas diversas esferas do conhecimento na licenciatura e

bacharelado em Educação Física e Nutrição, com produção de estudos, pesquisas e prática profissional orientada, com planos futuros junto à coordenação de projetos de extensão e reitoria, para ampliar para diferentes áreas de conhecimento dentro dos cursos da instituição.

Desenvolvimento

Iniciação esportiva

São desenvolvidas aulas de TKD em nível de iniciação esportiva para um grande grupo de 500 alunos, de uma a duas vezes por semana, divididos em seis núcleos estratégicos que atendem a diferentes áreas da cidade, como: Três Vendas, Centro, Porto, Navegantes, Balsa, Júlio de Castilhos, Areal, Obelisco, Umuarama. Nas aulas do projeto, desenvolve-se a prática dos fundamentos do TKD, desenvolvimento esportivo, defesa pessoal e condicionamento físico, afim de que os praticantes sejam estimulados a melhorarem a aptidão física, coordenação motora, interação social e prática de disciplina, respeito e comprometimento. Além disso, os alunos participam de aulas teóricas, palestras sobre temas de interesse, como nutrição, saúde e aspectos técnico-táticos do TKD. Para as palestras são convidados profissionais das áreas de interesse, que participam de forma presencial ou, em casos específicos, via internet, palestras on-line com palestrantes nacionais e internacionais.

Para as aulas, conta-se com estrutura adequada com tatames, materiais de treino, como alvos, simuladores de luta, proteções e todos os equipamentos necessários para prática adequada e responsável. Os materiais e estrutura, local, são de responsabilidade das instituições mantenedoras, UFPel e Prefeitura de Pelotas.

Neste nível de iniciação esportiva os alunos são estimulados a, além da prática contínua da modalidade, participarem de eventos, como apresentações à comunidade, testes de graduação (Exame de Faixa) e competições regionais. Além disso, são convidados a participarem voluntariamente de projetos de trabalhos de conclusão acadêmicas dos alunos de graduação e pós-graduação da UFPel que envolvem estudos sobre a modalidade.

Neste nível de prática os alunos têm comprometimento com a frequência às aulas e com a prática do lema principal do projeto, “quem luta não briga”.

Alto rendimento

Semestralmente, são realizados testes para verificação de desempenho e detecção de talentos, e são selecionados atletas em potencial para a prática em nível de alto rendimento. Os atletas selecionados ingressam em um programa de treinamento composto de cinco a seis sessões semanais de treinos, envolvendo preparação física, técnico-tática, nutrição, fisioterapia, e treinamento mental com vistas à preparação para competições regionais e para futuramente estarem aptos a disputarem seletivas estaduais e nacionais. Os atletas classificados nessas competições iniciam programa específico de acordo com o calendário de eventos, seja para seleção estadual ou nacional.

Neste nível os atletas são classificados em dois grupos: a) Alto rendimento: atletas faixas coloridas, competidores em nível estadual; b) Elite: faixas pretas que disputam seletivas nacionais e estaduais e classificam-se para essas seleções. Estes representam o projeto em competições Nacionais e Internacionais de acordo com os resultados de classificação.

Essa estrutura organizacional tem proporcionado ambiente colaborativo entre atletas, monitores e professores, possibilitando a participação de atletas em competições por todo mundo, conquistando títulos nacionais e internacionais inéditos na região.

A estrutura física usada é mantida pelas instituições mantenedoras do projeto: Prefeitura de Pelotas, UFPele, mais recentemente, uma nova instituição que integrou o grupo, o Instituto de Menores Dom Antônio Zattera, com implantação de um núcleo de alto rendimento com estrutura ampla, quadra de tatame em tamanho oficial da modalidade 10x10m, e materiais adequados para prática, além de contratação de monitor em caráter de colaborador.

Metodologia de trabalho

O trabalho é planejado em conjunto entre professores dos cursos envolvidos e alunos que atuam como monitores. Cada ciclo de treino é adequado de acordo com o tipo de evento do qual a equipe irá participar, como apresentações, testes de graduação, competições, de acordo com o nível de desempenho de cada grupo. Os alunos são frequentemente estimulados a resolverem situações de práticas cotidianas, simulação de eventos reais dos quais pretendem participar. O método é conhecido como *Tactical Games For Union* (TGFU), sendo propostas situações em que os alunos, diante de um problema, deverão optar por estratégias técnico-táticas para cada ocasião (DEL VECCHIO & FRANCHINI, 2013).

Participação em competições

A participação dos atletas em competições é promovida pela Prefeitura de Pelotas e ações entre pais e amigos dos alunos, das seguintes formas:

- Alunos da rede municipal de ensino são patrocinados pela SMED, com despesas de viagem, estadia, inscrições, para competições nacionais e internacionais;
- Alunos da rede estadual, privada ou universidade participam de editais do Pró-Esporte da Prefeitura de Pelotas;
- Ações entre pais e amigos dos atletas, como rifas, pedágios, jantares, eventos, também são realizadas para levantar fundos para participação dos atletas em eventos;
- A equipe participa exclusivamente de eventos do calendário anual da Federação Gaúcha de TKD (FGT), Confederação Brasileira de TKD ((CBTKD) e Prefeitura de Pelotas.

Resultados

Núcleos e número de alunos atendidos

Os dados referentes ao atendimento dos 500 alunos do projeto podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1. Núcleos do “Projeto Quem Luta Não Briga” e número de alunos atendidos em iniciação esportiva e alto rendimento.

Núcleo	Número de alunos	
	Iniciação esportiva	Alto rendimento
ESEF/UFPel	40	20
AABB/UFPel	30	10
Associação Cohab II	20	0
CM Pelotense	140	0
EMEI Bernardo de Souza	200	0
IMDAZ ⁵	70	5
Total de alunos	500	35

⁵ Instituto de Menores Dom Antônio Zattera.

Participação docente e discente

Quanto à participação docente e discente, atuam no projeto atualmente:

- 1 Professor Doutor da ESEF/UFPel, coordenador geral do projeto;
- 1 Mestre em Educação Física, graduando em licenciatura em Educação Física, professor da SMED, faixa preta 6º dan em TKD, responsável pelas aulas de Taekwondo;
- 1 Graduado em Educação Física, Bacharelado, mestrando, responsável pela preparação física dos atletas de alto rendimento.
- 2 monitores, alunos de Educação Física, bacharelado, que atuam na preparação física dos atletas de alto rendimento;
- 4 faixas pretas de TKD, monitores das aulas de TKD;
- 1 Nutricionista, mestranda em Educação Física, responsável pela coordenação do trabalho nutricional dos atletas de alto rendimento e trabalho pedagógico realizado com o grupo de iniciação esportiva;
- 2 alunas do Curso de Nutrição UFPel, monitoras do trabalho nutricional, dos atletas de alto rendimento;
- 1 professor do Curso de Fisioterapia da Universidade Católica de Pelotas (UCPel);
- 4 alunos do Curso de Fisioterapia UCPel que atuam na área de prevenção e atendimento a lesões no campus de Fisioterapia dessa instituição.

Ademais, foram registrados no Curso de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, nesses sete anos de trabalho, nove alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.

A atividade também serve como aula experimental para os alunos que cursam a disciplina de Lutas na Educação Física, no núcleo da ESEF. São oferecidas aulas tanto na forma exclusiva à disciplina como participação em campo, em uma aula normal do projeto.

Produção científica

A prática da modalidade no meio acadêmico oferece a oportunidade de produção científica. Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos, publicados em periódicos e apresentados em eventos acadêmicos.

Na tabela 2, apresentada abaixo, é possível verificar temas que são pesquisados pelos estudantes e orientados por professores universitários.

Tabela 2. Temas estudados por áreas do bacharelado e licenciatura em Educação Física e Nutrição.

Tema	Curso
Variáveis comportamentais dos praticantes de Taekwondo	Licenciatura em Educação Física
Exergames no Taekwondo	
Estratégias Pedagógicas das aulas de Taekwondo	
Biomecânica de movimentos do Taekwondo	Bacharelado em Educação Física
Eletromiografia	
Flexibilidade	
Treinamento Intermitente de Alta Intensidade	
Demandas fisiológicas e contribuição dos sistemas energéticos em protocolos específicos de treinamento no Taekwondo	
Time Motion	
Perda de peso no Taekwondo	Nutrição
Genotipagem no Taekwondo	

Também são apresentados diversos trabalhos em simpósios acadêmicos com temas sobre a modalidade, e estudos realizados, com resultados, dos alunos do projeto, como:

- Semana Acadêmica ESEF;
- Simpósio Nacional de Educação Física ESEF;

- Semana integrada de inovação, ensino, pesquisa e extensão UFPel;
- Simpósio Internacional de Ciências do Esporte CELAFISCS;
- Encontro Nacional de Artes Marciais e esportes de Combate;
- Extremos do Sul – Formação Profissional em Educação Física – FURG.

Em 2015, no Congresso de Extensão e Cultura/CEC, a apresentação do projeto de extensão “Projeto quem luta não briga: da iniciação esportiva ao alto rendimento”, pela aluna Mariana Camargo, do Curso de Educação Física/ESEF/UFPel, Bacharelado, ficou entre os três finalistas, destacado como um dos melhores trabalhos do evento.

Resultados em competições

Do ponto de vista competitivo, a tabela 3 apresenta o quadro de competições e medalhas conquistadas por atletas do projeto. Em competições por equipe, foram conquistados os títulos de equipe Campeã Invicta do circuito Costa Doce 2012, 2013 e 2014, 2015 e 2016.

Tabela 3. Desempenho do projeto “ Quem Luta Não Briga - Taekwondo” em competições da modalidade.

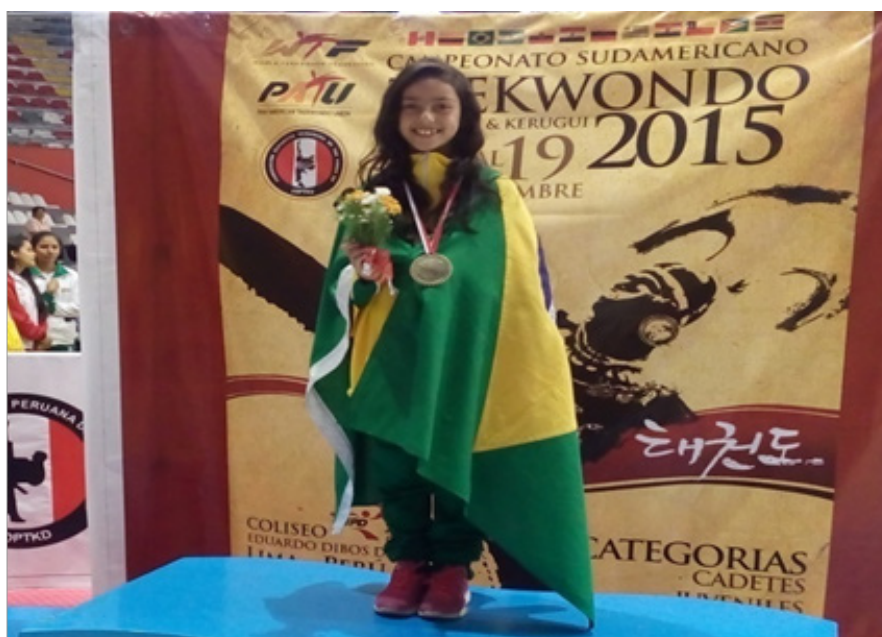
Competição	Número de medalhas
Circuito Costa Doce 2012 (3 etapas)	135 (ouro/prata/bronze)
Circuito Costa Doce 2013 (3 etapas)	150 (ouro/prata/bronze)
Circuito Costa Doce 2014 (3 etapas)	165 (ouro/prata/bronze)
Circuito Costa Doce 2015 (3 etapas)	185 (ouro/prata/bronze)
Circuito Costa Doce 2016 (3 etapas)	170 (ouro/prata/bronze)
Campeonato Brasileiro 2011	1 (ouro), 1 (prata), 1 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2012	1 (ouro), 1 (prata), 2 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2013	2 (ouro), 1 (prata), 2 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2014	3 (ouro), 2 (prata), 3 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2015	4 (ouro), 2 (prata), 3 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2016	1 (ouro), 2 (prata), 1 (bronze)
Campeonato Brasileiro 2017	1 (prata), 1 (bronze)
Campeonato Pan-americano 2013 (México)	1 (prata)
Campeonato Mundial 2014 (Azerbaijão)	Participação
Campeonato Sul-Americano 2015 (Peru)	1 (ouro)
Campeonato Mundial 2015 (Coreia do Sul)	Participação
Campeonato Mundial 2017 (Egito)	Participação
Jogos Sul-Americanos da Juventude (Chile)	1 (Prata)

Figura 1. Atleta Ana Victória Lima de Oliveira, vice-campeã dos Jogos Sul- Americanos da Juventude, Santiago, Chile – 2017.



Fonte: tirada pela atleta no local da competição.

Figura 2. Atleta Camile Vitória dos Santos, Campeã Sul-Americana, Lima, Peru – 2015.



Fonte: Foto: tirada pela atleta no local da competição.

Resultados sociais

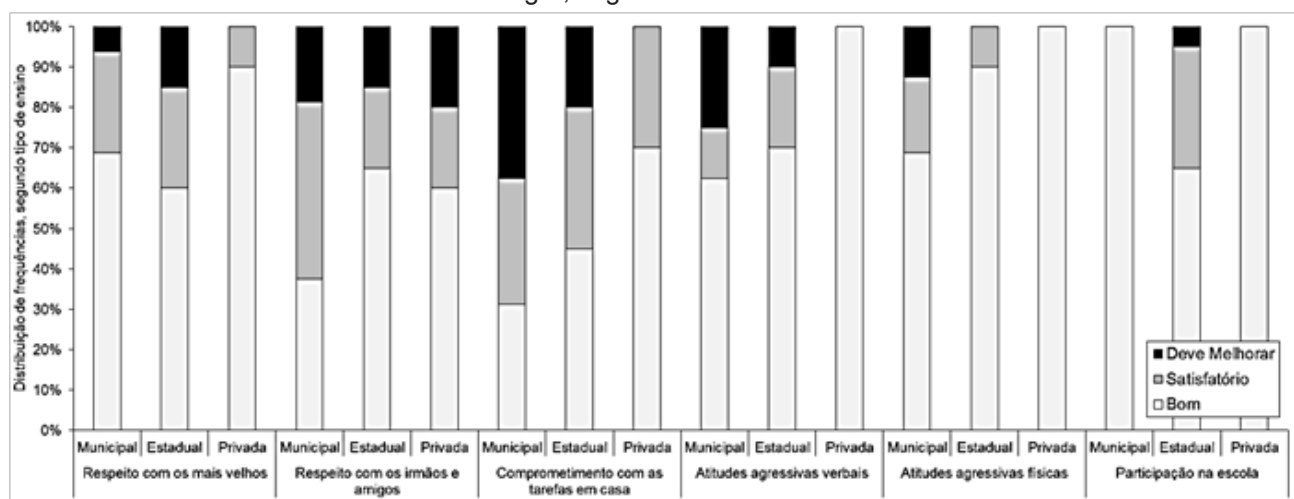
Do ponto de vista social, mensurou-se o desempenho dos alunos do projeto em estudo realizado por DINIZ & DEL VECCHIO (2013), verificando-se variáveis comportamentais, percebidas pelos professores e responsáveis, com respeito aos seguintes componentes: 1) respeito com os mais velhos; com irmãos e amigos; 2) comprometimento com as tarefas de casa; 3) atitudes agressivas verbais; 4) atitudes agressivas físicas; 5) participação na escola; 6) desempenho nas avaliações escolares. Concluiu-se que a prática do TKD, através de projeto social de forma sistemática, constitui-se como estratégia adequada para formação de jovens, além de promover representação social que favorece a prática da disciplina e respeito.

Tabela 3. Frequência absoluta (e relativa) das respostas dos responsáveis por alunos do projeto “Quem luta não briga”.

	Bom	Satisfatório	Deve Melhorar	Total
Respeito com os mais velhos*	32 (69,6)	10 (21,7)	4 (8,7)	46 (100)
Respeito com os irmãos e amigos*	25 (54,3)	13 (28,3)	8 (17,4)	46 (100)
Comprometimento com tarefas em casa	21 (45,7)	15 (32,6)	10 (21,7)	46 (100)
Atitudes agressivas verbais*	34 (74)	6 (13)	6 (13)	46 (100)
Atitudes agressivas físicas*	39 (84,8)	5 (10,9)	2 (4,3)	46 (100)
Participação na escola*	39 (84,8)	6 (13)	1 (2,2)	46 (100)

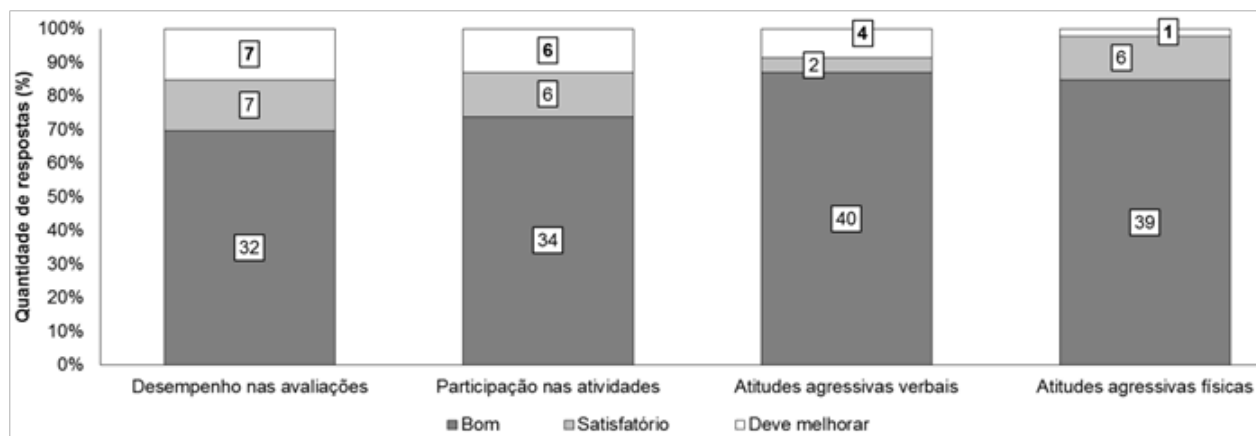
* = diferença estatística entre os três tipos de respostas apresentadas ($p < 0,01$)

Figura 3. Frequência relativa das respostas dos professores dos alunos participantes do projeto “Quem luta não briga”, segundo rede de ensino.



Fonte: Autores.

Figura 4. Frequência absoluta (e relativa) das respostas dos professores dos alunos participantes do projeto “Quem luta não briga”.



Fonte: Autores.

Palestras realizadas para formação dos alunos do projeto

Diversas palestras foram realizadas para o grupo no formato presencial e on-line, com temas relevantes para formação dos alunos.

Tabela 4. Apresenta alguns exemplos de palestras ministradas nos formatos presencial e on-line.

Palestrante	Referencia	Tema	Tipo
Larissa Braga	Nutricionista	Alimentação Saudável	Presencial
Charles Bartel	Educador Físico	Preparação Física	Presencial
Bárbara Freitas	Nutricionista	Tipos de Alimentos	Presencial
Ródney Saraiva	Técnico da Seleção Brasileira	Estratégias táticas	On-line
Zamara Areliano	Atleta Seleção Mexicana	Vida de Atleta	On-line
Guilherme Maciel	Coach	Treinamento Mental	On-line
Christian Cabral	Técnico Uruguaio	Treino Técnico	Presencial
David Fukuda	Professor Universitário USA	Visita Técnica	Presencial

Figura 5. Chamada para palestra on-line com a atleta mexicana Zamara Arelhana, diretamente de Queretaro, México, para os alunos do projeto QLNb.



Cópia da imagem da tela do Facebook, onde foi realizada a palestra on-line em tempo real.

Apresentações dos alunos do projeto

Frequentemente o grupo é convidados a participar de apresentações em festas comemorativas da cidade promovidas pela Prefeitura de Pelotas, SMED e ESEF/UFpel. Dentre as apresentações destacam-se:

- Apresentação de resultados e perspectivas à prefeita Paula Mascarenhas, no anfiteatro da Prefeitura de Pelotas 2014, 2015 e 2016.
- Fala Pelotas 2016.
- Colégio Municipal Pelotense – 2016.
- Amostra de Talentos ESEF/UFpel – 2015.
- Largo da Prefeitura – Dia do Desafio – 2016.
- Abertura do Dia do Desafio 2017 – Ginásio “CAROSSO”.
- Feira do Livro 2015.
- Aniversário da RBS TV, Baronesa, 2017.
- Festa da Criança – Associação Cohab Tablada, 2016.

Figura 6. Apresentação no Largo da Prefeitura de Pelotas, Dia do Desafio.

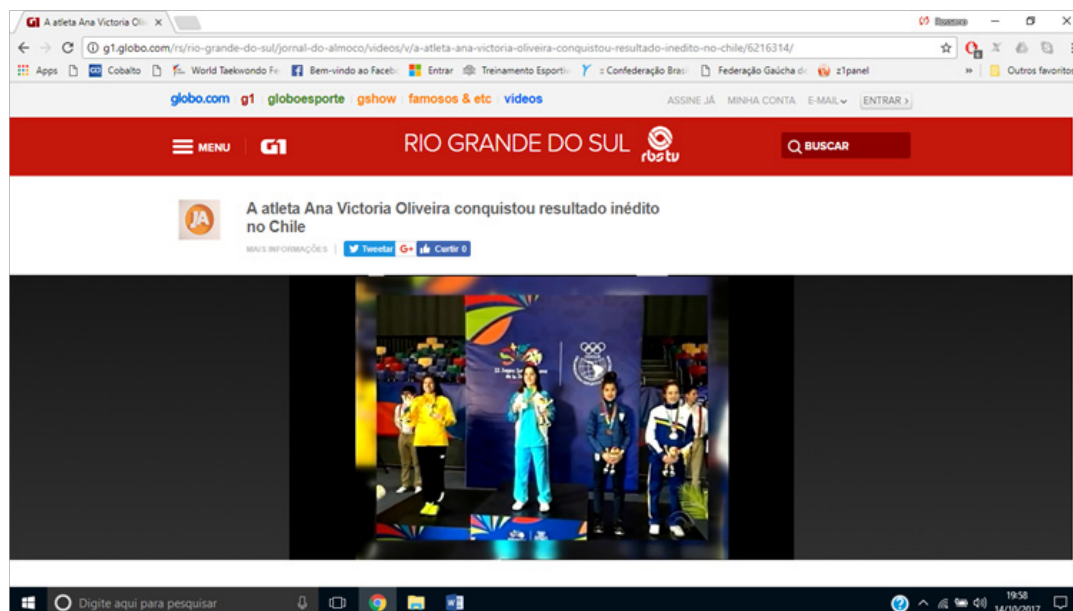


Fonte: Autores.

Reportagens em TV, jornal e rádio

Ademais, os resultados em competições, assim como matérias de divulgação do projeto, são constantemente vinculados à mídia- TVs, Rádios e Jornais da cidade, como RBS TV, TV Nativa, Rádio Universidade, Diário Popular, Diário da Manhã e outras.

Figura 7. Matéria da RBS TV sobre o resultado da Atleta Ana Victória nos Jogos Sul- Americanos da Juventude 2017.



Fonte: g1.globo.com.

Avaliação

Destaca-se que o projeto QLNБ proporciona grande aprendizado técnico-profissional e engrandecimento na formação acadêmica para estudantes da ESEF/UFPel participantes como monitores. Essa perspectiva é muito importante, já que previamente foi identificado, em estudo de FONSECA; FRANCHINI E DEL VECCHIO (2013), com professores de educação física da rede pública de Pelotas, que os mesmos necessitam e têm interesse em formação na área de lutas e que esse conteúdo não vem sendo bem desenvolvido nas escolas, pelo pouco conhecimento dos mesmos sobre o tema. Parece que a participação de monitores do curso de Educação Física nas aulas de TKD pode ser uma estratégia interessante para que os mesmos vivenciem experiências da modalidade.

O projeto tem sido de grande utilidade e proporciona elevado impacto social; pois, além de propiciar aprendizado de modalidade olímpica esportiva de combate, desenvolve o caráter e o respeito e insere discentes no ambiente universitário e no ambiente competitivo de alto rendimento.

Esses benefícios são evidenciados em estudos prévios da modalidade e resultados semelhantes que demonstram uma melhora positiva da representação social, autoestima e diminuição da agressividade em jovens praticantes da modalidade (TRULSON, 1986).

Enfim, ainda existem muitas demandas que podem ser incrementadas através de estratégias interdisciplinares que podem agregar valor ao projeto, como a participação efetiva dos cursos de Medicina e Odontologia no cuidado e prevenção da saúde dos atletas, na área da educação, na qual seria interessante a participação de monitores para incrementar aulas de reforço escolar para os alunos, bem como língua estrangeira. Um projeto com atendimento de 500 atletas pode gerar um campo de atividade interdisciplinar de grande atuação em todos os campos do conhecimento universitário.

Referências

DINIZ, R.; DEL VECCHIO, F.B. Projeto “quem luta não briga”: impressões de responsáveis e professores quanto aos efeitos da prática do taekwondo em variáveis comportamentais. **Revista Didática Sistemica FURG**, edição especial, v.1, p.19–30, 2013.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p.320602. 2013.

KIM, J.; DATTILO, J.; HEO, J. Taekwondo participation as serious leisure for life satisfaction and health. **Journal of Leisure Research**, v.43, n.4, p.545 - 559, 2011.

RBS TV PELOTAS, A atleta Ana Victoria Oliveira conquistou resultado inédito no Chile. Acessado em 14/10/2017: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/v/a-atleta-ana-victoria-oliveira-conquistou-resultado-inedito-no-chile/6216314/>

SANT'ANA, J.; SILVA, J. F.; GUGLIERMO, L. G. A. Variáveis fisiológicas identificadas em teste progressivo específico para taekwondo. **Motriz**, v.15, n.3, p.611-620, 2009.

SANTOS, K. S.; SILVA, R. V.; CARVALHO NETO, A. F. LOPES, C.A. A representação social do taekwondo: ET07, **Cultura e Processos Educacionais**, 2011.

TRULSON, M. E. Martial arts training: a novel "cure" for juvenile delinquency. **Human relations**, v.39 n.12, 1986.

TWEMLOW S. W.; BIGGS, B. K.; NELSON, T. D.; VERNBERG, E. M. ; FONAGY, P.; TWEMLOW, S.W. Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. **Psychology in the schools**, v.45, p.947-959, 2008.

TWEMLOW, S.W.; SACCO, F.C.The application of tradicional martial arts practice and theory to the treatment of violent adolescents.**Adolescence**, v.22, n.131, p.505-518, 1998.

Dados dos autores

Rossano Diniz: Licenciado, bacharel em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas, mestre em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), graduando em Educação Física ESEF/UFPel. Professor da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Desenvolve pesquisas com ênfase em Taekwondo, Artes Marciais e Esportes de Combate. E-mail: rossanotkd@gmail.com.

Fabício Boscolo Del Vecchio: Licenciado, bacharel, mestre e doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) junto à Escola Superior de Educação Física (ESEF).Desenvolve pesquisas com ênfase em Artes Marciais e Esportes de Combate, Avaliação Física, e Métodos para Aptidão Física, com ênfase em Treinamento Intervalado de Alta Intensidade. E-mail: fabrioboscolo@gmail.com

FILANTROPIA, CIDADANIA E EXTENSÃO A PARTIR DA SAÚDE BUCAL DA CRIANÇA

Tania Izabel Bighetti; Eduardo Dickie de Castilhos; Josiane Luzia Dias Damé

Resumo: O capítulo apresenta o relato das atividades do projeto de extensão “OI-Filantropia –Odontologia e Instituições Filantrópicas”. É realizado em duas instituições que atendem crianças (pré-escolares e escolares). Oferece cuidados odontológicos básicos às crianças e proporciona aos acadêmicos a experiência de atuação em instituições de caráter filantrópico, na manutenção da saúde, tratamento de doenças bucais e no desenvolvimento da cidadania.

Introdução

A discussão da cidadania na infância pode ser remetida à Convenção sobre os Direitos das Crianças, realizada, em 1989, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Esse documento pode ser considerado a carta dos direitos da criança e do cidadão infantil (SARMENTO, 2012). No Brasil, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) elevou crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos, assegurando-lhes inúmeras prerrogativas e mecanismos de proteção (MARTINS, 2005). O ECA foi alterado com a Lei nº 13.257, de 8/03/2016, que estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 2016).

No seu artigo 4º, é apontado, entre muitos aspectos, que estas políticas devem: a) atender ao interesse da criança à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; b) incluir sua participação na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; c) respeitar sua individualidade e ritmos de desenvolvimento, valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; d) reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; e) articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; f) adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; g) articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado (BRASIL, 2016).

No que diz respeito às ações intersetoriais, a universidade tem um papel muito importante. A extensão universitária pode ser uma estratégia para se desenvolver atendimento integral a diversos públicos-alvo. Ela deve ser um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. A extensão universitária deve se

orientar pelas seguintes diretrizes: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social (FORPROEXT, 2012).

A interação dialógica pressupõe troca de saberes entre a universidade e a sociedade na lógica de superar as desigualdades e exclusão social. A interdisciplinaridade e interprofissionalidade visa a romper a dicotomia entre especialização e visão holística, que pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão reafirma a extensão universitária como processo acadêmico, na perspectiva de que suas ações serão mais efetivas se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa). Assim, o estudante é colocado como protagonista de sua formação técnica (desenvolvimento de competências para sua atuação profissional) e de sua formação cidadã (reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social). No que diz respeito ao impacto na formação do estudante, a extensão universitária deve ampliar seu universo de referência e permitir o contado direto com questões contemporâneas. Por fim, a diretriz relacionada a impacto e transformação social reafirma a extensão universitária como o mecanismo pelo qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, voltada a uma atuação transformadora, com foco nos interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas.

O ECA, em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Em seu artigo 7º, destaca que ela tem direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990). Há várias discussões sobre a questão da cidadania infantil, considerando a concepção clássica de cidadania que envolve seus três componentes (civil, social e político), pois há o reconhecimento da sua dependência do adulto para a construção de seu universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena. Assim, a construção política de dispositivos de proteção das crianças, deve ser considerada uma prioridade (SARMENTO, 2012). Entre os dispositivos de proteção que contemplam a participação da criança, não como filho, mas como integrante da sociedade, o direito à educação, de caráter recente no Brasil, envolveu um processo histórico que foi desde a caridade, passando pela filantropia, amparo assistencial e, finalmente, atingindo atendimento educacional. Assim, ao se considerar as concepções de atendimento que nortearam as rodas, as creches, os jardins e as pré-escolas, pode-se compreender algumas características ainda hoje encontradas e fundamento para as ações e justificativas políticas (PAULA, 2005).

A creche no Brasil e em vários outros países tem tido uma ligação, desde a sua origem, com as práticas religiosas e filantrópicas de atender e cuidar de crianças abandonadas, rejeitadas pela sociedade, ou aquelas cujos pais não têm condição, eles próprios, de cuidar. Representa até hoje, para muitos, uma ação paliativa ao cuidado e educação da criança, a qual deveria estar com a mãe, para não correr riscos de ter o seu desenvolvimento prejudicado. A

maioria das creches funciona com poucos recursos para atender um número muito grande de crianças, vindas normalmente das famílias mais vulneráveis (ROSEMBERG, 1983).

As instituições filantrópicas para abrigo em turno integral ou inverso ao da escola ainda continuam sendo uma alternativa para muitas famílias e, para profissionais da área da saúde, pode ser um vasto campo de atuação. Entretanto, essa atuação precisa ir além da dimensão biológica. Quando se procura abranger todas as dimensões que envolvem a criança enquanto pessoa – um ser biopsico-social-emocional-espiritual – percebe-se que ela apresenta necessidades específicas e diferenciadas. Para que a atuação do profissional seja efetiva, todas as dimensões têm que ser consideradas, do contrário qualquer ação desenvolvida poderá não alcançar o objetivo maior, que deve ser o de cuidar da criança enquanto pessoa, educando-a para o exercício de cidadania (ZEM-MASCARENHAS; DUPAS, 2001).

Isso pressupõe que se aborde a assistência de forma integrada, onde se dá a articulação de todos os que atuam em variados espaços onde a produção de cuidados ocorre. Assim, cada instituição de saúde assume papel estratégico na produção de novas formas de agir e produzir integralidade, na medida em que no mesmo espaço reúnem-se diferentes perspectivas, interesses e distintos atores sociais (MONTENEGRO; PENNA; BRITO, 2012). Segundo Fontoura & Mayer (2006, p. 532-533) a “integralidade é o próprio caminho que vai transformando as pessoas e construindo algo melhor. Busca uma assistência ampliada, transformadora, centrada no indivíduo e não aceita sua redução nem à doença nem ao aspecto biológico. Além do atendimento integral, envolve a valorização do cuidado e o acolhimento”.

De acordo com Pinheiro (2006), a integralidade vem sendo reconstruída e repensada constantemente. Trata-se não somente de uma prática de saúde realizada a cada nível de atenção, mas sim como um recurso de tecnologia em que os métodos cognitivos, materiais e financeiros se reúnem, juntamente com os outros princípios do SUS; para se estabelecer, de fato, a promoção, prevenção e recuperação e saúde do indivíduo.

Surge então o que é denominado de clínica ampliada ou clínica do sujeito, isto é, parte-se do pressuposto de que cada pessoa interfere de modo ativo em seu processo saúde/doença, sem perder de vista a determinação social desse fenômeno. Assim, é importante compreender o contexto de cada pessoa adotando uma postura que identifique as necessidades de prevenção e as assistenciais, e que seleciona as intervenções a serem ofertadas (BONFADA et al, 2012).

Na perspectiva de contribuir na busca de garantia de um dos direitos da criança apontados no ECA, foi implantado o projeto de extensão “OI Filantropia – Odontologia e Instituições Filantrópicas”, da Unidade de Saúde Bucal Coletiva (USBC) da Faculdade de Odontologia da Universidade de Pelotas, (FO-UFPel); desenvolvido em duas instituições para crianças no município de Pelotas-RS: Instituto Nossa Senhora da Conceição (INSC) e Casa da Criança São Francisco de Paula (CCSFP).

Respeitando as características de espaço físico e público-alvo, nessas instituições são desenvolvidas ações de atenção e assistência em saúde bucal. Busca-se respeitar as pecu-

liaridades de cada criança, como a idade, o tempo de cada uma e suas limitações; sempre promovendo sua participação nas atividades. As crianças estão em momento de formação de seus hábitos (BRASIL, 2008), e, desta forma, são mais receptivas aos novos conhecimentos, ou moldagem do que já foi aprendido.

As instituições

Instituto Nossa Senhora da Conceição (INSC)

Localizado na Rua Barão de Butuí, 362, Centro, foi fundado em 1855. Trata-se de uma instituição beneficente de assistência social, com atendimento inverso ao turno da escola, com trabalho pautado no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Tem como missão proporcionar à criança e ao adolescente e suas famílias um espaço de vivência socioeducacional cultural, que permita formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, buscando a ética e a moral (INSC, 2013).

Sua infraestrutura é a seguinte: três salas de aula; um laboratório de informática; uma biblioteca; um miniauditório; dois salões de recreação; um refeitório; uma cozinha industrial; um consultório odontológico; um consultório de Psicologia, duas salas para Serviço Social e coordenação; sala da direção; quadra de esportes; sala de recreação e uma para oficinas com familiares. Conta com os seguintes recursos humanos: dois assistentes sociais; uma psicóloga; três instrutores sociais; um instrutor de música; uma oficinaira de informática; uma oficinaira de artesanato; uma oficinaira de teatro; uma professora de Educação Física; uma secretária; uma cozinheira; uma auxiliar de cozinha; um funcionário de serviços gerais e um de manutenção e conservação. Tem parceria com o Colégio São José e a FO-UFPEL (INSC, 2013).

O público-alvo é constituído de crianças (sexo feminino) de seis a 12 anos de idade e seus familiares. Na perspectiva de cumprir os artigos 3º e 4º, do ECA, busca transformar o público-alvo para que seja multiplicador na conquista de se fazer valer seus direitos e por isto promove ações que permitam o desenvolvimento físico, psíquico e moral do público-alvo (INSC, 2013).

Casa da Criança São Francisco de Paula (CCSFP)

Localizada na Rua Uruguai, 1.651, Centro, foi fundada em 11 de junho de 1936 pela Liga Feminina de Ação Católica de Pelotas, com o nome de “Creche São Francisco de Paula”. É constituída pela união de pessoas organizadas, não tem fins econômicos, e busca assistir, durante o dia, crianças de ambos os sexos, que por condições de vida e de trabalho dos pais carecem de assistência familiar (CCSFP, 2017).

Tem como missão assegurar a primeira etapa da educação infantil básica proporcionando o desenvolvimento integral para a criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Funciona como apoio

socioeducativo, tendo como base a educação escolar, buscando promover atenção às famílias das crianças atendidas (CCSFP, 2017).

Sua infraestrutura é a seguinte: berçário climatizado, sete salas de aula, dois refeitórios, banheiros, auditório, sala para realização de cursos profissionalizantes, secretaria, capela, sala de costura, biblioteca, sala de ludoterapia, local aberto para recreação com praça infantil, brechó, cozinha industrial, lavanderia, consultório médico-odontológico e escovódromo. Todos os espaços são monitorados por sistema de segurança (CCSFP, 2017). Conta com os seguintes recursos humanos: uma assistente social; uma psicóloga; uma médica pediatra; duas costureiras; uma secretária; uma cozinheira; uma auxiliar de cozinha; um funcionário de serviços gerais e manutenção; nove professoras e nove monitoras.

O público-alvo é constituído de crianças de zero a seis anos de idade e seus familiares (CCSFP, 2017). As crianças são distribuídas, em função de suas características e idades, nos seguintes grupos: berçário, maternal (A, B e C), jardim, pré-escola (I, IA, IB; IIA e IIB).

O projeto de extensão

Como surgiu

A parceria com a USBC da FO-UFPel iniciou-se como um eixo do projeto de extensão “PLADECOM – Planejando, Desenvolvendo e Avaliando ações em uma Comunidade”, contemplado pelo Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT) de 2014. Além de ações no INSC, o projeto contemplava também atividades de atenção e assistência em uma unidade básica de saúde; de educação em saúde e prevenção de doenças bucais em uma escola estadual de ensino fundamental; e de formação de auxiliares de saúde bucal em uma escola técnica do município de Pelotas/RS.

Enquanto se desenvolviam as ações no INSC, a Liga Acadêmica de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da UFPel buscou, junto à FO-UFPel, uma parceria que se consolidou no projeto de extensão “Estratégias de atuação multiprofissional e interdisciplinar em espaços sociais”. Envolveu quatro acadêmicas do curso de Medicina; uma do curso de Nutrição e quatro da FO-UFPel, onde foi desenvolvido um projeto de pesquisa. A partir das demandas identificadas e do vínculo estabelecido, associada à experiência do trabalho desenvolvido no INSC no projeto PLADECOM, foi criado o projeto OI Filantropia.

Produção extensionista

No período de 2013 a 2017, participaram do projeto OI Filantropia no INSC: 13 acadêmicos de diferentes semestres (3º ao 10º), do curso de Odontologia, supervisionados por um docente.

Foram publicados os seguintes trabalhos: (1) “Escovação supervisionada em instituição filantrópica - um relato de experiência” (ARGUELLO; BIGHETTI; CASTILHOS 2014); (2) “Re-

lato de experiência de extensão em uma instituição filantrópica” (GLUSZEVICZ et al. 2015); e (3) “Técnica de treinamento de uso do fio dental em crianças” (CARVALHO et al. 2015).

No período de 2015 a 2017, participaram do projeto OI Filantropia na CCSFP: nove acadêmicos de diferentes semestres (2º ao 10º) do curso de Odontologia, supervisionados por uma docente. Em 2016, houve a participação de uma cirurgiã-dentista, mestrande do Curso de Pós-Graduação em Odontologia (área de Odontopediatria) e uma professora substituta da Unidade de Saúde Bucal Coletiva da FO-UFPeI. Em 2017, uma cirurgiã-dentista técnica-administrativa passou a contribuir na supervisão dos acadêmicos.

Foram publicados os seguintes trabalhos: (1) “Saúde bucal e criação de vínculo com a Casa da Criança São Francisco de Paula de Pelotas-RS” (FURTADO et al., 2014); (2) “Alterações de desenvolvimento - um desafio ao diagnóstico?” (THUROW et al., 2015); (3) “Hábitos bucais deletérios: mordida aberta anterior e um relato de caso” (THUROW et al., 2015); (4) “Inserção precoce na odontopediatria por meio de projeto de extensão” (CHAVES et al., 2016); (5) “Uma carta para o Fred: o suporte familiar como elemento da promoção de saúde bucal de crianças institucionalizadas” (CARVALHO et al., 2016); (6) “Desenvolvimento de ficha para triagem de bebês em uma instituição filantrópica” (THUROW et al., 2016); (7) “Capacitando cuidadoras: uma estratégia de promoção de saúde bucal de crianças institucionalizadas em um projeto de extensão” (SOUZA et al., 2016); (8) “Assistência odontológica a pré-escolares: acompanhamento de práticas” (FURTADO et al., 2016); e (9) “O papel da extensão universitária na complementação da formação de pós-graduandos” (RIPLINGER; CASTILHOS; BIGHETTI, 2016).

As ações desenvolvidas

São desenvolvidas ações individuais e coletivas. As ações coletivas compreendem a triagem, atividades de educação em saúde e de prevenção de doenças bucais. Já as ações individuais incluem o atendimento clínico em consultório odontológico.

Triagem

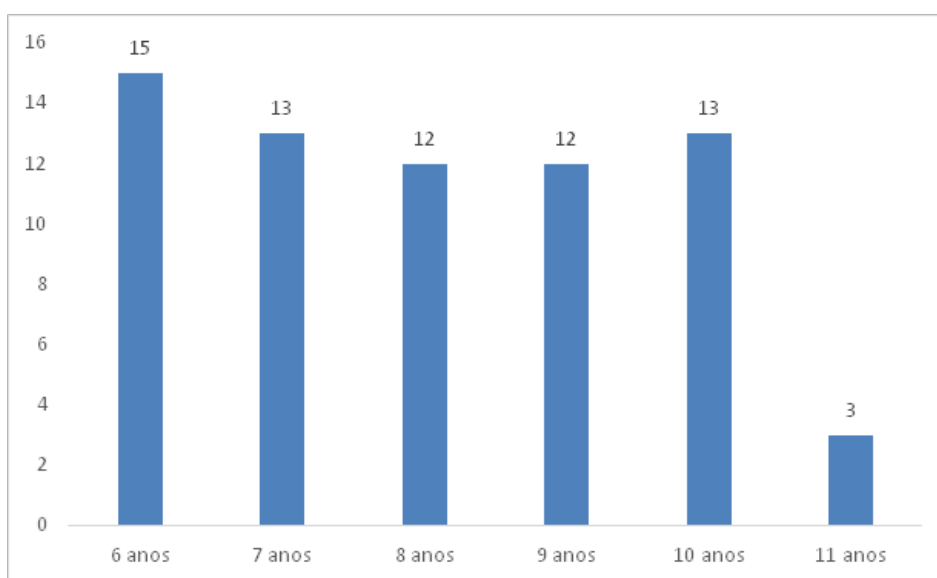
Todas as crianças são examinadas com o objetivo de identificar as necessidades de intervenção (clínica e/ou coletiva). Além disso, a triagem permite acompanhar a evolução das crianças e também da instituição como um todo, verificando a efetividade das ações desenvolvidas. A triagem é feita utilizando-se equipamento de proteção individual (gorro, máscara e luvas) e espátulas de madeira, sendo realizada com iluminação natural. No ISNC, ela é realizada em um dos salões de recreação que fica próximo ao consultório odontológico; e na CCSFP é realizada na própria sala de aula.

Para tal, utiliza-se uma ficha que contempla campos para as seguintes condições: placa bacteriana visível, gengivite, história de cárie tratada, mancha branca de cárie, cavidades inativas e ativas de cárie, presença de abscesso e relato de dor. Na CCSFP, foram adiciona-

dos campos para coleta de dados relativos às características clínicas dos freios lingual e labial (se normais ou curtos) e a presença de mordida aberta.

A partir dos dados da triagem as crianças são classificadas quanto ao risco de cárie, o que irá nortear as ações de prevenção. Além disso, é possível determinar as que necessitarão de atendimento clínico, criando-se uma lista de prioridades de atendimento. A partir da triagem também são identificados casos em que há a necessidade de encaminhamento, para atendimento em especialidades não contempladas pelo projeto de extensão. No caso da CCSFP, a triagem permite também identificar crianças que necessitam de intervenção junto à família. No ano de 2017 houve grande variabilidade no número de meninas participando das atividades do INSC. Em junho havia 68 crianças inscritas na instituição. Devido aos constantes ingressos, 61 (89%) foram avaliadas (Figura 1).

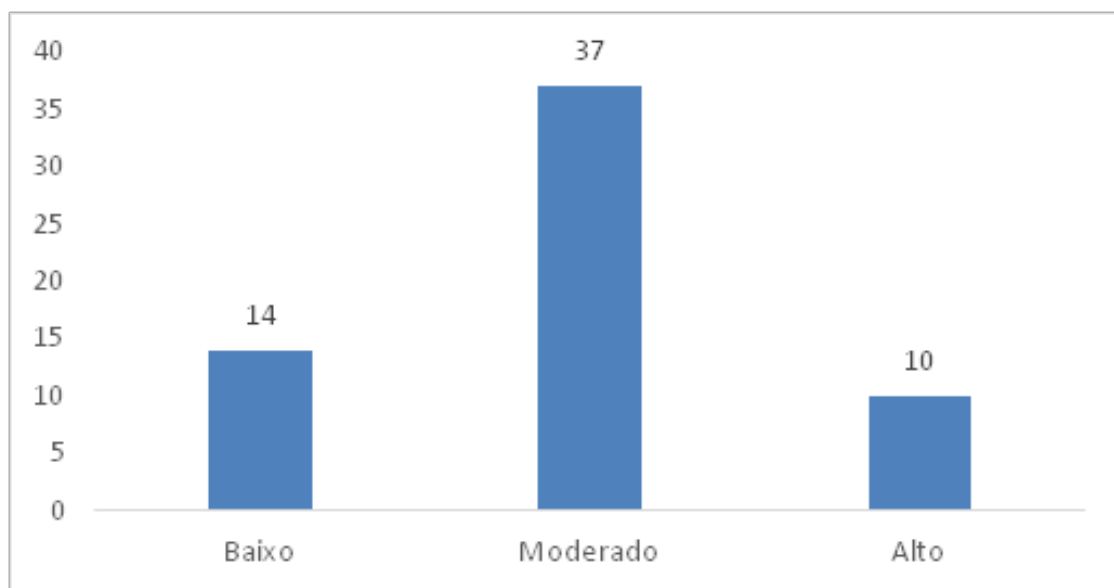
Figura 1 – Distribuição das crianças matriculadas de acordo com a idade. Instituto Nossa Senhora da Conceição, Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

A classificação de risco para cárie destaca a importância das atividades de saúde bucal, uma vez que a maioria das crianças (77,1%) foi classificada como de risco moderado ou alto para cárie (Figura 2).

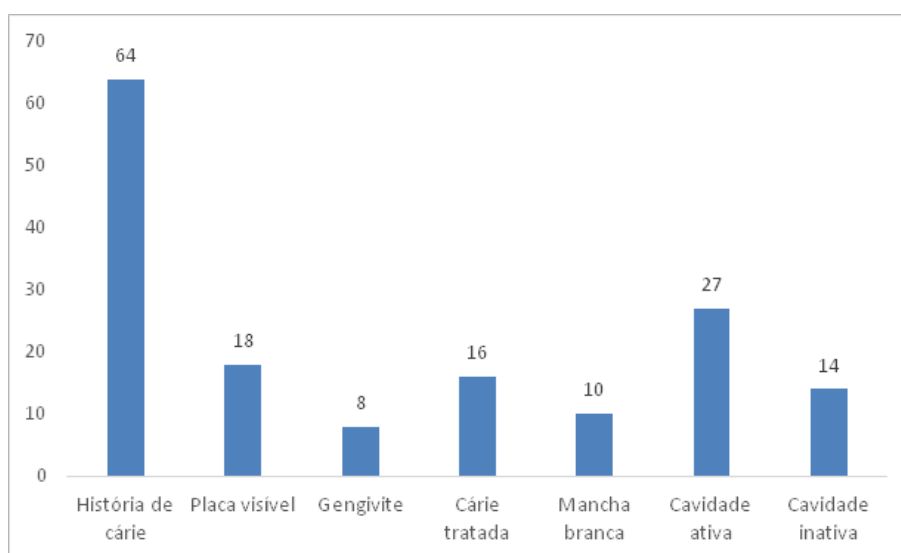
Figura 2 – Classificação das crianças avaliadas na triagem de acordo com o risco de cárie dentária. Instituto Nossa Senhora da Conceição, Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

Os principais aspectos identificados relacionados ao risco de cárie (Figura 3) foram a história de cárie atual ou pregressa (64 meninas) e a presença de cavidades ativas (27 meninas).

Figura 3 – Número de crianças segundo fatores utilizados para classificação de risco para cárie. Instituto Nossa Senhora da Conceição, Pelotas (RS), 2017.

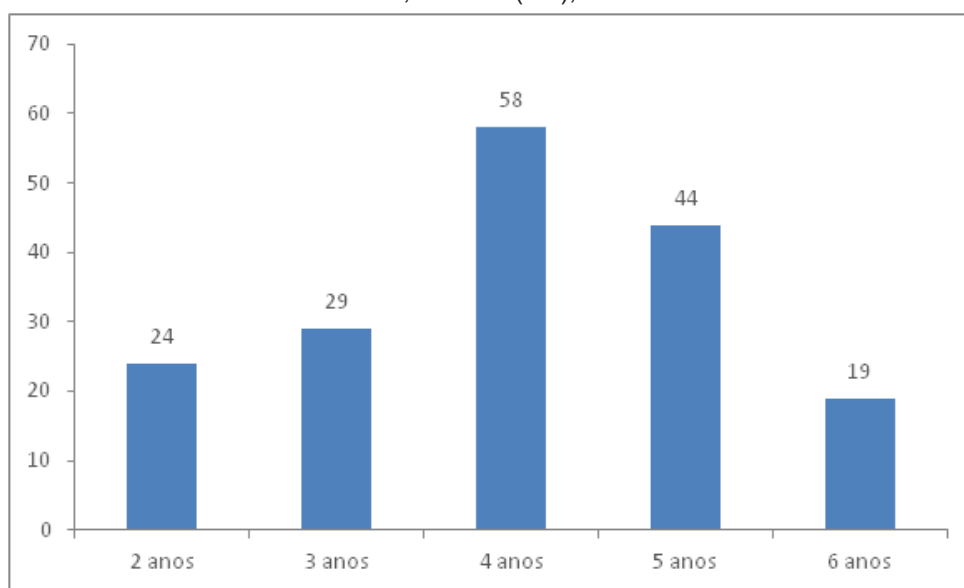


Fonte: autores.

Um total de 41 cavidades de cárie e dez raízes com indicação de extração foi identificado, sendo a média de dentes cavitados de 1,1 dentes por criança do INSC. Em relação aos fatores de risco para cárie dentária, foram observadas médias de 0,4 e 0,2 sextantes por criança com placa e gengivite, respectivamente.

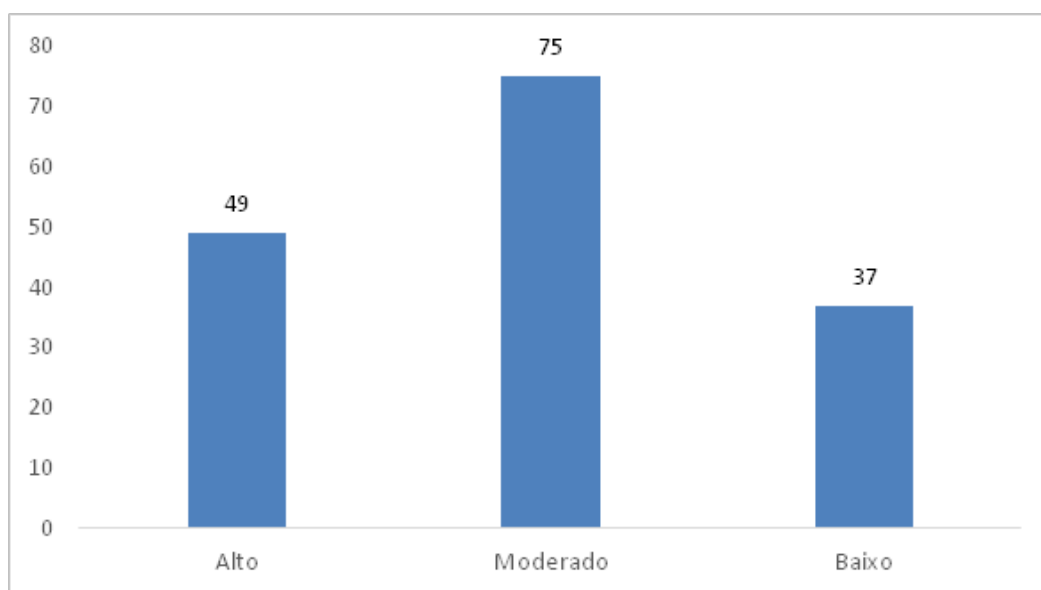
No ano de 2017, estavam vinculadas à CCSFP 180 crianças de dois a seis anos de idade, distribuídas de acordo com a Figura 4. Destas, 166 (92%) foram avaliadas na triagem. Observou-se 71 crianças com mordida aberta. A partir dos dados da triagem, as crianças foram classificadas de acordo com o risco de cárie (Figura 5), observando-se que apenas 37 apresentaram risco baixo de cárie.

Figura 4 – Distribuição das crianças matriculadas de acordo com a idade. Casa da Criança São Francisco de Paula, Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

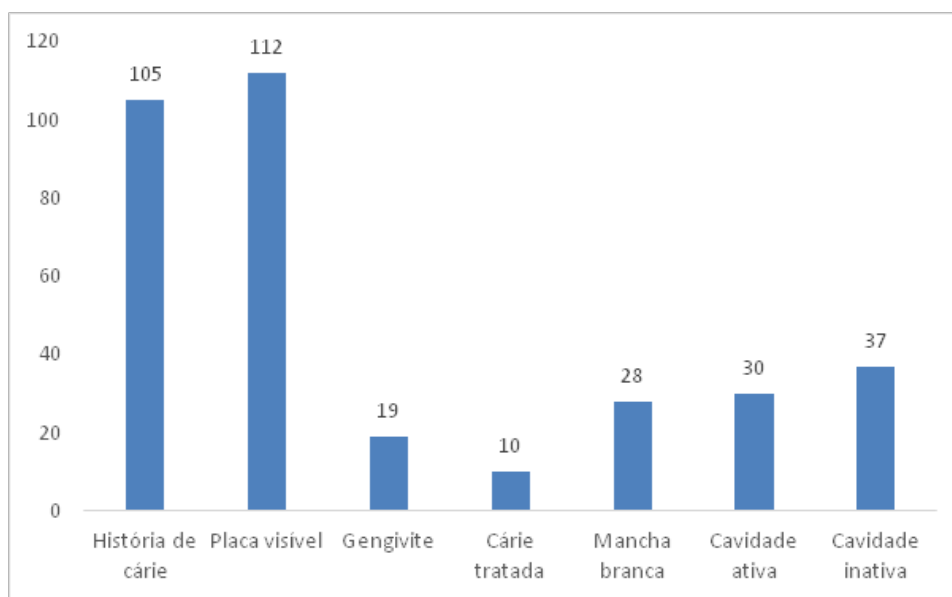
Figura 5 – Classificação das crianças avaliadas na triagem de acordo com o risco de cárie dentária. Casa da Criança São Francisco de Paula, Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

Além da classificação de risco, os dados da triagem permitiram classificar as crianças de acordo com a experiência de cárie e fatores de risco (Figura 6). Dentre as crianças examinadas observou-se história atual ou pregressa de cárie em 105 delas, sendo que 67 apresentavam atualmente cavidades de cárie ativas e/ou inativas. As lesões de cárie ativas cavidades acometiam em média 3,5 dentes por criança. Em relação aos fatores de risco para cárie dentária, foram observadas médias de 1,8 e 1,5 sextantes por criança com placa e gengivite, respectivamente.

Figura 6 – Número de crianças segundo fatores utilizados para classificação de risco para cárie. Casa da Criança São Francisco de Paula, Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

Ações educativas

No INSC são realizadas atividades educativas que variam conforme a faixa etária das meninas. As meninas são divididas em faixas de seis a oito anos, nove a dez anos e 11 a 12 anos de idade. Na faixa etária menor aborda-se o cuidado com os materiais de higiene, a quantidade adequada de dentífrico na escova, e a forma correta e o porquê de usar o fio dental. Nas demais faixas aborda-se a importância da realização da higiene, cuidados com a escovação e treinamento para o uso do fio dental.

O treinamento do fio dental é realizado em diversas etapas buscando desenvolver o entendimento da sua importância na higiene, assim como a capacidade motora para realizar essa atividade de forma efetiva e sem causar danos aos tecidos gengivais (Figura 7).

Na CCSFP, ainda não foram instituídas ações de educação em saúde em função da faixa etária das crianças, mas se cogita discutir com a coordenação a inserção de filmes infantis que abordem saúde bucal, ou outro tipo de estratégia, como, por exemplo, desenhos e pinturas.

Figura 7 – Sequência de orientações para utilização de fio dental para higiene bucal. Segurar o fio dental, remover a placa dental, inserir entre os dentes e utilizar em espaço reduzido.



Fonte: autores.

Ações preventivas

As ações de prevenção incluem a escovação dental supervisionada e a aplicação tópica de flúor (preventiva e/ou terapêutica). A aplicação preventiva é a realizada com grupos de risco, onde se leva em consideração questões socioeconômico-culturais, garantindo-se uma frequência semestral, ou, no mínimo, anual. A aplicação terapêutica é aquela indicada para indivíduos de alto risco, constituída de sete aplicações: frequência semanal (quatro aplicações); passando para quinzenal (duas aplicações) e mensal (uma aplicação) e reavaliações (SÃO PAULO, 2000).

No INSC a aplicação de flúor é de caráter preventivo. No ano de 2017, todas as crianças receberam a aplicação. Na CCSFP, a aplicação tópica de flúor é de caráter terapêutico. É realizada no consultório odontológico, com o auxílio de moldeiras ou utilizando-se verniz fluoretado. No ano de 2017, oito crianças receberam a aplicação de gel fluoretado com moldeiras e cinco receberam a aplicação de verniz fluoretado.

A escovação dental supervisionada visa a assegurar a exposição a dentífricio fluoretado e a desenvolver a coordenação motora, além de estimular o hábito.

No INSC, é realizada quatro vezes ao ano. No ano de 2017, a greve nas escolas estaduais tem reduzido a frequência na instituição. Apesar disso, a meta de duas escovações por semestre foi atingida.

Na CCSFP é realizada, individualmente, pelos acadêmicos, nos banheiros anexos às salas de aula. No ano de 2017, 138 crianças receberam pelo menos uma escovação dental supervisionada. As crianças das séries finais (n=39) receberam duas escovações.

Ações assistenciais

No INSC, todas as semanas, as crianças são chamadas para atendimento clínico seguindo a seguinte ordem de prioridade: dor, presença de cavidades ativas ou raízes residuais e presença de cavidades inativas. Casos em que há necessidade de exodontia de dentes decíduos que estão esfoliando também são atendidos. Os atendimentos envolvem acadêmicos de Odontologia de diferentes semestres, desenvolvendo ações de acordo com suas capacitações no momento (Figura 8). Casos complexos que necessitem de atuação interdisciplinar são registrados e busca-se solucionar em conjunto com outros professores da FO-UFPel.

Figura 8 – Local de atendimento clínico no Instituto Nossa Senhora da Conceição. Pelotas (RS), 2017.

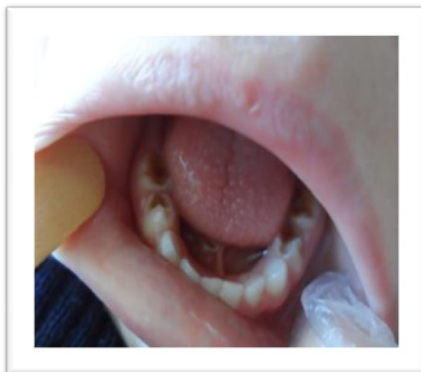


Fonte: autores.

As principais demandas na instituição são restaurações, intervenções pulpares e extrações; enquanto que as demandas para os serviços de apoio são tratamentos endodônticos de dentes permanentes (tratamento de canal), tratamentos ortodônticos e malformações dentárias. Os dados dos atendimentos clínicos são registrados em prontuários. Em 2017, 34 crianças foram atendidas no consultório onde foram realizados 91 procedimentos.

Na CCSFP, são priorizadas as crianças das séries finais, ou seja, aquelas que deixarão a instituição no ano seguinte. Além delas, são atendidas também as que apresentem urgências ou mesmo várias cavidades ativas identificadas na triagem pela equipe do projeto, pelas professoras e pelos próprios pais (Figura 9).

Figura 9 – Caso priorizado para atendimento odontológico na Casa da Criança São Francisco de Paula. Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

São realizados procedimentos restauradores, exodontias, intervenções pulpares em dentes decíduos e aplicação tópica de flúor. Por tratar-se de crianças pequenas, em muitos casos, antes da realização dos procedimentos clínicos, são necessários atendimentos para adaptação e condicionamento.

O consultório médico-odontológico (Figura 10) também é adaptado para procedimentos como condicionamento/adaptação de comportamento, exames de acompanhamento e exodontias de dentes decíduos (maca) e atendimento odontológico (cadeira).

Figura 10 – Adaptação do consultório médico-odontológico na Casa da Criança São Francisco de Paula. Pelotas (RS), 2017.



Fonte: autores.

Da mesma forma que no INSC, são utilizados prontuários para registro dos procedimentos clínicos, assim como os contatos realizados com pais/responsáveis, tanto para orientações quanto para acompanhamento do processo de adaptação/condicionamento das crianças.

Em 2017, foram realizados os seguintes procedimentos: 31 exames clínicos (13 para acompanhamento de tratamentos e 18 para início de tratamento); sete adaptações comportamentais; 12 restaurações (ionômero de vidro e resina composta), seis exodontias e cinco intervenções pulpares.

Monitoramento das atividades

Nas duas instituições, todos os dados coletados são transferidos para uma planilha do programa Microsoft Office Excel versão 2010, que foi programada para gerar automaticamente gráficos. São gerados gráficos com as seguintes informações: (1) número de crianças avaliadas na triagem e as classificações de risco; (2) número de crianças com fatores de risco para cárie dentária (presença de placa bacteriana e gengivite); (3) número de crianças com experiência de cárie (restauração, mancha branca, cavidade ativa e inativa); (4) número de crianças com raízes residuais e urgências; (5) número de crianças segundo número de escovações dentais recebidas; (6) média de sextantes com fatores de risco (placa bacteriana e gengivite); e (7) média de dentes com experiência de cárie (restauração, mancha branca, cavidade ativa e inativa, indicação de exodontia).

No caso do INSC, a planilha também gera uma mala direta com as necessidades de tratamento de cada criança, que é encaminhada aos pais/responsáveis para solicitação de autorização para o tratamento, bem como para o uso de imagens em atividades de ensino. As autorizações são realizadas em duas vias, ficando uma com a família e outra com a equipe do projeto.

Na CCSFP, a planilha gera também um gráfico com o número de crianças com alterações em freio lingual e labial, e com mordida aberta. O uso da imagem é autorizado durante as matrículas.

Outras atividades desenvolvidas

Em 2017, iniciou-se no INSC um projeto interdisciplinar com envolvimento das instrutoras sociais e da oficina de informática. A proposta é utilizar os temas relacionados à Odontologia de interesse das meninas para aplicar os conhecimentos de informática e de Português. A proposta é que elas façam a busca de conteúdo na internet, produzam material e elaborem mini vídeos com assuntos pré-selecionados para cada adiantamento. Os acadêmicos de Odontologia farão a revisão dos conteúdos, as instrutoras sociais a revisão do Português e a oficina de informática conduzirá a busca e a elaboração dos vídeos que serão apresentados para os familiares. A proposta é buscar apoio dos familiares no reforço das medidas educativas e preventivas, além de multiplicar as medidas preventivas e conhecimentos relacionados à saúde bucal.

Na CCSFP foi realizada, em 2016, uma capacitação com as monitoras. Como estratégia de desenvolvimento da atividade, a opção foi partir das suas dúvidas e interesses e abordá-los, sempre com linguagem coloquial, de forma a se buscar estabelecer uma relação de confiança. Para iniciar o processo, foi utilizada uma escala de faces com sete opções (preocupado, satisfeito, surpreso, cansado, com dúvidas, quero mais e indiferente), aplicada antes da atividade (“eu cheguei assim...”) e no final (“eu fui embora assim”); para avaliar o significado para as monitoras, além de coletar temas de interesse para futuros encontros.

Na perspectiva de uma avaliação de conteúdo foi montado um questionário que foi aplicado 30 dias após o encerramento das atividades. Continha dez perguntas que abordavam desde a importância da atividade até a compreensão sobre tipo e quantidade de dentifrício a ser utilizado com as crianças; fatores de risco para cárie dentária; uso e importância do flúor; fluorose dentária; importância dos dentes decíduos e relação entre mordida aberta e uso de chupeta.

As atividades aconteceram na sala da presidência, com as monitoras acomodadas em poltronas confortáveis, formando uma roda, com a coordenação da professora responsável e alternância das acadêmicas e pós-graduanda que continuaram também com as atividades educativas, preventivas e curativas. Envolveram dez cuidadoras de 17 a 35 anos de idade (média de 28 anos), sendo que nove tinham o segundo grau completo e apenas uma com segundo grau incompleto.

No que diz respeito ao significado da atividade, a chegada foi caracterizada com preocupação e dúvidas e a saída com satisfação e querer mais. Em relação a temas a serem reforçados apareceu o manuseio do fio dental. Sobre a importância da atividade, foi apontado que as orientações auxiliaram também para os cuidados com seus filhos, principalmente sobre tipo e quantidade de dentifrício a ser utilizado. Também houve maior compreensão sobre a função dos dentes decíduos como orientação para o dente permanente (nove acertos); importância e riscos do uso do flúor (nove acertos) e relação entre chupeta e mordida aberta (dez acertos). Em relação aos fatores de risco para cárie dentária um aspecto importante foi o fato de todas terem identificado que os antibióticos não eram responsáveis (tinham dúvidas sobre este aspecto no início da atividade), bem como de terem apontado a mamadeira e dormir sem escovar os dentes.

Uma demanda identificada durante as atividades foi a necessidade de se criar um espaço para a avaliação individual de cada monitora e orientação sobre os tratamentos odontológicos que necessitam. Surgiram dúvidas sobre tratamentos endodônticos, indicações e tipos de aparelhos ortodônticos e clareamento dental. O exame bucal das monitoras já foi realizado e todas foram orientadas quanto às suas necessidades. Também está sendo discutida com a direção a possibilidade de ampliar esta atividade para as professoras e novas monitoras que foram contratadas em 2017.

Pela característica do público-alvo (crianças de dois a seis anos de idade), tem sido realizada uma aproximação com os pais/responsáveis, principalmente das crianças em situação de alto risco de cárie dentária, e que deixarão a instituição no final do ano letivo. Em 2017, cinco pais/responsáveis foram chamados para algum tipo de orientação.

Considerações finais

A filantropia

Indiscutivelmente, para as 264 crianças e suas famílias, a oportunidade de estarem vinculadas a estas instituições, serem consideradas integrantes da sociedade e terem garantidos seu direito à educação e à saúde bucal, é um ganho. Apesar das diferentes situações enfrentadas em suas vidas, elas têm assegurado, pelo menos parcialmente, um desenvolvimento sadio e harmonioso.

A cidadania

Neste processo, o empoderamento para autocuidado e a consequente valorização da sua saúde contribuem para o seu desenvolvimento e formação como cidadão. Neste sentido, ao terem, desde esta fase de suas vidas, a garantia de acesso a serviços básicos e entenderem a sua importância, serão multiplicadores nos espaços que ocuparem na vida adulta.

A extensão

Para os acadêmicos participantes do projeto, a experiência do trabalho multiprofissional, respeitadas as características de cada instituição, vai contribuir com sua formação. Ao serem protagonistas no processo, tomando decisões e desenvolvendo suas habilidades, também serão responsáveis pela transformação da comunidade com a qual estão envolvidos. A capacidade de divulgar, através de publicações e apresentações de trabalhos em eventos científicos, também os torna multiplicadores de novas tecnologias e transformação social.

Referências

ARGUELLO, Roberta Silva Brito; BIGHETTI, Tania Izabel; CASTILHOS, Eduardo Dickie. Escovação supervisionada em instituição filantrópica - um relato de experiência. In: 52ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 22 a 26 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2015. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodonto/files/2015/05/Anais-52%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-2014.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

BONFADA, Diego; CAVALCANTE, José Rodolfo Lopes de Paiva; ARAUJO, Dayane Pessoa; GUIMARÃES, Jacileide. A integralidade da atenção à saúde como eixo da organização tecno-

lógica nos serviços. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p. 555-560, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica no 17 – Saúde Bucal**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 92 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Online. Acesso em 30 set. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Online. Acesso em 30 set. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.

CARVALHO, Isabel Lange Funari; SILVA, Amanda Veiga Francisco; SILVA, Marília Alonso Piva; BIGHETTI, Tania Izabel; CASTILHOS, Eduardo Dickie. Técnica de treinamento de uso do fio dental em crianças. In: 53ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 8 a 12 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodonto/files/2015/11/Anais-53%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-2015.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

CARVALHO, Isabel Lange Funari; THUROW, Luiza Beatriz; FURTADO, Marcieli Dias; RIPPLINGER, TAMARA; CASTILHOS, Eduardo Dickie; BIGHETTI, Tania Izabel. Uma carta para o Fred: o suporte familiar como elemento da promoção de saúde bucal de crianças institucionalizadas. In: III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 20 a 24 de novembro de 2016. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/SAUDE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

CHAVES, Bruna Cavalcante; SOUZA, Bruna Oliveira; RIPPLINGER, Tamara; CASTILHOS, Eduardo Dickie; BIGHETTI Tania Izabel. Inserção precoce na odontopediatria por meio de projeto de extensão. In: III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 20 a 24 de novembro de 2016. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/SAUDE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

[CCSFP]. **Casa da Criança São Francisco de Paula**. Disponível em <http://www.casadacrian-casfpaula.com.br/Pagina/1/Instituicao>. Acesso em 30 de set. 2017.

FONTOURA, Rosane Teresinha; MAYER, Cristiane Nunes. Uma breve reflexão sobre a integralidade. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 59, n. 4, p. 532-537, 2006.

[FORPROEXT]. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus/AM, 2012. 41p.

FURTADO, Marcieli Dias; SILVA, Amanda Veiga Francisco; REAL, Cynthia Freitas; THUROW, Luiza Beatriz; RIPPLINGER, Tamara; BIGHETTI, Tania Izabel. Saúde bucal e criação de vínculo com a Casa da Criança São Francisco de Paula de Pelotas-RS. In: II CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 8 a 12 de setembro de 2015. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2015. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2015/11/Saúde.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

FURTADO, Marcieli Dias; SILVA, Amanda Veiga Francisco; CARVALHO, Isabel Lange Funari; Luiza Beatriz RIPPLINGER, Tamara; BIGHETTI, Tania Izabel. Assistência odontológica a pré-escolares: acompanhamento de práticas. In: III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 20 a 24 de novembro de 2016. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/SAUDE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

GLUSZEVICZ, Ana Carolina; MENDES Maria Luiza Marins; SILVA, Amanda Veiga Francisco; CASTILHOS, Eduardo Dickie. Relato de experiência de extensão em uma instituição filantrópica. In: 53ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 8 a 12 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodonto/files/2015/11/Anais-53%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-2015.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

[INSC]. Instituto Nossa Senhora da Conceição. **Relatório de atividades - 2013**. Pelotas, dezembro, 2013. 20p.

MARTINS, Daniele Comin. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sociojurídica. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 1, 2004.

MONTENEGRO, Livia Cozer, PENNA, Cláudia Maria de Mattos; BRITO, Maria José Menezes. A integralidade sob a ótica dos profissionais dos serviços de saúde de Belo Horizonte. *Rev Esc Enferm USP*, v. 44, n. 3, p. 649-56, 2010.

PAULA, Flávia Anastácio. Concepções de atendimento à criança pequena: caridade, filantropia, assistência e educação infantil. **Línguas & Letras. Estudos em Educação**, v. 6, n. 11, p. 235-250, 2º sem. 2005.

PINHEIRO, Roseni. Integralidade em saúde. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 255-262.

RIPPLINGER, Tamara; CASTILHOS, Eduardo Dickie; BIGHETTI, Tania Izabel. O papel da extensão universitária na complementação da formação de pós-graduandos. In: III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 20 a 24 de novembro de 2016. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/SAUDE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? **Psicologia, S.P.**, n. 30, p. 38-42, 1983.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Saúde. **Recomendações sobre uso de produtos fluorados no âmbito do SUS/SP em função do risco de cárie dentária**. São Paulo: SES-SP, 2000. 10p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. **UNIPOP**, n. 2, p. 45-49, 2012.

SOUZA, Bruna Oliveira; SILVA, Amanda Veiga Francisco; CHAVES, Bruna Cavalcante; RIPPLINGER, Tamara; CASTILHOS, Eduardo Dickie; BIGHETTI, Tania Izabel. Capacitando cuidadoras: uma estratégia de promoção de saúde bucal de crianças institucionalizadas em um projeto de extensão. In: III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA. 20 a 24 de novembro de 2016. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2016/12/SAUDE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

THUROW, Luiza Beatriz; FURTADO, Marcieli Dias; BIGHETTI, Tania Izabel; GOMES, Ana Paula Neutzling; RIPPLINGER, Tamara. Alterações de desenvolvimento - um desafio ao diagnóstico? In: 53ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 8 a 12 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodontofiles/2015/11/Anais-53%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-2015.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

THUROW, Luiza Beatriz; FURTADO, Marcieli Dias; BIGHETTI, Tania Izabel; RIPPLINGER, Tamara; PINTO, Gabriela dos Santos. Hábitos bucais deletérios: mordida aberta anterior e um relato de caso. In: 53ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 8 a 12 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodontofiles/2015/11/Anais-53%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-015.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

THUROW, Luiza Beatriz; SILVA, Amanda Veiga Francisco; CARVALHO, Isabel Lange Funari; FURTADO, Marcieli Dias; RIPPLINGER, Tamara; BIGHETTI, Tania Izabel. Desenvolvimento de ficha para triagem de bebês em uma instituição filantrópica. In: 53ª SEMANA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA. 8 a 12 de setembro de 2014. Pelotas. **Anais eletrônicos**. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/bibliodontofiles/2015/11/Anais-53%C2%AA-Semana-Acad%C3%AAmica-Odontol%C3%B3gica-UFPel-015.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

ZEM-MASCARENHAS, Sílvia Helena, DUPAS, Giselle. Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. **RevEscEnferm USP**, v. 35, n. 4, p. 413-419, 2001.

Agradecimentos

Os autores agradecem às instituições parceiras do projeto, aos responsáveis pelas crianças por autorizar o desenvolvimento das ações em seus filhos e netos, e aos acadêmicos que, através de sua dedicação, fazem com que o projeto modifique a saúde de centenas de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Dados dos autores

Tania Izabel Bighetti - Professora Associada II da Unidade de Saúde Bucal Coletiva da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas, coordenadora do projeto de extensão “OI Filantropia – Odontologia e Instituições Filantrópicas”. E-mail: taniabighetti@hotmail.com.

Eduardo Dickie de Castilhos - Professor Adjunto II da Unidade de Saúde Bucal Coletiva da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas, coordenador adjunto do projeto de extensão “OI Filantropia – Odontologia e Instituições Filantrópicas”. E-mail: eduardo.dickie@gmail.com.

Josiane Luzia Dias Damé - Cirurgiã-dentista técnica-administrativa da Unidade de Saúde Bucal Coletiva da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas, colaboradora do projeto de extensão “OI Filantropia – Odontologia e Instituições Filantrópicas”. E-mail: josianeddame@yahoo.com.br.

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: PNAIC MATEMÁTICA - UFPEL

Antonio Mauricio Medeiros Alves

Resumo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação continuada de alfabetizadores que tem como principal objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças das escolas públicas dos seis aos oito anos de idade, contribuindo assim para a construção de uma infância cidadã, na medida em que se garanta o seu direito à aprendizagem de Matemática, previsto na LDB e em outros documentos oficiais. O presente texto aborda ações de formação do PNAIC, na UFPel, no ano de 2014.

Introdução

Esse artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos do projeto de extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC) - Matemática, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas (PREC/UFPel) no ano de 2014, cujo objetivo principal foi a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização², centrada principalmente no conceito de Alfabetização Matemática. Para tanto o texto está estruturado na sequência a seguir.

Inicialmente, será abordado o programa nacional PNAIC, seguido de uma necessária discussão sobre a importância e o papel da Alfabetização Matemática no processo de ensino dessa matéria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando uma problematização sobre a criança e a Matemática, desenvolvimento cognitivo e aprendizado. Em seguida serão discutidas questões que envolvem os diferentes letramentos, dentre eles o letramento matemático e, ainda, o numeramento. Finalmente serão apresentadas ações de formação desenvolvidas no âmbito do projeto, com vistas a contribuir com as ações do professor alfabetizador que, apesar de não ter formação específica na área, é um professor que ensina Matemática.

É fundamental registrar que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), é dever do estado e da sociedade garantirem que crianças e adolescentes sejam considerados cidadãos. Dessa forma cabe, em particular à escola, buscar meios para que seus direitos e necessidades sejam garantidos. Encontramos na LDB 9394/96 que a escola e seus currículos “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática” (§ 1º do art. 26). Dessa forma, investir em formação para os professores desenvolverem um processo de alfabetização matemática com as crianças é, em alguma medida, contribuir para que lhes seja assegurada uma infância cidadã.

O ensino de Matemática tem sido tema de muitas discussões ao longo dos tempos, tanto no Brasil quanto no mundo. Nessas discussões as palavras sucesso e fracasso parecem

¹ Projeto financiado pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;

² O ciclo de alfabetização compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

estar sempre presentes, em todos os níveis: da educação básica ao ensino superior.

Em toda discussão que dura muito tempo é normal o surgimento daquilo que chamamos de “lugar-comum”, ou seja, aquele argumento ou ideia bem conhecida, trivial. Quando tratamos dos baixos índices de rendimento no ensino de Matemática o lugar-comum que sempre se apresenta é que faltam pré-requisitos aos estudantes. Ou seja, se meu aluno não aprende o problema não se encontra em minha prática docente, mas sim no próprio aluno que não apresenta o conhecimento matemático anterior, necessário para o desenvolvimento de novos conceitos.

Assim, a responsabilidade é sempre lançada para o nível de ensino imediatamente anterior: do Ensino Superior para o Ensino Médio, deste para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, finalmente, destes para os Anos Iniciais da escolarização.

Mesmo não concordando com esse pensamento – simplista em uma primeira análise, porém recorrente nos discursos – esse texto apresenta algumas reflexões sobre o papel da Alfabetização Matemática no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação dos professores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Desde o ano de 2010, a Resolução nº 7 de 14 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, define em seu Artigo 49, que

o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Dessa forma, atendendo ao disposto na referida Resolução, o MEC deu início a esta tarefa pela definição dos “Direitos de Aprendizagem” para o Ciclo inicial de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que passou a ser denominado por Ciclo de Alfabetização. Esses direitos refletem as expectativas a serem atingidas pelos estudantes em cada um dos componentes curriculares.

Assim, em novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação lançou, juntamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º ANOS) do ensino fundamental”.

Sobre o PNAIC, encontramos no referido documento que o

Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao

atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão do processo, controle social e mobilização, cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união (BRASIL, 2012, p.07).

Ou seja, institui-se, por meio do PNAIC, um amplo programa de formação continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo destacada a importância e o compromisso das diferentes áreas que compõem o currículo.

O mesmo documento destaca que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2012, p.22), destacando a importância da Matemática (cálculo) junto ao processo de Alfabetização (leitura e escrita).

Apesar de, a primeira vista, o documento parecer limitador ao papel da Matemática, apresentada inicialmente reduzida à habilidade de calcular, essa área recebe especial atenção na página 60, sendo caracterizada como “Alfabetização Matemática”:

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização Matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade. Esta compreensão oferece ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir conscientemente sobre a sociedade na qual está inserido. É papel da escola criar as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico (BRASIL, 2012, p. 60).

Somos então apresentados a dois “novos³” conceitos: Alfabetização Matemática e Letramento Matemático/Numeramento, problematizados a seguir.

A Alfabetização Matemática: primeiras manifestações da criança na matemática

O PNAIC apresenta entre seus objetivos o desenvolvimento da alfabetização de modo integrado com as demais áreas do conhecimento, dentre as quais a Matemática ocupa um importante papel. Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destaco Machado (1990):

os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo Alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido *stricto* e sentido *lato*. No primeiro sentido

³ A palavra “novos” escritas entre aspas deve-se ao fato de que esses conceitos, apesar de presentes há um bom tempo na literatura educacional, ainda são desconhecidos por boa parte dos professores.

a “alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético”, porém em um sentido mais abrangente, ou num sentido lato, se “supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização”(BRASIL, 2014, p.27).

Nesse sentido lato de alfabetização, um “novo” conceito se apresenta: o de Alfabetização Matemática. “Novo” porque praticamente é desconhecido no meio educacional, porém, apesar de ainda pouco debatido, o conceito de alfabetização Matemática tem sido recorrente nos discursos em educação, tendo sido apresentado por Ocsana Danyluk em sua dissertação de mestrado (1989) e, segundo a autora, “refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem Matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em Matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica” (DANYLUK, 1998, p.14).

Na sociedade letrada e “numerada” em que vivemos, onde as informações escritas e numéricas cada vez mais ocupam significativo lugar, é consenso que o domínio da Matemática tem papel fundamental no exercício da cidadania. Dessa forma, investir na alfabetização das crianças também em Matemática, permitindo-lhes dominar os números e as informações numéricas disponíveis no dia a dia, é uma forma de contribuir com sua formação enquanto cidadãos que têm a capacidade de leitura e interpretação de dados quantitativos, habilidades cada vez mais exigidas nas tarefas do cotidiano.

O PNAIC traz o conceito de Alfabetização Matemática como um dos pilares do ensino dessa matéria nos anos iniciais, apresentando-o aos professores alfabetizadores como o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (BRASIL, 2012, p.60).

Dessa forma a Matemática adquire uma nova dimensão, entendida na perspectiva do letramento, ou melhor, como Alfabetização Matemática, compreendendo o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, de forma que se promova a apropriação pelos estudantes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo, não se limitando ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais (BRASIL, 2014, p.31).

Ou seja, amplia-se o conceito de Matemática, o qual passa a contemplar as diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, tanto no contexto escolar quanto fora dele, considerando também as relações com o espaço e as formas, os processos de medição, registro e uso das medidas, como também as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, o tratamento da informação, promovendo a articulação de procedimentos de identificação e isolamento de atributos na resolução de conjuntos, bem como de comparação, classificação e ordenação, operações mentais básicas para o desenvolvimento pleno dos conceitos matemáticos (idem).

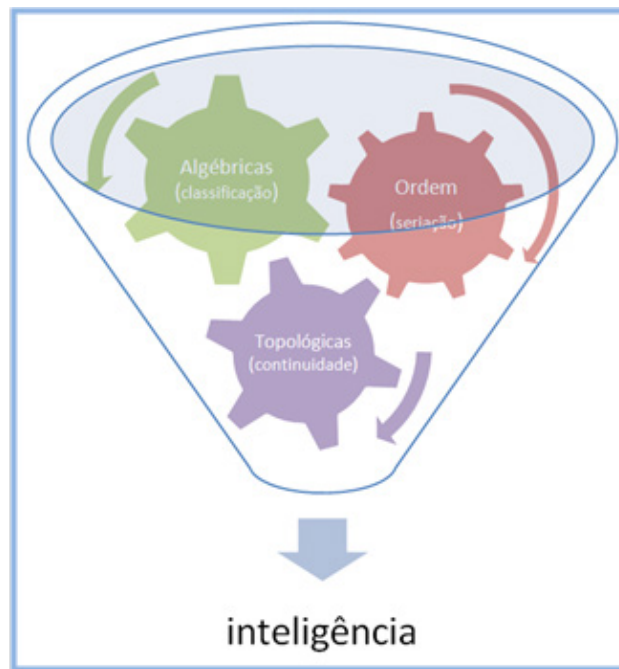
A relação entre essas operações mentais e as estruturas Matemáticas não é novidade na literatura educacional, já tendo sido apresentada por Piaget (1979) em seu livro intitulado *Estruturalismo*, no qual o autor estabelece a correspondência entre as três estruturas-mãe (Bourbaki) e as estruturas do pensamento:

Ora, é espantoso constatar que as primeiras operações das quais se serve a criança em seu desenvolvimento, e que derivam diretamente das coordenações gerais de suas ações sobre os objetos, podem precisamente se repartir em três grandes categorias, conforme sua reversibilidade proceda por inversão, à maneira das estruturas algébricas (no caso particular: estruturas de classificação e de números), por reciprocidade, como nas estruturas de ordem (no caso particular: seriações, correspondências seriais etc.) ou, em lugar de se fundar sobre as semelhanças e diferenças, as uniões inocentadas pelas leis de proximidade, de continuidade e de fronteiras, o que constitui estruturas topológicas elementares (que são, do ponto de operações vista psicogenético anteriores às estruturas métricas e projetivas, contrariamente ao desenvolvimento histórico das geometrias, em conformidade, porém, com a ordem de filiação teórica!). Esses fatos parecem indicar, portanto, que as estruturas-mãe dos Bourbaki correspondem, sob uma forma naturalmente muito elementar, senão rudimentar, e bastante afastada da generalidade e da possível formalização que revestem sobre o plano teórico, às coordenações necessárias ao funcionamento de toda inteligência, desde os graus mais primitivos de sua formação (PIAGET, 1979, p. 24).

A partir da relação entre tais estruturas, considerada quase uma “revolução conceitual” no que se refere ao ensino de Matemática, decorre a maior preocupação da epistemologia genética que, segundo Piaget e Inhelder (1975), caracteriza-se por

compreender porque a organização do comportamento de classificação e de seriação assume esta ou aquela forma, e porque essas formas sucessivas tendem a converter-se em estruturas lógico-matemáticas (não porque a Lógica ou as Matemáticas tivessem imposto os modelos, a priori, mas porque o sujeito, sem os conhecer, tende por si mesmo a construir formas que lhes são progressivamente isomorfas) (p. 342).

O desenvolvimento dessas estruturas, mesmo sem relação direta com os conceitos matemáticos que se pretende ensinar, como, por exemplo, os números e suas operações para o caso do Ensino Primário, levaria o aluno à construção desses conceitos. A figura 1 ilustra a ideia de Piaget, segundo a qual a inteligência é o resultado do processo combinatório das estruturas mentais e suas correspondentes na Matemática, sem perderem sua identidade, ou seja, mesmo associadas, cada uma das estruturas mantém suas propriedades originais (LIMA, 1980, p. 49).

Figura 1 (ALVES, 2014, p. 77)

Fonte: autores.

Dessa forma às estruturas Matemáticas (algébricas, de ordem e topológicas) estariam associadas estruturas mentais (classificação, seriação e continuidade) (ALVES, 2013, p. 77). De acordo com Lima (1980), Piaget indica que uma metodologia para o ensino da Matemática deveria contemplar o desenvolvimento dessas estruturas mentais as quais, ao contrário do que se imaginou por muito tempo, não são intuitivas (não existem a priori) e nem se constroem pela imposição dos modelos matemáticos, devendo ser construídas, portanto, através de atividades variadas.

Percebe-se, então, que o ensino de Matemática não pode ficar restrito aos números e às operações aritméticas, visto que as demais estruturas matemáticas e do pensamento devem ser mobilizadas desde os anos iniciais. Assim, a alfabetização matemática deve ser entendida para além do domínio dos números e suas operações. Desde o início da escolaridade a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações, bem como devem lhe ser oferecidas condições para que as ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, possam ser organizadas.

Afim de que a Matemática exerça sua função social, contribuindo para a construção de uma infância cidadã (Lei Federal n. 8.069/90) prevista em todos os documentos oficiais (BRASIL, 2012), deve ser apresentada às crianças a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz, através do contato com os diversos meios de comunicação, de modo que as mesmas sejam capazes de reconhecer tabelas e gráficos simples, que são elementos facilitadores da compreensão de diferentes informações.

Letramento Matemático/Numeramento

Ao falar em função social da Matemática se amplia o sentido de Alfabetização Matemática. Para dar conta dessa ampliação, o Caderno de Apresentação de Matemática do PNAIC 2014 apresenta referência ao letramento matemático (BRASIL, 2014, p.43).

Entretanto, o referido caderno não apresenta um conceito ou mesmo o que se entende pela expressão letramento matemático, sendo necessária a busca em outras fontes de uma definição ou conceito que possa contribuir nesse debate. Tal como o conceito de letramento que, como nos apresenta Soares (2004), está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, encontramos em Moretti e Souza (2015) que a expressão letramento matemático está associada “a processos de uso de conceitos matemáticos em práticas sociais” (p. 20), aproximando-se do conceito de numeramento, termo do campo da educação Matemática, surgido em função das demandas sociais.

Ao buscar atender às demandas sociais, a Educação Matemática contribui significativamente com a inserção dos estudantes nesta sociedade. É sabido que a Matemática tem sido um dos grandes fatores de exclusão escolar, gerando também uma exclusão social ao impedir muitos alunos de concluírem seus estudos. Por meio de uma formação balizada na perspectiva da Alfabetização Matemática, os professores desenvolvem uma visão crítica quanto ao desenvolvimento da disciplina, sendo assim fundamental uma discussão que envolva essa matéria de ensino e suas contribuições para uma infância cidadã.

Mais recente que o uso do termo letramento, chegado ao Brasil em meados da década de 80 (SOARES, 2006, p.15), o termo numeramento foi, conforme Toledo (2004, p.93), apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em abril de 2003.

O misto de habilidades essenciais, tanto da Matemática como do letramento, caracteriza então o conceito de numeramento como:

um agregado de habilidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, bem como as habilidades de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do mundo real ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas (CUMMING, GAL, GINSBURG, 1998, p.2, apud TOLEDO, 2004, p.94).

A expressão mundo real, grifada na citação acima, não pode ser reduzida ao cotidiano do aluno fora da escola. Muitas vezes quando falamos em “vida real” queremos nos referir aos acontecimentos extraescolares e nos esquecemos de que a escola também faz parte desse mundo real, estando nela presentes, além de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, jogos e brincadeiras, que fazem parte do mundo infantil. De acordo com o Caderno de Apresentação (BRASIL, 2014):

Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (p.15).

Portanto, devemos compreender que a Matemática escolar deve estar atrelada às práticas sociais do mundo da criança, fazendo parte de suas vidas, uma vez que, muitas vezes, as crianças passam mais tempo na escola do que fora dela, desenvolvendo todo momento habilidades matemáticas em outros espaços, além dos limites da sala de aula.

Entende-se por “habilidades matemáticas” a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, ordenação, operações, realização de tarefas ou resoluções de problemas relativos à Matemática, tendo sempre como referência tarefas e situações cotidianas. Assim, lidar com números, compreender tabelas e gráficos, trabalhar com noções de escala, régua e proporção, são exemplos de habilidades que realizamos e que influenciam a nossa compreensão e comunicação.

É reconhecido que anteriormente à escola as crianças:

- participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço;
- recorrem à contagem e operações para resolver problemas cotidianos;
- observam e atuam no espaço ao seu redor;
- identificam posições e comparam distâncias e massas.

Assim, cabe à escola articular essas experiências extraescolares, assistemáticas (experiências que não são organizadas nem seguem uma sequência didática elaborada) e heterogêneas (cada criança terá desenvolvido diferentes habilidades de acordo com os estímulos aos quais é exposta) com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos, por meio de situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os.

Sobre a pergunta que intitula esta seção, encontramos em Moretti e Souza (2015) que apesar de os termos “alfabetização Matemática”, “numeramento” e “letramento matemático” aparecerem em diferentes documentos e publicação, tanto seu uso quanto sentido não é consenso, mas com certeza há presente nos últimos dois uma preocupação com a função social da Matemática.

A fim de que a Matemática exerça sua função social, prevista em todos os documentos oficiais (BRASIL, 2012), deve ser apresentada às crianças a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz, através do contato com os diversos meios de comunicação, de modo que as mesmas passem a reconhecer tabelas e gráficos simples, que são elementos facilitadores da compreensão de diferentes informações.

Em vista disso, através da formação proposta pelo PNAIC e desenvolvida pela UFPel em 2014, foram tratados os seguintes temas: Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística e Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

A seguir é discutida a proposta de formação desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas na qual foram desenvolvidos os temas citados no parágrafo anterior.

O projeto de extensão PNAIC-Matemática na UFPel: organização e concepção

Com a adesão da UFPel ao PNAIC, no ano de 2013, foi constituída uma equipe nessa IES⁴, responsável pelas formações, sendo redefinida para 2014, quando a temática da formação foi a Alfabetização Matemática.

Nesse momento houve troca da coordenação geral da equipe que, para atender 19 turmas, passou a contar com dois coordenadores adjuntos, cinco supervisores, em uma equipe mista de formadores com 19 professores da área de linguagem e 13 da área de Matemática e aproximadamente 460 orientadores de estudos oriundos de 151 municípios⁵ – da região meridional do estado do Rio Grande do Sul (RS), agrupados em 11 coordenadorias regionais de educação (CRE) – os quais deveriam atender à formação de aproximadamente 9000 professores alfabetizadores, dos quais foram certificados 7804 cursistas (os demais não atingiram o mínimo de frequência ou aproveitamento no curso de formação). Para atender às demandas do projeto nacional foi cadastrado junto ao SIEX (Sistema de Informação da Extensão) da UFPel o projeto de extensão intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa matemática”, identificado pelo código DIPLAN/PREC 51970034.

Esse projeto, com carga horária semanal de 20h para a equipe executora, previa o oferecimento de cursos de formação para os orientadores de estudos dos municípios participantes do projeto e atendidos pela UFPel, num total de 200h, distribuídas entre cinco cursos de formação, sendo o primeiro de 40 horas e outros quatro com duração de 32 h em atividades presenciais e mais 32h em serviço, a fim de atender à seguinte ementa:

Formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa. Apoiar esses professores a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem às ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PROJETO DE EXTENSÃO, 2014).

Numa abordagem teórico reflexiva, o curso foi estruturado em 12 unidades, sendo oito unidades de formação, uma unidade de apresentação, duas unidades de referência e um Caderno de Jogos (material fornecido pelo MEC). A abordagem dos conteúdos se deu de forma espiral, de modo que cada temática fosse retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores.

O Pacto se estruturava numa metodologia que visava a capacitar formadores para atuar na formação dos orientadores de estudos que, por sua vez, ministravam o curso a professores alfabetizadores em seus municípios. Foram, como afirmado, organizados cinco cursos a serem ofertados em turmas distintas, no polo de Pelotas e de Porto Alegre. A formação foi desenvolvida com base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico de suas escolas fossem objeto de reflexão, porém enfocando aspectos do ensino

⁴ Instituição de Ensino Superior.

⁵ Os demais municípios gaúchos eram atendidos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a qual dividia com a UFPel a formação dos orientadores de estudos do estado do RS.

de Matemática nos anos iniciais, pensando, como afirmado, a alfabetização no seu sentido lato, contemplando o domínio da Matemática como um importante contributo para as práticas sociais e cidadãs dos estudantes, possibilitando sua inclusão social.

A partir das manifestações de muitos formadores das IES, ainda em 2013, de que não se sentiam capacitados para trabalhar as questões do conhecimento matemático com os orientadores de estudos que, posteriormente, ministrariam a formação aos professores alfabetizadores, o MEC disponibilizou o dobro de vagas de formadores para o ano de 2014, com o objetivo de que a formação fosse ministrada em duplas: um formador da área de linguagem e outro com formação em Matemática. Ou seja, o formato inicial para o projeto de 2014 previa a presença de dois formadores para cada turma de orientadores, um com formação ou conhecimento na área da linguagem e outro na área do ensino de Matemática para os anos iniciais, devido à especificidade dos conteúdos a serem abordados nos cursos.

Porém, como a Matemática dos anos iniciais normalmente não é trabalhada nos cursos de Licenciatura em Matemática e pouco desenvolvida nos cursos de Pedagogia, houve uma grande dificuldade na seleção dos formadores de Matemática, ficando somente 13 das 19 turmas atendidas pela Universidade, com dois formadores atuando, as demais seis turmas tiveram somente o formador de linguagem. Este fato fortalece a necessidade de mais investimentos na formação continuada na área de Matemática dos anos iniciais, visto a fragilidade dessa formação para grande parte dos professores.

A metodologia empregada nas formações previa encontros em momentos distintos. Inicialmente a equipe de coordenação e supervisores se reunia a fim de articular as áreas da linguagem e da Matemática, visando a subsidiar os formadores através da problematização dos conhecimentos de ambas as áreas. Os formadores, por sua vez, a partir de reuniões quinzenais, realizavam sessões coletivas de estudo com leitura prévia dos cadernos de formação⁶ disponibilizados pelo MEC em duplas e com posterior discussão no grupo geral de formadores para elaboração de estratégias metodológicas.

Eram ainda realizados estudos de materiais de apoio indicados pela equipe de supervisores e coordenação, a fim de realizar o planejamento, em grupos, da formação a ser ministrada nos três polos⁷, realizando, em seguida, a socialização das ideias no grande grupo para a constituição de uma estrutura de planejamento que estabelecesse uma regularidade na abordagem do fio condutor da formação para os orientadores de estudos (objetivos e temas).

Percebe-se, portanto, que a concepção de formação na UFPel prevê a articulação da pesquisa e formação de professores como oportunidades formativas (WARSCHAUER, 2003) que favorecem a criação e recriação da ação pedagógica e dos espaços de atuação profissional, o que pressupõe algumas apostas teóricas, dentre as quais a ideia de Canário (1994) de que os indivíduos mudam e, assim, acabam mudando o próprio contexto em que trabalham sendo, portanto, fundamental que os professores enxerguem-se como sujeitos mas também como protagonistas do seu processo de formação, por esse motivo os relatos de práticas são valorizados nas práticas formativas.

⁶ Material disponível em <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

⁷ Para atender aos mais de 150 municípios a UFPel dividiu os participantes em três polos: nas cidades de Pelotas, Osório e Porto Alegre, RS.

Entende-se que a formação em contexto produz condições de mudanças; as práticas formativas articulam-se às situações cotidianas de trabalho e aos cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. Nesse contexto, o acompanhamento dos formadores às práticas dos cursistas foi realizado sempre que possível.

Por isso diferentes estratégias metodológicas eram adotadas, conforme características dos polos. Entretanto, os encontros de formação contemplavam a realização de estratégias formativas comuns, como a leitura deleite, relato de experiências de práticas de formação com os orientadores de estudos, leituras/atividades de estudo e aprofundamento em grupo, discussão de textos com sistematização oral e escrita, atividade de avaliação e elaboração/análise de diferentes materiais didáticos (recursos pedagógicos para o ensino de Matemática, livros didáticos, etc.).

Dentro dessas metodologias definiu-se o uso de alguns recursos para os encontros de formação, tais como: biografia Matemática e linha do numeramento (atividades de diagnóstico inicial sobre concepções e práticas de alfabetização Matemática e Numeramento), caderneta de metacognição e livro da vida, os quais serão brevemente descritos a seguir.

Objetivando identificar o conhecimento prévio dos cursistas sobre os temas da Alfabetização Matemática a serem trabalhados na formação, citados anteriormente, foi inicialmente realizado um diagnóstico a partir de duas atividades: biografia Matemática e linha do numeramento.

Num primeiro momento da formação foi realizada a leitura em grupo sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática para os anos iniciais. Após essas leituras o recurso intitulado por Biografia Matemática. Essa atividade foi baseada na proposta de Santos (2005), presente no texto “Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática”, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos.

A biografia Matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar “pistas”, ao professor, relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular) como também sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desses alunos.

São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a Matemática, que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, esse exercitar da memória, em que emoções vêm à tona, proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática.

Entretanto, o proposto na formação voltada aos professores foi que, a partir das leituras sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes de Matemática, os mesmos refletissem sobre seus conhecimentos e práticas nessa área, de modo que as experiências por eles descritas fossem então substituídas pelos conhecimentos que julgavam dominar e

aqueles sobre os quais devem aprofundar os estudos, pois apresentavam deficiências, que foram diagnosticadas num processo de autorreflexão a partir das leituras realizadas.

A atividade mostrou-se promissora uma vez que, ao evocar suas memórias, os professores perceberam que os acontecimentos positivos muitas vezes estavam ligados a questões afetivas envolvendo o professor e que os aspectos negativos normalmente tinham a ver com a falta de compreensão do conteúdo, tendo isso causado lacunas ainda presentes em seu conhecimento matemático, as quais deveriam ser preenchidas pelos estudos realizados na formação.

Já na segunda atividade, através da Linha do Numeramento, se propunha aos cursistas que realizassem a retomada das experiências com os usos dos números, das operações, das medidas e de seus registros matemáticos desde a 1ª infância à vida adulta, com discussão e trabalho em grupos, com registro em papel pardo e posterior apresentação coletiva.

Esta atividade permitiu o resgate das experiências pessoais que revelaram a importância e a presença constante da Matemática em nosso cotidiano, desde que nascemos, as quais só encerram quando morremos, à semelhança das práticas de letramento (estudadas em 2013 na formação). Os professores puderam perceber com essa atividade que não é somente na escola que estamos em interação com os usos da Matemática e que a mesma está presente em muitas situações cotidianas, mesmo que não a percebamos. Por meio dessa reflexão os professores ficaram sensibilizados sobre a importância de um trabalho com a Matemática nos anos iniciais voltado às práticas da Alfabetização, num trabalho integrado com a alfabetização linguística e as práticas de letramento.

Os outros dois recursos citados, utilizados na formação, tinham caráter permanente, sendo utilizados ao longo dos encontros durante todo o período do curso: o livro da vida e a caderneta de metacognição.

Segundo a descrição da coordenadora adjunta, professora Marta Nörnberg, o livro da vida foi uma atividade proposta tendo como referência o trabalho de Ruiz (2012), no qual encontramos que o livro da vida é uma das técnicas de Célestin Freinet, objetivando o registro da “livre expressão”, relatando acontecimentos experimentados e vivenciados no cotidiano. Esse registro pode ser realizado de múltiplas maneiras, atendendo a diferentes propósitos tanto dos professores quanto das crianças. Tem a função de comunicar, informar e socializar as novidades, conhecimentos e curiosidades, pode ser estendido à família através do empréstimo do livro, compartilhando a escola, a importância do registro e das atividades do cotidiano.

No caso da formação, o livro da vida foi um registro coletivo, com as reflexões e indagações do grupo, realizado diariamente por todos do grupo ou por um representante. Para mobilizar a reflexão, foi sugerido o início do registro a partir de uma questão que o próprio caderno de Formação Continuada propõe:

- Quais práticas formativas experimentadas favorecem ou privilegiam o desenvolvimento das habilidades importantes para a formação continuada, especialmente enquanto professores alfabetizadores?

Conforme a dinâmica de cada grupo, eram agregadas outras perguntas que o formador considerasse pertinente ou que o grupo tivesse necessidade de registrar. Para o último dia do curso, sugeria-se acrescentar outras perguntas, problematizando quais critérios eles adotavam para julgar positivamente uma ação formativa, quais conhecimentos poderiam ser considerados importantes para a formação continuada que foram estudados nessa etapa, entre outros.

Esse material ficava sob a responsabilidade da turma durante os encontros de formação, que podiam variar de três a cinco dias por mês. Muitos registros contribuíram para a autorreflexão do formador, lhe permitindo repensar sua prática entre uma formação e outra, aprofundando ou simplesmente retomando determinados temas, por indicação da turma em seus registros nesse livro.

Finalmente, outro recurso utilizado nas formações e que consideramos pertinente apresentar neste texto, é a caderneta de metacognição. De acordo com o material produzido pela coordenadora, professora Marta Nörnberg, para uso nas formações, essa caderneta foi proposta a partir do trabalho com o texto de Damiani, Gil e Protásio (2006), que apresenta uma experiência pedagógica de formação de professoras, na qual a metacognição é um recurso auxiliar no processo formativo.

Cada formador recebeu no início do curso um caderno de 50 páginas no qual deveria registrar individualmente suas percepções sobre a formação, num exercício metacognitivo, em que deveria refletir sobre os seus processos de aprender mobilizado na formação do PNAIC, produzindo um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na Caderneta de Metacognição (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?). A intenção dessa atividade era que o professor – orientador de estudos – explicitasse suas crenças, os objetivos/metas e os conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e, sobretudo, percebendo que tal interação resulta em tomada de decisão e ação – momento a momento – para sua atuação em sala de aula.

Para que a produção dos orientadores de estudos fosse além de um texto meramente descritivo que, em sua essência, não é considerado reflexivo, uma vez que apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na literatura e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado, os cursistas deveriam realizar um processo reflexivo sobre suas escritas, mobilizando assim o exercício metacognitivo pretendido com a atividade.

Pode-se perceber inicialmente uma grande resistência dos professores em realizar essa atividade, que gradualmente foram cedendo ao compreender seu significado e objetivos e puderam então realizar importantes registros sobre suas aprendizagens pessoais nesse processo formativo, contribuindo sobremaneira para uma real apropriação das temáticas estudadas.

Conclusão

Certamente esse texto não é conclusivo nem se encerra em si mesmo, é para ser lido e compreendido dentro de um determinado contexto, com a complementaridade das bibliografias usadas/citadas.

Entretanto algumas questões devem ficar bem compreendidas pelo leitor. Temos que considerar, por exemplo, que independentemente do recurso a ser utilizado para o ensino de Matemática nos anos iniciais, é fundamental que o professor reconheça e respeite os diferentes tempos dos alunos, pois os primeiros contatos formais com a Matemática poderão ser decisivos para um bom aproveitamento ao longo da escolaridade.

Do bom aproveitamento e domínio dos procedimentos matemáticos fundamentais para o exercício da cidadania, em especial para a construção de uma infância cidadã, na qual as crianças possam efetivamente dominar as informações numéricas presentes nas relações sociais, pode ser gerada uma nova visão da Matemática, contribuindo para a diminuição da evasão escolar, muitas vezes decorrentes dessa matéria de ensino.

Além disso, o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático promove e amplia a predisposição para outros aprendizados, dentre os quais se pode destacar o desenvolvimento do processo de alfabetização, ou seja, a Matemática não atrasa ou “rouba” tempo de outras aprendizagens, ao contrário, ela cria condições para que essas aprendizagens se efetivem. Assim, cada vez mais o professor precisa contemplar em seus planejamentos dos anos iniciais essa matéria de ensino, normalmente negligenciada nessa etapa da escolaridade.

Entretanto, não se pode pensar que ensinar Matemática pode ser resumido ao uso do quadro e giz e o desenvolvimento de algoritmos mecânicos que não desenvolvem nenhuma habilidade além da repetição nos alunos. Assim, o ensino de Matemática deve se desenvolver por meio de atividades variadas, com a utilização de múltiplos recursos combinados como a resolução de problemas, a literatura, os jogos, materiais concretos, brincadeiras, etc.

Através do PNAIC se propiciou um importante momento de formação continuada aos professores dos anos iniciais que, embora sem formação em Matemática, são professores que ensinam Matemática e, portanto, precisam de um aprofundamento tanto teórico quanto metodológico nesse campo que normalmente é trabalhado de maneira superficial nos cursos de Pedagogia.

Entre os elementos que pautaram as discussões sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, foi pano de fundo para as discussões o conceito de Alfabetização Matemática, sempre na insistência de que essa matéria de ensino não se resume à contagem e operações, mas contempla muitas outras áreas dessa ciência, por vezes apresentada aos estudantes de forma fechada e pronta, sem que qualquer construção conceitual possa ser desenvolvida. Na perspectiva de Alfabetização Matemática essa concepção de ensino é refutada e se problematiza um ensino baseado na resolução de problemas e na busca da construção efetiva do conhecimento.

Referências

ALVES, Antonio Mauricio Medeiros Alves. *A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. (Tese de Doutorado)*. Pelotas, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução* Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUI-NHO, Abílio; CANÁRIO, Rui. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: EDUCA, 1994.

DAMIANI, Magda Floriana; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: **UNirevista** - Vol. 1, nº 2, pp. 03-14, abril. 2006.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediupf, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: SUMMUS Editora, 1980.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

MORETTI, Vanessa Dias e SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da Matemática nos primeiros anos**. São Paulo: Ática, 2009.

RUIZ, Silvana Ortiz Vieira. **Livro da Vida: uma prática de letramento escolar na educação infantil**. In: Estudos em Educação e Linguagem, v. 2, n. 1, pp. 1-16, 2012.

SANTOS, Sandra Augusta. Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática. In:

LOPES, Celi Aparecida Espasandin e NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLE, Kátia. **Matemática e Literatura Infantil**. (4a. ed.) Belo Horizonte: Lê, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 25, pp. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas Matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição. **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. 3 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em Rede. **Oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Dados dos autores

Antonio Mauricio Medeiros Alves - Licenciado em Matemática, Doutor em Educação pela FaE/UFPel, Professor Adjunto do Departamento de Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (DEMAT/IFM/UFPel). Coordenador Institucional do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – UFPel. E-mail: alves.antonioauricio@gmail.com