

Revista extensão

vol. VIII - n. 01 - maio de 2015

PAG 65: Literatura de Cordel em sala de aula

PAG 92: Implementação da lei 10.639-03 por meio de ações extensionistas

PAG 123: interdisciplinaridade como ferramenta de integração na extensão



Revista
extensão

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF B

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

COM VOCÊS, MARCELO SOARES

Vimos agora falar
Desse artista que veio ilustrar
A capa da Revista Extensão
E com sua arte nos deleitar

Poeta e filho de poeta
Foi em Olinda que nasceu
No estado de Pernambuco
Sua arte floresceu

Em 1974, se iniciou na arte da gravura
Ilustrando com seu pincel
Com beleza, originalidade e desenvoltura
As capas dos folhetos de cordel.

Os anos se passaram
E sua arte se expandiu
Ilustra também livros, discos, cinema
De um jeito que nunca se viu.

Suas obras tomaram o mundo
São expostas no Brasil e no exterior
E a Revista Extensão reconhece o seu valor
Ilustrando sua capa com uma das obras
Deste arte educador.

Antonia Viviane Martins Oliveira

Revista Extensão. Vol. 8, n. 1 (maio. 2015) - Cruz das Almas, BA:
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2015

Semestral

ISSN: 2236-6784

1. Extensão Universitária - Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia, Pró-Reitoria de Extensão.

CDD 378.81

Permite-se a reprodução das informações publicadas, desde que sejam citadas as
fontes.

Allows reproduction in published information, provided that sources are cited.

Pede-se permuta./ We ask for exchange.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Reitor/ Rector

Sílvio Luiz de Oliveira Soglia

Vice-Reitor/

Vice-Rector

Elvis Lima Vieira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitor/

Pro-Rector

Jean Adriano Barros da Silva

Editores científicos/Scientific Editors

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)

Marli Teresinha Gimeniz Galvão, Pós. Dr. (UFC)

Silvana Lúcia da Silva Lima, Dra. (UFRB)

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp.(UFRB)

Editores Executivos/Executive Editors

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp. (UFRB)

Comitê Editorial/Editorial board

Jean Adriano Barros da Silva, Me. (UFRB/Brasil)

Custódia Martins, Dra. (U. Minho/Portugal)

Juan A. C. Rodriguez, Dr. (UACH/México)

José Alberto Pereira, Dr. (IPB/Portugal)

Franceli da Silva, Dra. (UFRB)

Endereço/Address

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil

Fone: + 55 75 3621-4315

Website: www.revistaextensao.ufrb.edu.br

E-mail: revistaextensao@ufrb.edu.br

Compromisso

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

Commitment

Extension Magazine, every six months, is committed to consolidating the inseparability of knowledge through extension activities published in scientific articles, reviews, case studies and interviews, validating traditional knowledge as sociated with science.

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Antonia Viviane Martins Oliveira

Arte Gráfica

Sandrine da Silva Souza

Ilustrações

Marcelo Soares

Editora

Editora da UFRB

A Revista Extensão da PROEXT/UFRB está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da UFRB

Endereço/Address

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil Fone: + 55 75
3621-4315

Website

www.ufrb.edu.br/revistaextensao

E-mail

revistaextensao@ufrb.edu.br

Avaliadores/Referees

Dr. Adriano Lago
Ma. Ana Lúcia Marran
Dr. Anselmo Peres Alós
Ma. Cristina Amaro Viana
Dra. Edna Maria de Araújo
Ma. Elaine Andrade Leal Silva
Dra. Giovana Carmo Temple
Dra. Girlene Santos de Souza
Dra. Hilda Maria de C. Braga
Ma. Iracema Lua
Dr. José Márcio Barros
Dra. Joseina Moutinho Tavares
Dr. Leandro Lourenção Duarte
Ma. Lilian Aragão da Silva
Ma. Maitê dos Santos Rangel
Dra. Márcia Maria de Medeiros
Dra. Márcia Regina Martins Alvarenga
Dr. Marcio Luiz Miotto

Dr. Marco Aurélio de Freitas Fogaça
Ma. Maria de Lourdes A. de Souza
Dra. Maria de Fátima da Silva P. Peixoto
Dra. Maria Inês Caetano Ferreira
Ma. Mariane Franco
Ma. Marluce Zacariotti
Ma. Nara Eloy Machado Da Silva
Ma. Rachel Severo Neuberger
Ma. Raquel Potter Garcia
Dra. Reinilda de Fátima Berguenmayer
Minuzzi
Ma. Rosaria da Paixão Trindade
Ma. Tatiane de Oliveira Silva Alencar
Ma. Tânia Cristina Azevedo
Ma. Teresinha Maria Trocoli Abdon Dantas
Me. Tiago Motta
Ma. Vanessa Bastos Lima
Ma. Zannety Conceição S. N. Souza

Editorial	08
Artigos	09
Ações de divulgação dos cursos do pronatec em São Borja/RS	10
O curta-metragem como recurso de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola	28
Acesso à justiça e mediação: a experiência do Programa Justiça Comunitária no Distrito Federal	45
A Literatura de Cordel: proposta de trabalho em sala de aula	65
Eventos de letramento e inclusão de jogos eletrônicos na escola: uma proposta de oficinas para professores da educação básica	78
A confecção de abayomis para abordagem de História e Cultura Afro-Brasileira: a experiência do NEAB-UDESC (2013-2014)	92
Cultura, Arte e Educação em Manoel de Barros	107
Ação e saúde em comunidade na Ilha do Marajó: a interdisciplinaridade como grande ferramenta de integração na extensão universitária	123
Contribuições para a adesão à terapia anti-hipertensiva por meio de ações extensionistas na estratégia de saúde da família em município do interior da Bahia	133
Relatos de experiência	144
Operação portal da Amazônia em Itinga do Maranhão: a experiência da UEPG.	145
Duas perguntas, uma digressão e um dilema: "coisa" de aluno ou emergência do filosofar?	154
Estudo de regiões planas com materiais manipuláveis: uma experiência utilizando o Tangram no Estágio Supervisionado	163
Anemia ferropriva: uma forma lúdica de informar às crianças sobre essa deficiência de ferro.	172
Educação em saúde do homem na perspectiva do câncer de próstata: um relato de experiência	180
Tempos de diversão com aprendizado: a extensão universitária e a popularização das ciências em Feira de Santana pelo Observatório Astronômico Antares e Museu Antares de Ciência e Tecnologia.	191
Modelo de ensino tradicional e práticas emergentes: a notação musical como conteúdo no Ensino Médio	201
Normas de Submissão	211

EDITORIAL

A conjuntura atual nos impulsiona na descoberta de mecanismos diversificados para ampliar a democratização das ações extensionistas. Garantir estratégias de empoderamento das comunidades que compõem a construção do conhecimento nos espaços de atuação de nossa universidade, considerando o diálogo constante com saberes diferentes e que nem sempre foram referendados pela ciência cartesiana e tradicional. Neste sentido, a Revista Extensão configura-se como uma importante iniciativa de sistematização escrita da diversidade “pulsante” que estrutura parte do pensamento que reflete a interlocução universidade / comunidade.

A extensão que acreditamos não cabe nos conceitos acadêmicos, pois estes não conseguem ainda dar conta de uma experiência sensível e iniciática, construída no cotidiano e na força das relações humanas e em toda complexidade da subjetividade destas. Assim, dentre os desafios de nosso tempo histórico, destacamos a necessidade emergencial de ampliarmos o intercâmbio entre saberes populares e acadêmicos, fortalecendo a máxima freiriana de que “não existe saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes.”

O encontro de “saberes diferentes” precisa servir de catalisador para uma perspectiva de interação dialógica, capaz de subverter a lógica tradicional de formação em benefício da interdisciplinaridade e interprofissionalidade. A troca de conhecimento potencializa uma extensão estreitamente articulada com a pesquisa e o ensino, impactando os educandos e investindo, conseqüentemente, na transformação social.

Na certeza de que caminho se faz caminhando e que os problemas são organizadores da dinâmica da vida humana, acreditamos que a extensão, como processo formativo, é mérito de cada indivíduo extensionista em sua interlocução com todos os outros agentes que compõem a ação, sendo estes materiais e imateriais. Neste sentido, a universidade pública brasileira ao alavancar tais iniciativas, cumpre seu papel na edificação de um mundo mais crítico, criativo e autônomo.

Jean Adriano Barros da Silva
Pró-reitor de Extensão

artigos



Ações de divulgação dos cursos do Pronatec em São Borja/RS

Actions of divulgation Pronatec courses in São Borja / RS

Cristóvão Domingos de Almeida

Prof. Dr. da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. cristovaoalmeida@gmail.com

KairoVinicios Queiroz de Souza

Mestrando em Comunicação pela Unisinos e graduado em Relações Públicas na Unipampa.
kairorp@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objeto de análise o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e pretende revelar como as ações de comunicação do Pronatec contribuíram para a tomada de decisão do público de interesse a se inscreverem nos cursos ofertados. Para tanto, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, optamos por uma abordagem de uma análise temática sobre as ações de divulgação dos cursos do Pronatec. A partir das análises realizadas, pode-se perceber que a comunicação possui relação direta com a tomada de decisão dos alunos, bem como, as pessoas que concluem os cursos, elas possuem condições de galgar novos horizontes a partir da qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho e avançar no desenvolvimento educacional, abrindo assim possibilidades para a conquista da cidadania.

Palavras-chave: Comunicação. Cidadania. Estratégias de comunicação.

Abstract

The article has the object of analysis the Pronatec, and aims to reveal how Pronatec communication actions contributed to the public decision-making interest to enroll in courses offered? Therefore it was decided by a critical and reflective approach, using as methodological techniques the opinion poll and in-depth interviews, in addition to bibliographic and documentary research that brings theoretical concepts about communication, citizenship and public policies. From the analyzes can be seen that the communication has a direct relationship with taking students' decision and, people who complete the courses have conditions to climb new horizons from the professional qualification and integration in the labor market and also the possibility of educational development, thus making possible the achievement of citizenship.

Keywords: Communication. Citizenship. Communication strategies.

Introdução

O município de São Borja no Rio Grande do Sul é atendido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, criado pelo Governo Federal em 2011, que oferece cursos técnicos gratuitos para a população que se encontra em vulnerabilidade social. Os cursos ofertados pelo Pronatec são financiados pelo governo federal e viabilizados com apoio da prefeitura de cada município onde o programa é implementado. Em São Borja, o Pronatec é facilitado através da atuação dos Centros de Referência de Assistente Social¹ (CRAS), que tem como principal objetivo articular e fortalecer a rede de Proteção Social Básica local. É através do CRAS que são realizadas as matrículas, e o acompanhamento dos cursos e alunos do Pronatec.

O objetivo principal do projeto de extensão denominado “Estratégias de comunicação dos cursos do Pronatec em São Borja”, desenvolvido no âmbito da Universidade e Comunidade, é criar estratégias de comunicação para informar as pessoas sobre a existência dos cursos ofertados gratuitamente pelo Pronatec. Os meios de comunicação como Rádio, TV, Jornal impresso e Internet foram utilizados para o desenvolvimento dessas ações. Levando isso em consideração, levanta-se o seguinte problema questão: Como as ações de comunicação do Pronatec contribuíram para a tomada de decisão do público de interesse a se inscreverem nos cursos ofertados?

Este projeto de extensão se justifica pela necessidade de diagnóstico das ações de comunicação realizadas pela Agência de comunicação experimental do Pronatec em São Borja. Levando em consideração o objetivo desta Agência, é fundamental a busca por dados que comprovem sua efetividade na busca pelo preenchimento das vagas ofertadas pelo Pronatec, para além dos dados é também importante compreender a importância desse tipo de política pública que trata da educação e do trabalho para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que têm acesso a ela.

Têm-se como objetivos específicos os seguintes pontos: 1- Descrever a sistemática de trabalho da Agência de comunicação integrada que presta assessoria

¹O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. No município de São Borja a instituição é responsável por efetivar as matrículas e acompanhar os cursos do Pronatec.

para o PRONATEC, levando em consideração o planejamento, execução e avaliação das ações de comunicação; 2 - Analisar dados quantitativos sobre questões comunicacionais do projeto, destacando os pontos que auxiliam no processo de tomada de decisão da população para inserção nos cursos; e por último 3 - Compreender as mudanças obtidas no cotidiano dos alunos do projeto a partir de sua inserção no mercado de trabalho.

Para atender aos objetivos, realizamos uma revisão bibliográfica e documental de natureza descritivo-exploratória, também a aplicação de questionários com alunos matriculados nos cursos técnicos do Pronatec e por fim entrevista em profundidade com ex-alunos do programa. Para a análise dos dados obtidos optou-se por uma abordagem temática, uma vez que se pode articular: comunicação, estratégias, vulnerabilidade e Pronatec, enquanto assuntos norteadores no desenvolvimento do projeto de extensão.

Comunicação e cidadania

O Pronatec é uma ação do Governo Federal que pretende combater dificuldades sociais que envolvem a educação e o trabalho, e passa por uma estruturação complexa para sua criação e implantação. Rodrigues (2011, p. 47) considera que

[...] políticas públicas são concebidas como um processo composto por um conjunto de atividades (“etapas” ou “estágios”) que visam atender as demandas e interesses da sociedade. Essas atividades constituem-se de sistemas complexos de decisões e ações, tomadas por parte da autoridade legítima (ou instituições governamentais), de acordo com a lei.

Das etapas, a primeira que identificamos é a – preparação da decisão política – é nessa etapa que acontece a decisão por parte do governo para o enfrentamento de algum problema, ou seja, existe algum problema, e devem ser criadas soluções para combatê-lo.

Após ser decidida a atuação efetiva por parte dos atores políticos, parte-se para uma segunda etapa chamada de – *Agenda setting* – é o conjunto de interesses do governo perante os seus anos de mandato, é nessa “agenda” que são inseridas as prioridades do governo que se tornam projetos e/ou programas. Num terceiro

momento é realizada a – Formulação – é nesta etapa que as políticas públicas são formuladas e planejadas, aqui são feitas as negociações e articulações possíveis para a próxima etapa.

A etapa da implementação diz respeito principalmente a parte prática da política pública. É nesse momento que as ações planejadas tornam-se palpáveis.

Na parte de – Monitoramento – é feito o acompanhamento das políticas públicas, a fim de observar possíveis mudanças na implementação, e realizar ajustes pontuais para o desenvolvimento das políticas públicas, e por fim, mas não menos importante é realizada a – Avaliação – que analisa os efeitos gerados pelas políticas implementadas. Na perspectiva da política pública, a comunicação está presente principalmente na etapa que Rodrigues (2011) denomina de implementação da Política Pública, é nesse momento que as ações devem ser conhecidas pelo seu público de interesse. De acordo com Secchi (2010, p.8)

[...] As políticas públicas podem fazer uso de diversos instrumentos para que as orientações e diretrizes sejam transformadas em ação. Políticas Públicas tomam forma de programas públicos, projetos de lei, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders*, dentre outros.

Neste sentido é fundamental que existam ações de comunicação voltadas para a divulgação, isto é, tornar conhecido, por exemplo, os cursos do Pronatec. O Pronatec é uma política pública que deve ser conhecida pela população. As pessoas devem conhecer suas ações, o que o programa propõe que é principalmente capacitar as pessoas através dos cursos profissionalizantes, neste caso, as pessoas ou os *stakeholders* citados por Secchi, dizem respeito aos atores sociais. De acordo com Souza (1991, p. 54)

O ator é alguém que representa que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país) encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria social, um grupo podem ser atores sociais. Mas a ideia de “ator” não se limita somente a pessoas ou grupos sociais, instituições também podem ser atores sociais: um sindicato, partidos políticos, jornais, rádios, emissoras de televisão, igrejas etc.

Para Sabourni (2002, p. 402), na terminologia do desenvolvimento local, os atores são os agentes sociais e econômicos, indivíduos e instituições que realizam e desempenham atividades, ou, então, mantêm relações num determinado território. No contexto do Pronatec, os atores sociais são as pessoas consideradas vulneráveis socialmente. As pessoas sem moradia digna, sem acesso à saúde, à educação e à infraestrutura são os públicos prioritários para fazer os cursos do Pronatec. Por isso, é importante que seja realizada uma ampla divulgação dos cursos para que essas pessoas tenham conhecimento e possam se matricular, estudar e concluir o curso de qualificação profissional.

Projeto de extensão: ações e estratégias

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em parceria com a Prefeitura Municipal de São Borja criou um convênio de cooperação firmado em fevereiro de 2013, sob número 06/2013/SMPOP/CCOO. Nesse acordo, está previsto que os cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas e Ciências Sociais - Ciência Política - produzam as estratégias de comunicação para a divulgação dos cursos disponibilizados gratuitamente pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Nesse sentido, foi criado o Programa de Comunicação Integrada para Cidadania – PROCIC. O PROCIC consiste em uma agência de comunicação experimental que trabalha de forma integrada na busca pela conciliação de produtos técnicos e serviços ligados às três principais áreas da comunicação, que em sintonia com a proposta do Governo Federal ‘Brasil sem miséria’, busca viabilizar estratégias de comunicação que assegurem o acesso dos usuários da Política de Assistência Social do município de São Borja ao mundo do trabalho.

Para dar início às atividades foi preciso selecionar os doze bolsistas das áreas da comunicação social. Com a equipe formada, chegou o momento de iniciar o trabalho de divulgação dos cursos do Pronatec. Por isso, a primeira iniciativa foi a realização de um diagnóstico no qual identificou-se o público de interesse para serem realizadas ações eficazes de comunicação. O público de interesse do programa são indivíduos que estão cadastrados no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal. Pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, mais

especificamente aqueles que recebem benefícios como Bolsa Família, Seguro desemprego, beneficiários do Programa de prestação continuada (BPC), entre outros. Por isso, as ações de comunicação da agência são desenvolvidas para uma segmentação específica de público, como é disposto no fluxograma abaixo:



Figura 1: Fluxograma dos públicos de interesse do Pronatec em São Borja.

Após a identificação do público para o qual são direcionadas as ações de comunicação foi necessário desenvolver um planejamento estratégico de comunicação que atendesse as necessidades encontradas no diagnóstico, e assim delinear ações e estratégias a serem desenvolvidas durante o ano, e de acordo com a oferta de cursos. O profissional de Relações Públicas atua diretamente na comunicação interna e/ou externa, ações de marketing, pesquisa de opinião pública, e principalmente, para a produção do planejamento estratégico de comunicação.

Dias (1982, p.19), afirma que “o planejamento pressupõe imagens do futuro, ao passo que a solução de problemas é imediatista e visa simplesmente corrigir discontinuidades entre a organização e seu ambiente”, ou seja, a implementação de um planejamento de qualidade, pode alterar a forma de trabalho interna e externamente.

Para Kunsch (2003, p. 203) “planejar não significa simplesmente fazer previsões, projeções e predições, solucionar problemas ou preparar mecanicamente planos e projetos”, o mesmo é um ato de inteligência, pressupõe tomadas de

decisões, estabelecimento de objetivos, estudos, diagnósticos, questionamentos, entre outros. Explica:

O planejamento constitui um processo complexo e abrangente. Possui dimensões e características próprias, implica uma filosofia e políticas definidas e é direcionada por princípios gerais e específicos. Não é algo "solto" e isolado de contextos. Está sempre vinculado a situações e a realidade da vida de pessoas, grupos e das mais diversas organizações e instituições da esfera pública e privada. (KUNSCH, 2003, p. 204-205)

Concordamos com a autora quando ela ressalta que para a produção de um planejamento estratégico de comunicação se deve, antes de tudo, conhecer e entender o público-alvo. A partir deste conhecimento, criam-se ações e estratégias para atingi-los.

As estratégias são aplicáveis à comunicação, uma vez que esta é entendida como parte da organização. Por isso é necessário que se planeje estrategicamente as ações para se obter resultados eficazes. Machado et al (2011) salienta que os meios de comunicação deixaram de ser considerados uns meros canais de transmissão de mensagens e conteúdos. Os meios de comunicação passaram a ser valorizados como uma ambiência em que os pólos emissor e receptor hibridizam-se. Ou seja, eles estão conectados e necessitam de ações estratégicas para atrair cada vez mais a atenção das pessoas.

Levando em consideração que cada público precisa ser atraído com ferramentas específicas de comunicação, precisávamos saber quais eram as mídias mais acessadas pelas pessoas da cidade que viviam em condições vulneráveis. Identificamos que a televisão e o rádio continuam sendo uma companhia constante para obter informação e também o principal jornal impresso da cidade, que circula duas vezes por semana, muito embora essas mídias requeiram maior investimento financeiro.

Optamos, então, por dar início à comunicação dirigida para gerir e implementar ações eficazes e estratégicas. Nesse sentido, Fortes (2003, p. 241) aponta que:

[...] a comunicação dirigida é perfeitamente determinada, selecionada e controlada pelo emissor da informação, o que dá segurança ao promotor do relacionamento. Impulsiona-se a comunicação dirigida pelo uso de veículos que, relativamente à comunicação de massa, são menos dispendiosos, embora limitados quando se trata de grandes números.

Desse modo, o ato de se comunicar e gerenciar os processos de comunicação de forma direcionada garante o total controle da ação bem como a maior probabilidade de se conseguir o retorno esperado. O Programa de comunicação para a cidadania (PROCIC) que prestou assessoria de comunicação para o Pronatec em São Borja visou à criação de estratégias de comunicação especificamente dirigidas a fim de ter uma maior aproximação com seus públicos de interesse. Levando em consideração o que já foi exposto sobre as estratégias de comunicação utilizadas para o Pronatec, será realizada uma breve descrição das ações de comunicação efetivadas para que o leitor tenha uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas no projeto de extensão.

A primeira ação desenvolvida foi a criação da marca que representasse o Pronatec no município de São Borja. Os alunos do curso de Publicidade e Propaganda desenvolveram uma marca que pudesse gerar uma identificação com as pessoas beneficiárias do programa. A marca também deveria provocar um sentimento de pertencimento, por isso, pensou-se na palavra vencer e profissionalize seus sonhos. Daí surgiu Pró-Vencer, com o slogan “profissionalize seus sonhos”.



Figura 2: logomarca Pró Vencer

Chegamos a essa marca Pró-vencer porque identificamos que as pessoas que poderiam se inscrever nos cursos do Pronatec tinham o receio de perder os benefícios concedidos pelo governo principalmente os beneficiários do Bolsa Família. Desta forma foi necessário trabalhar nas ações de comunicação aspectos que desmistificassem esse pensamento, uma vez que o aluno permanece com os

benefícios que já possuem, mesmo estando matriculados em algum curso profissionalizante do Pronatec.

Após a criação da marca, desenvolveram-se outras ações de comunicação, como a criação de mídias digitais; anúncios dos cursos em jornais locais; divulgação nas principais emissoras de rádio do município; ações de comunicação dirigidas voltadas para alunos do ensino médio; criação e veiculação de material gráfico, como folders, panfletos e informativos. E, também foram desenvolvidos materiais para serem utilizados em ações de comunicação motivacionais, como camisetas, chaveiros, canetas, blocos de notas e adesivos. Diante dessas estratégias, conseguiu-se reposicionar o Pronatec na forma de pensar das pessoas. Valorizando-o enquanto um programa que visa mudanças e transformações sociais a partir do esforço e lutas individuais e coletivas.

Comunicação Dirigida: Seu mundo sem legendas

Esta ação teve como público de interesse alunos do ensino médio, foram realizadas visitas às escolas municipais e estaduais de São Borja que possuem ensino médio com alunos a partir de 15 anos, com a finalidade de divulgar os cursos de idiomas ofertados pelo Pronatec. Primeiramente foi realizado um bate papo com os alunos com o intuito de despertar o interesse por outras línguas, no caso o inglês e espanhol. Posteriormente foram apresentados dois personagens: o primeiro, nativo de um país estrangeiro (Canadá e EUA), que estava visitando o Brasil, mais especificamente, São Borja; o segundo era o intérprete, que traduzia as falas/respostas do visitante referentes às perguntas feitas pelos alunos das escolas. O objetivo da encenação era explicar aos estudantes a importância de ter no currículo uma nova língua, bem como motivá-los.



Figura 3: Alunos do Colégio Estadual de São Borja (CESB)

Construção de sonhos

Com o intuito de motivar pessoas que estão cadastradas no Cadúnico, foi realizada a comunicação dirigida denominada “Construção de Sonhos”. Nela a equipe de estagiários de Relações Públicas do PROCIC entrou em contato com as empresas relacionadas ao ramo de construção civil e empreendedorismo, a fim de estabelecer um vínculo entre o SENAI – instituição que ofertava o curso de pedreiro – e as mesmas para que depois de formados os alunos fossem contratados. Para isso, criamos o cartão de identificação para aproximar as pessoas, deixando as formas de contato com a equipe de divulgação: telefone e fanpage.



Figura 4: Cartão de visitas

Multiplicação de Comunicadores

Com o intuito de divulgar as informações disponibilizadas pela Fan Page do Pró-vencer foi realizada a comunicação dirigida denominada “Multiplicação de Comunicadores”. A ação constitui na realização de visitas dirigidas nos dois ambientes, com o objetivo de expor a página do facebook do Pró-vencer. Primeiramente era realizada a apresentação do projeto para os alunos presentes. Em um segundo momento é apresentada a página do facebook, e por fim, solicita-se que o aluno, que tem acesso à rede social, “curta” a página, para que então, possa compartilhar as informações expostas pelo meio.

Desenvolvimento de mídias digitais

O facebook é utilizado como ferramenta de divulgação institucional do programa, e também serve como apoio para divulgação dos cursos que estão com vagas abertas. A página teve uma boa repercussão, vê-se pela quantidade de usuários alcançados em cada postagem.

Para que se possam efetivar as estratégias de comunicação elencadas pela assessoria de comunicação integrada, é fundamental que se tenha contato com os públicos, a fim de conhecer na prática as necessidades que possuem, para garantir a realização plena das atividades. O PROCIC, além de desempenhar ações voltadas para a população da cidade de São Borja, RS, que se encontra em situação de vulnerabilidade social, preocupa-se com o relacionamento com as instituições de ensino envolvidas (SENAI, SENAC e IFF), para que dessa forma as vagas dos cursos ofertados sejam devidamente preenchidas e que haja permanência nos cursos de capacitação.

Assim, o objetivo de utilizar a comunicação como ferramenta para melhorar o acesso à informação foi alcançada no decorrer do processo de divulgação das atividades e também durante a execução das ações elencadas, buscando enfatizar sempre a conquista de direitos sociais que melhoram as condições de vida das pessoas, não como algo dado, mas conquistado pelos próprios esforços.

Tais ações evidenciaram a importância da elaboração de um planejamento estratégico de comunicação integrada, em que a equipe foi composta por pessoas de diferentes áreas, ressaltando a dimensão interdisciplinar, tão enfatizada no

mundo contemporâneo, e o público que se espera atingir se dá de forma diversificada, para que o acesso ao mundo do trabalho seja garantido através dos cursos profissionalizantes.

A comunicação auxilia na tomada de decisões

Levando em consideração as estratégias de comunicação produzidas para o Pronatec em São Borja, inicialmente entendemos que deveríamos pautar as nossas ações a partir de uma pesquisa de opinião a fim de identificar se as estratégias de comunicação conseguiram de alguma forma contribuir para a tomada de decisão por parte do público de interesse do Pronatec a se matricular nos cursos ofertados pelo programa. Para tanto, buscamos conhecer o perfil geral dos alunos ingressantes no curso.

A pesquisa de Opinião tem caráter quantitativo, e nos permitiu reconhecer as ações de comunicação como peça fundamental no processo de inserção dos indivíduos nos cursos de qualificação técnica ofertados pelo Pronatec.

Optamos, na pesquisa, trabalhar com uma margem de erro de 5%. O nosso universo foi o total de alunos matriculados nos cursos do Pronatec: 1347 pessoas, durante o período delimitado entre janeiro de 2013 e julho de 2014. Com essas definições, realizamos o cálculo estatístico e chegamos na amostra de 308 indivíduos que deveriam ser entrevistados. Vale ressaltar que os estudantes foram selecionados aleatoriamente, sem pré-determinação de idade, faixa etária ou gênero. Os questionários foram aplicados de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 1: Relação de Cursos e quantidade de questionários aplicados

Curso	Quantidade de questionários aplicados
Técnico em Segurança do trabalho	77
Técnico em Logística	36
Padeiro	8
Espanhol Básico	8
Inglês básico	23
Cuidador de idosos	20
Espanhol básico	15
Recepcionista em meio de hospedagem	15
Almoxarifado	15
Auxiliar financeiro	16
Operador de computador	10
Camareira	20
Balconista de Farmácia	20
Organizador de eventos	25

Os questionários foram aplicados em sala de aula, com a devida autorização da instituição em que os cursos são ministrados. Os alunos foram convidados a responder o questionário e o aplicador da pesquisa de opinião realizou a leitura das questões em voz alta para os indivíduos participantes, e ficou à disposição no momento que eram respondidos, a fim de sanar qualquer dúvida dos alunos. De modo geral, não houve contratempos técnicos na aplicação da pesquisa de opinião.

Compreendendo os números e estatísticas da comunicação

A primeira questão é relacionada ao sexo das pessoas que frequentam os cursos do Pronatec em São Borja. Identificamos que a maioria dos estudantes que se matriculam nos cursos do Pronatec são do sexo feminino. Elas estão inseridas nos cursos como recepcionistas, cuidadoras de idosos e também nos cursos tradicionalmente realizados por homens, como por exemplo: pedreiro, técnico electricista e operador de computador.

Os dados da pesquisa nos indicam que cerca de 57% do total de matrículas são realizadas por mulheres. Outra questão que interfere neste resultado é o fato de os cursos serem ofertados para famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, que tem a mulher como mantenedora e líder da família. Logo, elas têm mais chances de ingressar em algum curso ofertado pelo Pronatec. Para a comunicação, este dado é importante, uma vez que deve se pensar estratégias de comunicação voltadas para o público feminino.

A segunda questão trata-se da faixa etária dos alunos que ingressam nos cursos, a maioria com 36% do total possuem entre 16 e 19 anos, seguido de 23% de pessoas que têm mais de 31 anos. Todos os cursos selecionados para participar desta pesquisa exigem do ingressante idade mínima de 16 anos e máxima de 60 anos. Os dados obtidos nesta questão apontam que existem dois perfis distintos de pessoas que procuram os cursos em São Borja, o primeiro é de jovens que desejam se qualificar para entrar no mercado de trabalho, e muitos deles nunca tiveram o primeiro emprego, e o outro é um perfil de pessoas adultas, muitos deles eram desempregados e necessitavam de uma qualificação profissional para poderem disputar novas vagas de emprego.

A terceira questão proposta no questionário da pesquisa pretendia conhecer sobre o nível de escolaridade das pessoas que frequentam os cursos do Pronatec. A

maioria, cerca de 39% dos entrevistados, possuem o ensino médio completo e cerca de 30% ainda estão cursando. Estes dados vão ao encontro da questão anterior, os alunos que tem entre 16 e 19 anos ainda estão cursando o ensino médio. Alguns cursos como o de salgadeiro e padeiro não exigem nível médio de escolaridade, desta forma, indivíduos que não tiveram oportunidade de estudo podem também se qualificar e pleitear uma vaga de emprego no mercado de trabalho, este fator é compreendido quando temos cerca de 21% de pessoas com ensino fundamental completo ou incompleto.

A quarta questão refere-se diretamente aos meios de comunicação onde foram veiculadas as estratégias de comunicação. Foi perguntado por qual meio o aluno ficou sabendo dos cursos do Pronatec em São Borja. Tecnicamente empatados com 24% e 25% dos alunos, responderam que ficaram sabendo pelo Rádio e Facebook. Em São Borja, o Rádio ainda possui grande audiência e a radiofonia está presente no cotidiano das camadas populares, nos bairros periféricos da cidade, onde estão localizados o nosso público prioritário. A partir dessa informação, criamos a estratégia: spots para as emissoras de rádio. Com mensagem objetivas e claras, os spots de trinta segundos divulgavam os cursos nas emissoras comunitárias e também na programação da rádio fronteira. Optamos para avançar nessa estratégia, pois, de acordo com relatórios de audiência da emissora radiofônica, São Borja possui cerca de 25 mil ouvintes por dia.

Outra constatação de uso é a rede social: facebook. Essa plataforma possui ampla aceitação entre os jovens e por isso obteve grande destaque na pesquisa. Os alunos que marcaram essa opção têm em sua maioria de 16 a 19 anos. Para atendê-los e também as demais pessoas que estão conectadas, criamos a fanpage. Sabe-se que não se pode criar uma ferramenta de comunicação sem um objetivo definido. Por isso, a estratégia foi atrair aos jovens, fazendo com que eles curtissem a página e compartilhassem as postagens.

Dedicamo-nos inicialmente a postar fotos e depoimentos dos estudantes. Essa ação gerou mobilização e um processo contínuo de curtidas. A ampliação ocorreu porque desde os registros fotográficos das visitas nos cursos, a distribuição de folders sobre o Pronatec nos bairros e nas praças, os banners virtuais informando sobre a abertura dos cursos, até os depoimentos tanto dos estudantes quanto do prefeito eram estrategicamente postadas e marcadas para que tivesse ampla

visualização. Por exemplo, a postagem com maior visualização, compartilhamento e comentários foram as fotos de formatura.

O jornal impresso apareceu em menor expressão na pesquisa, atribuímos isso a dois fatores: o primeiro é que o investimento em publicidade exige uma quantia de recursos consideráveis. O jornal Folha de São Borja, o principal veículo impresso do município, possui 1.260 assinantes e pouco mais de 3 mil vendas de exemplares avulsas por edição, totalizando cerca de 4.260 exemplares em duas edições semanais.

Consideramos que o jornal não tem entre seus assinantes uma quantidade expressiva de pessoas que são o público de interesse do Pronatec. Mas mesmo assim, utilizamos dos *releases* como estratégia para divulgar os cursos nesse veículo, isso porque, as pessoas que leem o jornal também deveriam conhecer o Pronatec e nas rodas de conversas poderiam emitir opiniões qualificadas sobre essa ação governamental.

Muitos entrevistados disseram que ficaram sabendo dos cursos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Também criamos uma estratégia de comunicação para as atendentes dos CRAS: uma tabela atualizada com os cursos, as ementas, os horários e os locais de estudos presenciais. Essa boa acolhida permitiu conquistar novos alunos para os cursos ofertados.

Isso justifica a resposta dos demais entrevistados que ficaram sabendo, através de amigos, parentes e vizinhos. Nessa conjuntura, consideramos que as estratégias criadas e postas em prática permitiram que as pessoas se tornassem multiplicadoras das informações veiculadas tanto presencialmente quanto através dos meios de comunicação.

Gráfico 1: Meios de obtenção de informação sobre o Pronatec.



A quinta questão está correlacionada com a anterior, foi perguntado qual meio o aluno considera mais eficaz para se manter informado. Os resultados foram Rádio com 26% seguido de televisão com 24%. Estes números reforçam a força dessas mídias no município de São Borja. Jornal impresso, e-mail, carta, carro de som e sites somam juntos 11% do total de entrevistados. O destaque nesta questão foi o Facebook com 38% de pessoas que preferem esta plataforma para se manterem informados, um número bastante expressivo para a região. A justificativa encontrada é que na cidade existem três pontos de acesso grátis a internet: praça General Vargas, Cais do Porto e Praça da Lagoa, locais onde as pessoas se reúnem para conversar, tomar chimarrão e fazer caminhada.

Vale destacar que entre janeiro de 2013 e junho de 2014, o número de acessos em páginas do facebook cresceu em 179%. Esses dados mostram uma grande inserção de usuários no espaço midiático que é a internet, e com destaque para a rede social facebook, que representa uma plataforma midiática com diversas possibilidades para desenvolvimento de investigações que tenham como objetivo desvendar os processos estratégicos digitais e identificar as possibilidades que as mesmas oferecem para o meio social. E, como percebemos, a utilização das plataformas digitais reflete nas mudanças de atitudes das pessoas que vivem no município de São Borja, isto é, não importa a condição social, elas querem é estar informadas e o uso estratégico dessas mídias vem garantindo acesso das pessoas no processo de capacitação e a sua inclusão no mundo do trabalho.

Considerações finais

Entender o Pronatec como uma política pública é reconhecer a comunicação como inerente ao processo de sua implantação. Neste estudo, compreendemos ainda que o trabalho articulado em equipe se fez necessário desde o momento em que identificamos a baixa procura pelos cursos do Pronatec e que deveríamos propor estratégias de comunicação para sensibilizar as pessoas a se matricularem nos cursos profissionalizantes enquanto efetivação de um direito: ao ensino e à informação.

Na perspectiva do Pronatec podemos identificar duas dimensões no processo de aprendizagem: a primeira de que o ensino formal contribui para revelar novos

horizontes e procedimentos na conquista da cidadania. E a segunda dimensão é a que desperta o interesse dos indivíduos a realizarem outras conquistas, sendo uma delas a profissionalização, visando a sua inserção no mundo do trabalho, melhorando a renda e a vida familiar.

A divulgação dos cursos enquanto estratégia de comunicação prima pela participação ativa do cidadão nas propostas deliberadas pelo Pronatec e, é também com esse objetivo que se cria uma assessoria de comunicação que participa do engajamento social e na construção efetiva da cidadania e, se torna um espaço gerador e disseminador de conteúdos informacionais de interesse da comunidade local, capaz de reconstruir simbolicamente e economicamente a vida das pessoas. Neste processo, pode-se perceber a importância eminente da comunicação e seu papel fundamental na tomada de decisão dos indivíduos a se matricularem nos cursos do Pronatec como mobilizadora para se conquistar direitos sociais e ampliar a qualidade de vida.

Referências

ANDRADE, Teobaldo de Souza. **Para entender relações públicas**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

ANDRADE, Teobaldo de Souza. **Curso de relações Públicas: Relações. Diferentes Públicos**. 6º. Ed, São Paulo: Pioneira Thonpson, learning, 2013.

CORRÊA, Roberto. **Comunicação integrada de marketing: uma visão global**. – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.) **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: ATLAS, 2010. p.62 - 82

FRANCO, Augusto de. **Pobreza e desenvolvimento local**. Brasília: ARCA, Sociedade do conhecimento, 2002.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001. 228p.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

KUNSCH, Margarida M.K. **Relações Públicas: História, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Summus, 2003.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Cláudia Peixoto de (Org.) **História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PERUZZO, Cicília M. Krohling. Cidadania, comunicação e desenvolvimento social. KUNSCH, Margarida Krohling; KUNSCH, Waldemar. **Relações Públicas Comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora**. São Paulo: Summus, 2007. p. 45-58.

O curta-metragem como recurso de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola

Using short films as a way of teaching and learning Spanish

Quézia Cavalheiro Mingorance Ramos

Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual Oeste do Paraná – UNIOESTE.
queziacavalheiro06@hotmail.com

Solange Goretti Moreira Pizzatto

Graduanda do curso de Letras da UNIOESTE. solange_pizzatto@hotmail.com

Julia Cristina Granetto

Profª Ma. da UNIOESTE. jugranetto@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o uso do curta-metragem como recurso de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola, em especial, para as aulas do Ensino Fundamental I. Nossas reflexões partiram de uma prática pedagógica, decorrente do estágio em língua estrangeira, requerido no segundo ano do curso de Letras – Português/Espanhol da Unioeste. Propomo-nos a relatar como foi a experiência vivenciada durante o estágio pedagógico, realizado em uma escola municipal da cidade de Cascavel/PR, em que a proposta era trabalhar com a cultura hispânica, utilizando o curta-metragem “El toro Ferdinando” como ferramenta didática. Pretendemos, com essa exposição, socializar os métodos utilizados e os resultados obtidos, a fim de contribuir para ensino de Língua Espanhola para crianças. Nossa proposta, ao selecionar o lúdico para o desenvolvimento das atividades do estágio, era envolver os estudantes em uma atividade que abrangesse as quatro destrezas linguísticas (áudio, conversação, leitura e escrita). Outro de nossos objetivos foi o de trabalhar com a cultura hispânica de uma forma que pudéssemos atrair a atenção dos estudantes, abordando, também, temas transversais. Por meio dessa prática docente, pudemos perceber que trabalhar com curtas-metragens e atividades lúdicas auxilia na assimilação dos conteúdos e no trabalho com temas culturais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola. Estágio. Curta-metragem.

Abstract

This paper aims to indicate the use of short films as a means of teaching and learning Spanish especially in elementary levels. Our consideration proceeded with a pedagogical approach during didactic practice hour as sophomores in the faculty of Arts Spanish/Portuguese at Unioeste University. We aim to report on the progress of our experiment at a local elementary school where we attempted to inspire the Hispanic culture by use of the short film "El toro Ferdinando" as a didactic tool. Inspired by the expressive results obtained, we intend to further the methods used in order to enhance children's acquisition of Spanish. We selected a recreational activity in order to involve students in an activity encompassing all four language skills (listening, speaking, reading and writing). One of our priorities was to work in the Hispanic culture using a cross-cutting approach on different subjects. Through this teaching practice, it was asserted that working with short films and recreational activities can help students better assimilate contents and help the teacher to work with cultural themes at the same time.

Keywords: Teaching Spanish. Teaching practice. Short film.

Considerações iniciais

Com o presente trabalho pretendemos descrever uma prática pedagógica, buscando socializar os encaminhamentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos. Apresentaremos como tema central o uso de curtas-metragens como veículo educacional nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), demonstrando as vantagens de se trabalhar com esse material audiovisual nas aulas de língua. Nossa prática docente decorreu do estágio supervisionado em Língua Espanhola (LE) requerido no segundo ano do curso de Letras – Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O trabalho foi realizado em duas turmas de terceiro ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Cascavel/PR. Para a realização do estágio, dedicamos cerca de 20 horas, anteriores à regência, para as pesquisas bibliográficas. Posteriormente, realizamos a elaboração do plano de aula e a preparação dos materiais didáticos, cumprindo o total de 8 horas e, por fim, fizemos duas visitas à escola e destinamos uma tarde para a realização da regência, totalizando 12 horas. Em média, dedicamos 4 horas semanais, durante dez meses, para o cumprimento de nossa prática docente.

Para que pudéssemos elaborar os materiais didáticos que viriam a ser utilizados em sala, desde a seleção do tema que iríamos trabalhar até a preparação do plano de aula (incluindo os objetivos, conteúdos e encaminhamentos que utilizaríamos), buscamos ler e compreender as teorias que tratavam sobre as práticas docentes no Ensino Fundamental, além de termos nos debruçado sobre o currículo do município, para, assim, entendermos o que é proposto nesse documento, no que tange ao ensino de língua estrangeira. Essas leituras subsidiaram e nortearam todo o nosso trajeto, incluindo a primeira visita que fizemos à escola, momento em que buscamos observar e conhecer a turma com a qual trabalharíamos, e os encaminhamentos que seriam dados no momento de aplicação das atividades. Além disso, ao fazermos o estudo dos currículos de ensino do município, conhecemos os conteúdos de língua estrangeira que são sugeridos para cada turma do Ensino Fundamental e pudemos ter maior cautela e precisão ao fazermos a elaboração das atividades.

A proposta, sugerida pela docente regente, era que trabalhássemos com o ensino de língua espanhola em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Desse modo, optamos por trabalhar com a cultura hispânica, a fim de propor uma aula que não estivesse limitada apenas a conteúdos gramaticais e vocábulos descontextualizados. Ademais, preocupamo-nos em realizar atividades que envolvessem as quatro habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira, de modo transversal, recorrendo, para isso, ao uso de material audiovisual e atividades de leitura e interpretação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente faremos a caracterização do meio escolar em que estivemos envolvidos durante a prática de estágio. Na sequência, relataremos a experiência de estágio, dando ênfase à utilização do curta-metragem como principal ferramenta de trabalho, e recuperando algumas teorias que irão tratar do uso de materiais audiovisuais nas aulas de língua estrangeira. Por fim, faremos nossas considerações acerca da experiência de estágio, socializando os efeitos surtidos a partir do uso do material audiovisual selecionado.

Caracterização da escola

Pretendemos, nesta seção, apresentar a escola em que foram realizadas nossas atividades de estágio, caracterizando seu ambiente físico e o grupo pedagógico que ali atua. Buscaremos, também, contemplar alguns elementos que caracterizam a comunidade externa que frequenta e/ou participa do ambiente escolar.

A Escola Municipal Robert Francis Kennedy está localizada na Rua Mato Grosso 808, do bairro Jardim Primavera, no município de Cascavel/PR. A escola conta com turmas de Pré-escola e de Ensino Fundamental I, funcionando de segunda a sexta, das sete e quarenta e cinco às onze e quarenta e cinco, no período da manhã, e das treze e trinta às dezessete e trinta, no período da tarde. Os moradores do bairro em que a escola está localizada são, em geral, da classe média, o bairro conta com linhas de ônibus que passam ao lado da escola, facilitando o acesso, afinal há alunos que provêm de outros bairros da cidade e de regiões rurais, próximas a Cascavel.

A escola fornece aos alunos um espaço físico em boas condições, uma escola nova e bem cuidada. O ambiente está dividido em salas de aula espaçosas, contendo ar condicionado e janelas grandes com boa ventilação, uma sala de biblioteca ampla, uma sala de informática com 25 computadores, uma secretaria composta por aparelhos eletrônicos, um refeitório amplo com serviço de merenda escolar para todos os alunos, diretoria, sala de orientação pedagógica, sala dos professores, sala para atendimento aos pais, um auditório, bebedores de água gelada para os alunos. Nessa escola há, também, uma quadra poliesportiva coberta dentro da própria escola, sendo usada para recreação, aulas de educação física e eventos da escola, oferecendo aos alunos uma mesa de pebolim para os intervalos.

O quadro de funcionários se compõe de 39 pessoas, sendo 25 professores efetivos, duas estagiárias de pedagogia, seis ajudantes de limpeza, um para serviços gerais, uma secretária, uma bibliotecária, uma diretora e duas pedagogas de orientação. Os banheiros são equipados com uma infraestrutura que atende a meninos e meninas, havendo, também, um banheiro para os professores da escola.

A escola oferece aulas de reforços com duas professoras formadas em pedagogia, o atendimento é realizado nos períodos da manhã e da tarde, atendendo-se cerca de 40 alunos em cada turno. Há, também, aulas extracurriculares de karatê e ginástica rítmica, no período da tarde, após as dezessete e trinta, para todos os alunos da escola que expressam interesse. Para realização dessas aulas, cobra-se uma taxa de trinta e cinco reais mensais que são destinados aos professores que ministram as aulas acima mencionadas. Outro ponto positivo da escola é o incentivo dado à leitura, pois é permitido que alunos emprestem livros, da biblioteca, todas as semanas.

As reuniões de pais são feitas bimestralmente, com entrega de boletins e diálogos sobre o desempenho dos alunos. Os conselhos de classe são realizados ao final de cada bimestre, sendo que a participação dos professores é obrigatória. A escola possui associação de Pais e Mestres em atividade, com grande importância para o crescimento da escola em termos financeiros, onde o dinheiro arrecadado é revertido em construções ou compra de materiais. A grande maioria dos professores tem formação universitária no curso de Pedagogia, porém alguns têm formação em Letras.

Relatando experiências: o uso de curtas-metragens nas aulas de E/LE

A partir de nossa experiência pedagógica, buscamos fazer algumas reflexões acerca das propostas de atividades que levamos aos alunos, socializando os encaminhamentos utilizados e, especialmente, tecendo considerações sobre o uso de curtas-metragens para o enriquecimento das aulas de língua estrangeira. Considerando que o currículo de ensino de município aponta que às aulas de E/LE devem ser incorporados conteúdos que abarquem aspectos socioculturais da língua, além dos conteúdos gramaticais, nossa proposta foi trabalhar com um tema que abordasse a cultura hispânica. Ao lermos o Currículo do Ensino Fundamental I da rede municipal, observamos que uma das propostas do Currículo é o ensino de língua estrangeira vinculado às relações com a cultura, pois

Aprender uma língua estrangeira não é aprender os mecanismos lingüísticos mecanicamente, apenas reproduzindo estruturas, mas é aprender a empregá-la como veículo de comunicação e interação entre os indivíduos. Ultrapassa o estudo lingüístico, permitindo o conhecimento das culturas do país onde aquela língua é falada [...] (CASCAVEL, 2008, p. 301).

Assim, optamos por trabalhar com um tema cultural, utilizando o curta-metragem “El toro Ferdinando”, destinado ao público infantil, como ferramenta didática. Buscamos atender ao que esse documento norteador do ensino, Cascavel (2008), expõe ao citar a relação entre língua e cultura, em que se considera que o trabalho com o sociocultural envolve a interpretação do mundo, características do meio em que se vive, as festividades, as crenças, as tradições, entre outros aspectos que envolvem, por exemplo, o falante de língua espanhola. Desse modo, pretendíamos que os alunos, além de aprenderem a outra língua, compreendessem a cultura que a envolve. Ademais, introduzir elementos de diferentes níveis nas aulas de língua estrangeira pode auxiliar o aluno na compreensão do idioma, interpretando-o e, também, expressando-se melhor. Carla Gil Ribeiro (2013) destaca que “a combinação de elementos reais auditivos e visuais serão então ideal para estabelecer as relações entre língua e mundo real, sem recurso à língua ou cultura nativas” (RIBEIRO, 2013, p. 31).

Ao selecionarmos um curta-metragem para o desenvolvimento de nossas atividades, procuramos trabalhar com as quatro destrezas que envolvem o ensino e

aprendizado de uma língua (áudio, leitura, escrita e conversação), de forma integrada. Trabalhamos com o filme “El toro Ferdinando”, de 00:07:17 de duração, produzido por *Walt Disney Productions* e dirigido por Dick Rickard, pois a temática do vídeo envolvia uma tradição da cultura hispânica, que são as touradas. O curta-metragem se apresenta no formato de um desenho, sendo que o público alvo é o infantil, afinal, como estávamos trabalhando com crianças na faixa etária de sete a nove anos, precisamos, também, atender às necessidades dos alunos, tentando aproximar o enredo da realidade infantil. Nossa proposta foi ao encontro da reflexão de Munhoz, ao apontar que,

Após a apresentação dos filmes e da atividade didática, podemos dizer que o uso do curta-metragem nas aulas de E/LE pode ter um papel de destaque para mobilizar o conhecimento lingüístico, mas também pode contribuir para fazer circular os bens culturais de distintas sociedades, enriquecendo a formação humana dos estudantes e seu olhar crítico. Para que isso seja possível, é necessário dar aos recursos imagéticos o tratamento que merecem, ou seja, que façam parte do plano de curso e que o professor se prepare para explorá-los, informando-se e escolhendo conscientemente a melhor opção de material para trabalhar em sala de aula. (MUNHOZ, 2008, p. 14).

Nesse sentido, tivemos a oportunidade de trabalhar com questões de cultura, abrangendo as habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira. Ao seguirmos esse viés, entendemos que o trabalho com curtas-metragens é, também, bastante aprazível por integrar áudio, conversação, leitura e escrita, além de proporcionar ao estudante o contato com elementos socioculturais. Selecionamos nossos materiais didáticos, produzimos nosso plano de aula e atividades, definimos os encaminhamentos que daríamos e elaboramos questões interpretativas sobre o assunto desenvolvido no curta-metragem. Preparamos, também, algumas questões prévias à apresentação do vídeo, pensando na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema abordado para que pudéssemos contextualizar história e personagens. Podemos ver algumas delas abaixo²:

- Vocês já ouviram falar a respeito das toradas na Espanha?

² As questões prévias à apresentação do curta-metragem foram realizadas em Língua Espanhola, idioma que buscamos utilizar durante toda a aula, mesclando com o uso da língua materna dos alunos.

- Como vocês imaginam que sejam essas toradas? Pensam que é algo bom ou não?
- No curta-metragem que vamos assistir o protagonista é um touro. Como vocês imaginam que ele seja?
- E o toureiro, como vocês pensam que ele é?
- Vocês gostam do modo como são? Costumam respeitar as outras pessoas e os colegas que têm modos de se comportar diferentes dos de vocês?

Além de atividades de leitura, interpretação e escrita, propomos uma produção artística, a partir das personagens de “El toro Ferdinando”. Essa atividade envolveria produções de pintura, recorte e colagem, pretendendo-se que os alunos tivessem, ainda, um contato maior com aquilo que haviam assistido e interpretado.

No dia de nossa prática de estágio, iniciamos a aula nos apresentando, em língua espanhola, e pedindo para que os estudantes também se apresentassem nesse idioma. Um de nossos objetivos foi estimular, constantemente, os alunos a se expressarem no idioma que estávamos estudando. Em seguida, fizemos alguns questionamentos prévios relacionados ao tema que trabalharíamos, contextualizamos o cenário em que se passaria a história (isto é, um ambiente em que predomina a cultura hispânica), e falamos que eles iriam assistir a um curta-metragem em que o personagem central era “El toro Ferdinando”, um personagem que faz parte do mundo hispânico. Nesse sentido, Fernández reflete que,

El cine nos trasmite lo más parecido a la realidad. Es una forma indirecta de inmersión para el conocimiento del entorno sociocultural (gestos, registros, situaciones) e incluso histórico-geográfico. Acerca al alumno a realidades o aspectos que difícilmente el profesor puede mostrar de otra manera. Es un material real, un documento auténtico que va dirigido a los nativos, de ahí, que los aprendientes lo tomen como algo muchísimo más motivador que cualquier ejercicio o documento que hayamos manipulado expresamente para llevar a clase; se sienten con la capacidad de desenvolverse en el país de la lengua objeto pudiendo comprender los mismos textos que los hablantes nativos de la lengua que aprenden. (FERNÁNDEZ, 2009, p. 5)³.

³ “O cinema nos transmite aquilo que é mais parecido com a realidade. É uma forma indireta de imersão no conhecimento do entorno sócio-cultural (gestos, registros, situações) e, inclusive, histórico-geográfico. Aproxima do aluno as realidades ou os aspectos que dificilmente o professor pode mostrar de outra maneira. É um material real, um documento autêntico que é direcionado aos nativos, por isso, os aprendizes o consideram como algo muito mais motivador do que qualquer exercício ou documento que tenhamos manipulado especialmente para levar às aulas; sentem-se com a capacidade de se desenvolverem no país da língua que objetivam aprender, podendo

Posteriormente, iniciamos a projeção do material audiovisual. Durante a passagem do vídeo, os alunos ficaram bastante atentos, pareceram estar muito interessados. Ao finalizar-se a apresentação, questionamos os estudantes sobre o que haviam compreendido e se haviam gostado, deixando-os exporem suas interpretações. Num primeiro momento, pensamos que os alunos poderiam ter dificuldades em entender o curta-metragem, pois o áudio estava em língua espanhola e não havia legenda. Porém, ao escutarmos eles falarem acerca do que tinham assistido, percebemos que não expressaram problemas com a compreensão do áudio. Notamos, então, outro ponto positivo na proposta de trabalho com curtas-metragens: a combinação de elementos visuais e auditivos auxilia o aluno na compreensão daquilo que está assistindo. Com relação a isto, Ribeiro (2013) destaca que,

A imagem (com tudo o que a ela está associado) permitirá minimizar o impacto da incompreensão e impulsionará o desenvolvimento atempado de conhecimentos sociolinguísticos e culturais da língua meta. Para além disto, a aliança dos planos sonoros e visuais ajudam à concentração do aluno e motivam-no para a aprendizagem. (RIBEIRO, 2013, p. 25).

Compreendemos, assim, que as imagens, certamente, auxiliaram na compreensão auditiva. Após terem assistido o curta-metragem e haverem exposto suas interpretações, propomos aos alunos que realizássemos as questões interpretativas referentes ao conteúdo. Vejamos algumas delas⁴:

- O que o touro Ferdinando mais gostava de fazer enquanto os outros touros lutavam?
- O que aconteceu para os toureiros terem escolhido Ferdinando?
- Quais são as qualidades do protagonista?
- O que aconteceu quando Ferdinando estava na arena diante do toureiro?
- Como ele reagiu ao se dar conta da situação em que estava?
- Qual é a melhor maneira de pensar, a de Ferdinando ou a dos outros touros?

compreender os mesmos textos que compreendem os falantes nativos da língua que aprendem". (Tradução nossa).

⁴ As perguntas de interpretação, posteriores à apresentação do curta-metragem, foram elaboradas em Língua Espanhola. Durante a aula, nós lemos o material com os alunos e tiramos todas as dúvidas que surgiram referentes ao vocabulário.

- O que Ferdinando nos ensina com o seu modo de viver?

Nosso intuito, ao elaborarmos tais questões, foi o de contemplar os objetivos propostos no currículo ao se trabalhar com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I, sendo o de trabalhar com a oralidade, leitura e prática escrita.

Os encaminhamentos metodológicos no ensino de língua estrangeira devem ter como finalidade os objetivos propostos e as habilidades, que deverão ser trabalhadas de forma integrada. Para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, salienta-se que o professor deve falar a língua que ensina de maneira natural, pois os estudantes precisam estar em contato o maior tempo possível com a língua alvo, serem estimulados a fazer uso do que estão aprendendo, facilitando a compreensão da forma e das funções da língua. O desenvolvimento destas destrezas - falar, ouvir, ler e escrever - acontece de forma gradativa, no entanto, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno. (CASCAVEL, 2008, p. 305)

Desse modo, elaboramos um material contendo sete questões interpretativas em língua espanhola, para que os alunos pudessem lê-las e respondê-las usando, também, a língua que estávamos trabalhando. Entregamos uma cópia dessas atividades para cada aluno. Pretendendo que os alunos realizassem todas as questões, interpretando-as e respondendo em língua espanhola, nós lemos todo o material junto com eles e pedimos que respondessem oralmente, para que juntos pudessem formular as respostas, que foram escritas no quadro para que copiassem. Dessa maneira conseguimos atingir nossa proposta que era a de trabalhar com os estudantes as quatro habilidades de forma integrada.

O trabalho com o curta-metragem foi interessante, pois além de abranger o desenvolvimento das destrezas linguísticas, possibilitou-nos chamar a atenção dos alunos para questões de boa convivência e respeito de uns para com os outros, partindo de temas transversais, a partir das atitudes apresentadas por meio das personagens do vídeo. Sobre isso Ribeiro destaca que,

Graças à curta-metragem é também possível investir na autonomia, no sentido crítico e na educação para a cidadania. Neste sentido, e quando convenientemente explorada, é um vantajoso recurso para fortalecer "la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social", ao mesmo tempo que favorece a interculturalidade. (RIBEIRO, 2013, p. 31)

Assim, questionamos os estudantes sobre as ações apresentadas pelas personagens, instigando-os sobre o respeito mútuo, gentileza e outras questões morais. Procuramos fazer com que os alunos reproduzissem, usando um tom audível, as palavras que desconheciam em língua espanhola. O modo como se deu o trabalho nos permitiu apresentar aos estudantes aspectos socioculturais, mostrando o uso da língua em determinado contexto, indo além dos conteúdos gramaticais e de léxico que, de acordo com Ribeiro (2013), quando apresentados aos alunos de forma isolada podem resultar no aprendizado de uma língua artificial. Ao finalizarmos essas atividades de conversação e interpretação, iniciamos a explicação da atividade de produção artística que lhes seria proposta na sequência. Em consonância com essa proposta, Ribeiro reflete que,

A curta-metragem partilha das mesmas vantagens da longa-metragem, por ser um documento autêntico e por estabelecer uma estreita relação com o contexto sociocultural. Igualmente favorece a concessão e realização de atividades variadas, dinâmicas e, portanto, atrativas para a aula de E/LE. Em suma, qualquer gênero cinematográfico pode converter-se num ótimo instrumento para desenvolver a competência comunicativa do aluno em língua estrangeira. (RIBEIRO, 2013, p. 26).

Levamos um modelo da atividade que tínhamos elaborado, para que os alunos pudessem ver. A proposta era que os estudantes elaborassem pequenas camisetas de papel com a estampa da personagem principal do curta-metragem, decorando-a com flores e desenhos. O trabalho com o audiovisual nos permitiu a elaboração dessa atividade, pois como aponta Ribeiro,

A curta-metragem, tal como o filme, a publicidade, o noticiário ou o texto literário, são materiais criados por e para falantes de uma língua. Para além do apreço e motivação que suscitam nos alunos, os audiovisuais são ainda uma eficaz forma de despoletar a criatividade e a imaginação, desenvolver a capacidade de interpretação de informação (explícita e implícita) e, por fim, contribuem para a formação global do aprendente. (RIBEIRO, 2013, p. 23).

Desse modo, aproveitamos a personagem principal da história, criando uma atividade em que os alunos pudessem utilizar a criatividade ao mesmo tempo em que interpretavam aquilo que haviam assistido. Demos os encaminhamentos necessários para a realização da produção artística das camisetas, utilizando

constantemente a língua espanhola e, em seguida, mostramos o modelo que havíamos levado. Após isso os alunos iniciaram a produção da atividade, recortando as flores, colorindo a imagem e recorrendo sempre à imaginação. Durante todo o tempo em que eles estiveram ocupados com a tarefa que lhes foi solicitada, nós estávamos os auxiliando.

Um de nossos objetivos era fazer a exposição dos trabalhos concluídos, construindo um varal com todas as camisetas. Como alguns alunos não conseguiram finalizar o trabalho dentro do tempo previsto, a professora regente da turma, que nos acompanhou durante o estágio pedagógico, sugeriu-nos que solicitássemos a eles que concluíssem os trabalhos em casa e, na aula seguinte, ela os recolheria e nos entregaria, e assim fizemos. Os estudantes ficaram bastante satisfeitos com as atividades que propomos, dedicaram-se na realização de cada uma e interagiram uns com os outros. Não tivemos nenhum problema que possa ter influenciado negativamente no desenvolvimento da aula.

A atividade com o curta-metragem foi aplicada em duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, e os encaminhamentos dados em ambas as turmas foram os mesmos. Um ponto interessante a relatar é que a segunda turma na qual trabalhamos integrava um aluno especial. Durante o tempo em que estivemos em sala ele esteve acompanhado da professora regente da turma e, enquanto ocorria a projeção do vídeo, o menino se mostrou atento às passagens das cenas, interessando-se pelos personagens animados que passavam. No momento em que pedimos para cada aluno se apresentar, aproveitamos para interagir com ele, falando seu nome em espanhol e quantos anos ele tinha.

Os demais alunos dessa segunda turma também se dedicaram na produção das atividades, se interessaram pelo curta-metragem que apresentamos, e alguns inclusive já conheciam a personagem principal do vídeo e falaram um pouco sobre ele. Ao desenvolverem as atividades, se mostraram bem empenhados, manifestaram, em vários momentos, interesse em falar sobre aquilo que estávamos discutindo e, ao desenvolverem as atividades de artes, procuraram ajudar-se. É importante insistir nas contribuições que os materiais audiovisuais podem trazer para as aulas de E/LE, pois os curtas-metragens, por exemplo, são filmes de curta duração, que podem ser vistos na íntegra durante o tempo de aula e atêm os alunos por meio, não só do áudio, mas, principalmente, pela sequência de imagens. Ribeiro

(2013) aponta que os audiovisuais “são mais profícuos na medida em que, para além da autenticidade, oferecem uma série de elementos paralinguísticos, próprios da interação humana” (RIBEIRO, 2013, p. 24).

Terminado o nosso período de regência na Escola Municipal Robert Francis Kennedy, pudemos refletir sobre os resultados de nosso trabalho, buscando avaliar se os conteúdos, materiais e encaminhamentos por nós utilizados puderam contribuir, de alguma forma, para o aprimoramento das aulas de língua espanhola. Não podemos deixar de lembrar que, para que se possam alcançar os objetivos propostos para uma aula em que se fará uso de recursos cinematográficos, é fundamental que seja feita uma boa preparação, contendo encaminhamentos e exercícios rendosos. É preciso pensar em desenvolver não apenas o léxico ou o áudio em E/LE, mas que sejam feitas atividades por meio das quais o aluno possa interpretar, expressar-se e ter contato com situações reais de uso da língua, fomentando a interculturalidade. Ainda com relação a isto, Ribeiro conclui que,

[...] pela sua fácil integração no programa da disciplina, pelas inúmeras e variadas atividades de exploração que permite e pelo seu potencial lúdico, artístico e, sobretudo, didático, esperamos que a curta-metragem esteja cada vez mais presente nas aulas de E/LE. E desde os primeiros contactos com a língua meta, pois ainda que não possuam competências linguísticas suficientes, os nossos alunos estão munidos de competências gerais que lhe permitem socorrer-se do contexto e que o capacitam para interpretar uma curta-metragem. (RIBEIRO, 2013, p. 73).

Na experiência que tivemos, conseguimos realizar as atividades que havíamos elaborado, contemplando a proposta de se trabalhar com a cultura hispânica, utilizando como recurso didático principal o curta-metragem, de modo que pudemos abarcar ideias com relação à formação moral dos alunos e, ainda, desenvolver atividades de leitura, áudio-visual e conversação. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos inserir em nossa proposta didática aquilo que se afirma no currículo do município a respeito do trabalho com a cultura nas aulas de língua estrangeira, afinal

[...] a cultura abarca um grande número de idéias e suas características são comuns aos membros de uma mesma comunidade, unindo-os nas visões de mundo sobre diversos temas, atitudes, comportamentos, caracterizando-os perante outras comunidades, estabelecendo assim uma organização para uma interação social por meio da qual organiza o mundo e interpreta socialmente os fatos que acontecem. (CASCAVEL, 2008, p. 310).

O retorno dos alunos também foi bastante positivo, pois eles se interessaram pela aula, envolvendo-se com o conteúdo, interessando-se pelas informações novas que chegavam e utilizando, em vários momentos, o idioma que estavam aprendendo.

É importante lembrarmos que uma de nossas propostas era produzir um varal com as camisetas de papel, porém não conseguimos fazer isso no mesmo dia da regência. Alguns dias após nossa aula, retornamos à escola para expor o varal, conforme apresentamos nas figuras 1 e 2. Nesse dia, ao chegarmos, fomos abordados por vários alunos com os quais tínhamos trabalhado, e que vieram nos cumprimentar. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados ao verem os seus trabalhos expostos, lembrando do curta-metragem que haviam visto.



Figura 1 – Varal com os trabalhos dos alunos do 3º ano B
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 2 – Varal com os trabalhos dos alunos do 3º ano C
Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações finais

Por meio da prática de estágio, acima relatada, pudemos perceber o quão enriquecedor o uso de materiais audiovisuais pode ser para as aulas de E/LE. Não se deve negar que, para que essa ferramenta didática possa gerar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem de línguas, é necessário que o professor prepare uma aula em que os alunos possam trabalhar as habilidades linguísticas de forma integrada, associando isto ao intercultural, ou seja, ao contexto sociocultural que circunda as diferentes línguas.

Pudemos concluir também, que selecionar como tema central “aspectos da cultura hispânica” nos permitiu abarcar diferentes ideias, em especial, no que tange a formação de valores, pois a partir de uma personagem típica da cultura hispânica, pudemos abordar questões de boa convivência, estimular a conversação e a interação entre os estudantes. Por meio de propostas didáticas semelhantes a essa que relatamos, compreende-se que o uso de curtas-metragens, ou de outro material audiovisual, nas aulas de língua estrangeira, possibilita ao professor trabalhar com aspectos que vão além do simples entretenimento. Desse modo, será contemplado o trabalho com o intercultural, levando os alunos a interpretar e a construir sentidos, a partir do contexto que abrange a língua estrangeira que estão aprendendo.

Ademais, atestamos que incluir curtas-metragens no processo de ensino-aprendizagem de E/LE pode contribuir em muito para as propostas de ensino, enriquecendo-as e possibilitando que o professor consiga promover a interação entre os alunos e despertar o interesse deles pela cultura hispânica. Isso tudo se torna possível por meio da apresentação de uma tradição da Espanha, ou de outro país cuja língua oficial seja o espanhol, e do contexto sociocultural dos falantes de Língua Espanhola, o que irá entreter os estudantes e os estimular a falar, ler, escrever e interpretar nesse idioma. Nesse sentido, o professor estará, também, ajudando o aluno a construir uma consciência cultural e a assimilar e compreender a língua, tendo consciência de seus aspectos reais, não a vendo mais como uma língua distante das situações cotidianas.

Por tais motivos, concordamos com Ribeiro (2013) ao afirmar que o curta-metragem pode converter-se “num valioso recurso didático que atenua a distância

entre os conteúdos programáticos e a experiência real: o aluno sente efetivamente a contextualização e pertinência dos conteúdos tratados em sala de aula” (RIBEIRO, 2013, p. 73). É interessante observarmos que essa ferramenta didática, também, possibilita ao professor chamar a atenção para os elementos não-verbais que envolvem uma língua, instruindo os alunos a observarem as atitudes de uma personagem, seus comportamentos, gestos, entre outros.

Quanto ao trabalho de confecção das camisetas de papel, após termos feito a exposição do varal (em um dia de aula normal na escola), os alunos foram, ansiosos, procurar a atividade que haviam feito e pareceram gostar muito de ver seus trabalhos expostos no varal. Conversando uns com os outros, relembavam as atividades e isto foi bastante positivo, pois demonstrou que eles recuperaram aquilo que havíamos trabalhado. Por isso, insistimos nas vantagens da proposta de trabalho com materiais audiovisuais, associada com a boa seleção de material didático, orientações adequadas, encaminhamentos e atividades bem planejadas.

Não podemos nos esquecer de que a estrutura física da escola e os recursos disponíveis também nos deram suporte para a realização de nosso trabalho. Pudemos ter acesso a um computador portátil, projetor multimídia e caixas de som, equipamentos que utilizamos para passarmos o curta-metragem aos alunos. Além disso, trabalhamos em um espaço com condições de conforto agradáveis, e pudemos utilizar materiais como papéis coloridos, tesoura, lápis de cor, entre outros, oferecidos pela escola, para a realização das atividades com os alunos. A organização das turmas e o controle de horários foram feitos, de modo bastante adequado e satisfatório, pela diretora, coordenadoras e professoras da escola.

Enquanto futuras docentes de língua estrangeira, ficamos bastante satisfeitas com nossa prática docente. Conseguimos alcançar nossos objetivos, trabalhando com a formação moral e ética dos alunos vinculada ao ensino de língua espanhola, recordando conhecimentos prévios e construindo respostas para a compreensão de uma tradição hispânica, utilizando, para isso, um curta-metragem como ferramenta didática, afinal, como destaca Munhoz “nosso interesse pelos curtas-metragens também se deve ao fato de que abrangem distintos temas – podem deter-se em questões sociais, políticas, econômicas ou psicológicas – e contribuem para desenvolver no aluno a consciência da diversidade cultural” (MUNHOZ, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, concluímos que nossa prática foi bastante produtiva, dando-nos mais experiência para o trabalho com a Língua Espanhola.

Acreditamos que os alunos puderam sentir-se satisfeitos, estiveram entretidos e interessados, além de haverem nos recebido de modo bastante acolhedor. Eles puderam praticar a conversação, por meio de atividades que aproximassem a língua estrangeira da realidade com a que estão habituados, além de terem trabalhado com a interiorização da gramática em seu contexto de uso. Empenhamo-nos em produzir as atividades que seriam desenvolvidas, realizando leituras e ampliando nossos conhecimentos acerca da prática docente. Ademais, apostamos, de fato, na inserção de curtas-metragens às aulas de E/LE, por considerarmos este um recurso que traz boas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, por motivar o aluno a expressar-se e a interpretar a língua, passando a valorizá-la e compreendê-la no âmbito social.

Referências

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II. Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

EL TORO FERDINANDO. Direção: Dick Rickard. Roteiro: Munro Leaf; Robert Lawson. Música: Albert Hay Malotte. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1938. Curta-metragem (7 min 17 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XjN2Ly2VhH4>>. Acesso em: 18 out. 2014.

FERNÁNDEZ, Sandra Soriano. Corto y sin cortes: una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ele. **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, Madri, n. 10, p. 35-54, 2009. Disponível em: <<http://marcoele.com/suplementos/uso-de-cortometrajes/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MUNHOZ, Solange. Pequena grande obra: o curta-metragem na aula de espanhol como língua estrangeira (e/Le). **Reverte**. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba, n. 6, p. 1-6, 2008. Disponível em: <<http://fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/view/19>>. Acesso em: 24 out. 2014.

RAMOS, Quézia C. M. **Varal com os trabalhos dos alunos do 3º ano B**. Cascavel, PR, 2014.

RAMOS, Quézia C. M. **Varal com os trabalhos dos alunos do 3º ano C**. Cascavel, PR, 2014.

RIBEIRO, Carla Gil. **A curta-metragem como recurso didático para a aula de E/LE**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23871>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Acesso à justiça e mediação: a experiência do programa justiça comunitária no Distrito Federal

Justice access and mediation: justice program community experience in Federal District

Cinthia de Cerqueira Alves

Graduanda do Curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
Cinthia_2011alves@hotmail.com

Resumo

Este texto pretende discutir o acesso efetivo à justiça a partir de métodos alternativos de resolução de conflitos, notadamente a mediação no Programa Justiça Comunitária, desenvolvido no Distrito Federal. Para atingir o objetivo, foi elaborada uma breve discussão teórica acerca do conceito de acesso à justiça efetivo como um direito fundamental. Também se desenvolveu a discussão sobre a insuficiência do Poder Judiciário em efetivar este direito fundamental. O esforço teórico foi feito no sentido de legitimar a ação do Programa Justiça Comunitária através da mediação.

Palavras-chave: Acesso à Justiça. Métodos alternativos. Justiça Comunitária. Mediação.

Abstract

This text discusses effective justice access from alternative methods of conflict resolution, particularly mediation in Community Justice Program, developed in the Federal District. To achieve the goal, we present a theoretical discussion about the concept of access to effective justice as a fundamental right. Also developed the discussion on the failure of the judiciary to effect this fundamental right. The theoretical effort has been made to legitimize the action of the Community Justice Program through mediation.

Key-words: Justice Access. Alternative methods. Community Justice. Mediation.

1. Introdução

Este trabalho tem por finalidade, a partir de um breve esforço teórico, discutir a viabilidade de métodos alternativos de resolução de conflitos, especialmente a mediação no Programa de Justiça Comunitária, desenvolvido no Distrito Federal. Há a colocação do acesso à justiça efetivo como um direito materialmente fundamental, que tem de ser implementado por vias judiciais e alternativas.

O acesso à justiça figura como um pressuposto básico para a realização da dignidade e da cidadania, possuindo uma dimensão ampla que contempla o acesso efetivo ao direito e à pacificação social. Há a constatação de que a justiça se distancia das classes menos favorecidas por motivos de ordem econômica, social e cultural.

Nesse contexto, os métodos alternativos de resolução de conflitos surgem como uma ferramenta para aproximar a justiça do povo, o qual necessita de uma solução rápida, barata e justa para as suas demandas. Reconhecendo a viabilidade dos métodos alternativos como formas de acessar a justiça, surgiu o Programa de Justiça Comunitária no Distrito Federal, que adota a mediação como atividade transformadora da realidade local. A mediação comunitária se mostra como um mecanismo apto a resolver conflitos, informar sobre os direitos e preservar os relacionamentos entre as partes envolvidas nas contendas.

Assim, a questão central do trabalho é analisar a efetividade da mediação na configuração em que se apresenta no Programa de Justiça Comunitária, através da análise de como as medidas advindas do programa têm impactado na realidade local e podem se mostrar como um modelo que deve replicado em outras comunidades do Brasil.

2. Acesso efetivo à justiça

2.1. Breve abordagem histórica

O acesso à justiça é algo difícil de definir. O conceito teve sua amplitude modificada conforme as épocas. Nos séculos XVIII e XIX, sob a prevalência da ideologia liberal, o acesso à justiça era considerado como a mera faculdade do indivíduo agravado de propor ou contestar uma ação, se restringindo à esfera de acesso ao judiciário. Não havia a concepção de que o Estado deveria agir

positivamente para efetivar os direitos naturais. Até recentemente, os juristas e operadores do direito ignoravam questões que dizem respeito à diferença de “capacidade jurídica” das partes, tornando a igualdade um conceito meramente formal. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 4).

O advento do Estado Social trouxe novos direitos com a necessidade de sua efetivação real para legitimar o regime. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos afirma:

Foi, no entanto, no pós-guerra que esta questão explodiu [a questão do acesso efetivo à justiça]. Por um lado, a consagração constitucional de novos e a sua expansão paralela à do Estado-Providência transformou o direito ao acesso efetivo à justiça num direito charneira, um direito cuja denegação acarretaria a de todos os demais (SANTOS, 2010, p. 167)

O conceito contemporâneo de acesso à justiça deve incorporar a noção de efetividade. Efetividade deve ser encarada no sentido de proporcionar meios de igualdade material entre as partes, o que Cappelletti e Garth entendem como “paridade de armas” (1988, p. 17). Atualmente o acesso à justiça deve ser visto da sua forma mais ampla, não como o simples acesso ao Judiciário, mas como uma prerrogativa fundamental que pode ser alcançada por qualquer meio que proporcione o acesso ao direito em sentido *latu*, ou seja, o direito como mecanismo facilitador da inclusão social e da segurança jurídica. É óbvio que a exclusão, que como regra, impera quando se fala de justiça no Brasil, traz consequências negativas para todos. Nesse sentido, Joaquim Falcão afirma:

O resultado é evidente: a história da administração de justiça afogou a legítima necessidade de previsibilidade jurídica de cidadãos e empresas num pesadelo caracterizado pela exclusão e insegurança de muitos. Não se percebeu que a exclusão social de muitos não assegurou – muito pelo contrário: dificultou – a segurança jurídica de poucos. Pareciam realidades compatíveis. A curto prazo, talvez. A longo, impossível. Perceber essa incompatibilidade é decisivo para uma nova administração de justiça. (FALCÃO, 2007, p.26)

2.2. Os obstáculos que emperram o acesso efetivo à justiça

No presente trabalho defende-se a noção de que o mecanismo judicial de acesso à justiça é ineficiente e insuficiente para consubstanciar os direitos de todos

os indivíduos, especialmente daqueles em situação de hipossuficiência e de exclusão social. O alcance à efetivação dos direitos perpassa a superação de obstáculos, que de forma muito geral podem ser divididos em três categorias: econômicos, sociais e culturais.

Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 168), ao tratar dos obstáculos econômicos, fala de uma tripla vitimização. O autor afirma que nas sociedades capitalistas, os custos processuais são muito elevados, sendo proporcionalmente mais altos em causas de baixo valor. Os pobres tendem a interpor causas de menor valor e, diante disso, arcariam proporcionalmente com os maiores custos de litigação. Tal situação, para Santos, configuraria a dupla vitimização das classes populares frente à justiça. A tripla vitimização ficaria a cargo da lentidão processual, que pode ser convertida em um custo econômico adicional exorbitante para os indivíduos hipossuficientes.

Ao lado das barreiras econômicas, barreiras sociais e culturais tendem a dificultar o acesso à justiça. Santos (2008, p. 168) afirma que os mais vulneráveis economicamente tendem a conhecer de forma precária seus direitos. Diante de um problema fático, o hipossuficiente não enxerga que o viés de resolução poderia passar pela esfera jurídica. E mesmo reconhecendo que a solução do problema pode ser alcançada pelo processo judicial, os pobres hesitam em recorrer à justiça convencional, por questões de desconfiança e por intimidação diante da grandeza dos tribunais, dos ritos e da figura “opressora” do juiz, pois esses parecem elementos de outra dimensão, se comparados à realidade em que vivem as classes baixas.

2.3. A importância de um acesso amplo à justiça

A doutrina é praticamente unânime ao afirmar que o acesso à justiça é um direito fundamental. Os direitos fundamentais informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico. Representam, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e garantias de uma convivência livre, digna e igual para todos. A designação “fundamental” se refere às “situações jurídicas sem as quais a pessoa não se realiza, não convive e, às vezes, nem sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente

reconhecidos, mas concretamente e materialmente efetivados” (GUERRA; GUERRA, 2009, p.97).

Os direitos fundamentais devem ser vistos por dois prismas: direitos formalmente fundamentais e materialmente fundamentais. Canotilho (1993, apud BEZERRA, 2008, p. 121) afirma que os direitos formalmente fundamentais são aqueles positivados na Constituição, ocupando o topo da ordem jurídica e sofrendo aplicação imediata. Essas normas, diante da relevância que apresentam para o indivíduo e para a coletividade, receberam um tratamento diferenciado do constituinte, destacando-se sua aplicação imediata e maior proteção a mudanças.

Os direitos materialmente fundamentais são os direitos integrantes da chamada constituição material, contendo decisões fundamentais sobre a estrutura basilar do Estado e da sociedade. A ideia de fundamentalidade material pode abrir a possibilidade de incorporar novos direitos fundamentais ao rol expresso na constituição, ou seja, incorporar direitos dispersos na constituição e até mesmo direitos que não estão previstos no texto constitucional, mas que se mostram fundamentais devido ao seu grau de relevância para a efetivação da dignidade da pessoa humana.

Bezerra (2008, p. 122), defendendo a natureza fundamental do acesso à justiça afirma que “como todo o espírito da Constituição é eminentemente social, de justiça social, depreende-se que o acesso à justiça, a par de ser um direito do cidadão brasileiro, guinda-se à qualidade de direito fundamental constitucionalmente garantido”. O autor ressalta que sua afirmação não abarca apenas o acesso à justiça pela via judicial, que está explicitamente garantida pelo art. 5º, XXXV, ao estabelecer que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

O acesso à justiça é um direito fundamental amplo, que para cumprir sua missão de promoção e preservação da dignidade da pessoa humana deve ser concretizado. Como já foi dito, tal concretização não se reduz a via judicial. Nesse contexto, surge a figura dos métodos alternativos de acesso à justiça, que não pretendem tomar o lugar do judiciário, mas agir para transformar o discurso em prática, o ideal de cidadania em realidade, aproximando a justiça do povo.

3. O judiciário como última *ratio*

Antes de prosseguir ao próximo tópico, é importante responder a um questionamento que eventualmente surge diante da possibilidade da existência de uma “justiça alternativa”: Por que criar métodos alternativos de acesso à justiça ao invés de ampliar a via tradicional já consolidada?

É uma pergunta pertinente. Deve-se ressaltar primeiramente que o judiciário brasileiro possui uma estrutura relativamente ampla e atende a um número muito grande de litigantes, entretanto, o grande número de demandas em curso não é sinônimo de amplo acesso. Nesse sentido, Maria Teresa Sadek (2011, apud CABRAL, 2013, p. 12) afirma que “qualquer proposta de reforma do Judiciário deve levar em conta que temos hoje uma Justiça muito receptiva a um certo tipo de demandas, mas pouco atenta aos pleitos da cidadania”. Ainda que haja um grande índice de litigância, a justiça formal pertence a uma minoria. Joaquim Falcão (1996, apud CABRAL, 2013, p. 13), ratificando esta percepção, afirma:

Na maioria dos países desenvolvidos, a questão do acesso à Justiça é focalizada como desafio de implementar, através da prestação jurisdicional, os direitos das minorias. Um desafio democrático, também fundamental para o Brasil. Mas, data vênia, não acredito ser o principal, se é que podemos falar em hierarquia de direitos. Explico melhor. Quem não tem acesso à Justiça no Brasil não são apenas minorias étnicas, religiosas ou sexuais, entre outras. Quem não tem acesso é a maioria do povo brasileiro. O Judiciário, por seus custos financeiros, processos jurídico-formais e conformação cultural é privilégio das elites, concedido, comedido, a alguns setores das classes médias urbanas. A maioria da nossa população, as classes populares, quando tem acesso, o tem como vítima ou como réu. Não é deles, um ativo. É um passivo. Não é deles um direito, mas um dever. (FALCÃO, 1996, p. 13).

Esse fenômeno de restrição de acesso se dá por diversos fatores e não cabe analisar a todos no presente escopo. É importante entender que além das barreiras enfrentadas por aqueles indivíduos que chegam a interpor uma demanda na justiça, há barreiras que impedem os cidadãos, especialmente os hipossuficientes, de dar o primeiro passo na via formal. Esses obstáculos já foram tratados brevemente, mas vale ressaltar o descrédito de que o judiciário goza atualmente. Cabral, para demonstrar tal fato, traz os dados da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, no ano de 2010:

Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas demonstrou que 58,3% dos entrevistados acreditam que o acesso à justiça no Brasil é inexistente ou difícil, 78,1% que o custo do Poder Judiciário é elevado, 59,1% que o Poder Judiciário não é competente ou tem pouca competência para solucionar conflitos, 92,6% que o Judiciário resolve os conflitos de forma lenta ou muito lenta, revelando-se o índice de confiança no sistema de justiça em 5,9 pontos. (CABRAL, 2013, p. 11).

Há um descrédito que faz os cidadãos hesitarem na busca pelo reconhecimento de direitos junto às instâncias formais. Essas reflexões demonstram que os problemas do judiciário não se restringem a uma esfera quantitativa, não basta apenas ampliar o sistema, pois a maior parte dos problemas é de ordem qualitativa. O sistema judiciário demonstra modos de operar que são incompatíveis com determinadas realidades sociais, ou seja, há uma ineficácia na essência formal, o que torna o judiciário qualitativamente limitado.

Nesse sentido, Joaquim Falcão (2007, p. 30) fala sobre uma crise da pretensão monopolista e do legalismo formalizante. O autor defende que devem ser encontrados mecanismos mais eficientes para solucionar determinados problemas, o que implicaria a quebra do monismo jurídico, consolidando a noção de que a justiça pode ser encontrada através da “desjudicialização”. O referido autor defende que o Sistema Judiciário tem obsessão pela adjudicação e afirma que a conciliação é evitada e obstaculizada no processo formal:

Pesquisa realizada por Maria Tereza Sadek em 2006 demonstrou que, em vários estados, quando os advogados intervêm no processo de conciliação dos juizados especiais, tende a diminuir a possibilidade de acordo. Por que isso?

A resposta talvez esteja numa cultura jurídica onde a justiça é apenas aquela dada pelo Estado, e não a construída pelas mãos, sentimentos e interesses das partes. Revela um conceito de cidadania como sendo um ser legalmente incapaz de defender a si mesmo e resolver seus problemas e conflitos (FALCÃO, 2007, P. 30).

Diante dessas colocações, a resposta ao questionamento inicial é: se o judiciário apresenta uma conformação que não atende a todos os públicos e a todos os tipos de demanda, torna-se importante criar e incentivar mecanismos que viabilizem o acesso à justiça em sentido *lato*. A sociedade é plural e plural também deve ser o sistema de resolução de conflitos.

4. Os métodos alternativos de resolução de conflitos

Os conflitos são um fenômeno natural do convívio em sociedade. Os métodos alternativos surgem como um caminho, que além de levar à composição do conflito, pode contribuir para a pacificação social de um modo coletivo. A designação MARC's é utilizada para identificar essas "novas" maneiras de lidar com a conflitualidade e ampliar os mecanismos de acesso à justiça em sentido *lato*. Os principais métodos alternativos em uso na sociedade atual são a arbitragem, a conciliação e a mediação. Os dois primeiros serão explorados superficialmente para diferenciá-los da mediação.

4.1. A arbitragem

É um método resolutivo em que as partes concordam em submeter o litígio à apreciação de um terceiro, o qual será responsável por apresentar uma solução para a disputa. Bezerra (2008, p. 67) sintetiza as características da arbitragem:

a) existência de uma lide entre duas ou mais pessoas, físicas ou jurídicas, de direito público ou privado; b) são os litigantes que indicam o(s) terceiro(s) alheio(s) à lide, para a solução da questão e este(s) observa(m) as normas processuais estabelecidas no compromisso arbitral ou na legislação aplicável; c) o caráter vinculante do laudo arbitral para as partes, gerando obrigatoriedade para estas, tendo executoriedade nos tribunais estatais. (BEZERRA, 2008, p. 67).

Atualmente sua utilização é comum em conflitos nas áreas de relações industriais e de consumo. O instituto da arbitragem é muito antigo, alguns estudiosos remontam sua criação à Grécia Antiga. Na maioria dos países de direito codificado, a arbitragem sofreu diversas restrições. "Já nos países que adotam o Common Law, a arbitragem desenvolveu-se ao abrigo da autonomia das partes, com mínima exigência dos estatutos e na regra do precedente judicial. Assim na Grã-Bretanha, o laudo arbitral é auto-exequível para sua execução" (BEZERRA, 2008, p. 66).

No ordenamento brasileiro, o instituto da arbitragem é regulado pela Lei 9.307/96. De forma geral, percebe-se que os profissionais de Direito desconhecem as peculiaridades da arbitragem e sua configuração na legislação atual, o que dificulta a utilização do mecanismo. Atualmente sua utilização é também dificultada por outros fatores, como a morosidade e o alto custo.

4.2. A conciliação

A conciliação se caracteriza pela intervenção de um terceiro alheio ao fato conflituoso, que não dará uma solução, mas conduzirá as partes a um acordo. Esse mecanismo é utilizado em vários países do mundo, como aponta Cabral (2013, p. 46), “havendo países em que há obrigatoriedade de utilização prévia deste meio de resolução de conflito antes do recurso aos tribunais, como ocorre em algumas espécies de litígios, v.g., na França, Itália e Áustria”.

Segundo Marasca (2007, p. 54), há a percepção de que na conciliação o tratamento do conflito ocorre de forma superficial, em que o conciliador procura solucionar o conflito sem abordá-lo com profundidade, verificando o que há além dele, ou seja, a conciliação não trabalha o conflito em sentido amplo, ignora-o e, portanto, não o transforma.

Observa-se também que o conciliador pode propor uma solução após avaliar a os aspectos objetivos do conflito, assumindo uma posição mais ativa que o mediador. O conciliador se porta com imparcialidade, mas não com neutralidade.

O mecanismo de conciliação é utilizado também no âmbito judicial. Há no Código de Processo Civil a determinação de audiências prévias de conciliação. Essa medida visa à criação de uma solução pacífica antes de deixar a desfecho a cargo do Estado-juiz. Entretanto tais processos conciliatórios são conduzidos de forma precária, impedindo um acordo entre as partes.

4.3. A mediação

Mediação é um mecanismo não-adversarial, voluntário e informal de resolução de conflitos. Acontece através da condução de um interventor que se porta com neutralidade. Bezerra explica que:

Imparcial é quem se envolve no conflito, decidindo e fazendo substituir a vontade dos querelantes, pela sua (decisão que prevalecerá). Neutro, em sentido amplo, é quem, diante de um conflito em andamento, adota uma atitude de não-participação e de equidistância com relação às partes em luta. (BEZERRA, 2008, p.80)

A solução não será elaborada pelo interventor, mas desenvolvida pelas próprias partes, o trabalho da mediação é justamente conduzi-las para tal fim.

Bezerra (2008, p. 80) afirma que “na mediação o acordo a que se chega é desenhado pelas próprias partes. Os mediados apresentam seus pontos de vista e os mediadores trabalham com ambas as partes”. Há um esforço para conhecer os interesses dos mediados e o estímulo para que formulem múltiplas opções de composição. Marasca (2007, p. 52) assevera que “a mediação rege-se pelos princípios da voluntariedade e da livre decisão dos mediados e possui como características a privacidade, a economia financeira e de tempo, a oralidade, a reaproximação e o equilíbrio das relações das partes e a autonomia das decisões”.

O mediador trabalha sobre as inter-relações para restaurar a harmonia. Na mediação não há a noção de beligerância encontrada no processo judicial. Nesse sentido, Elisângela Marasca aponta que:

A mediação é mais adequada para aqueles conflitos oriundos de relações continuadas ou cuja continuação seja importante, como as relações familiares, empresariais, trabalhistas ou de vizinhança, porque permitirá o restabelecimento ou aprimoramento das mesmas. É o instrumento mais indicado para esses casos porque possibilita a compreensão do conflito pelas partes, para que possam melhor administrá-lo e evitar novos desentendimentos no futuro. (MARASCA, 2007, p. 51 -52)

Outra vantagem do processo de mediação é ressaltada por Bezerra (2008, p. 82) ao afirmar que, se conduzido de forma competente, o processo de mediação pode ajudar a informar os mediados sobre seus direitos de maneira mais acessível e estratégica do que ocorreria na esfera jurisdicional.

Diante dessas breves reflexões, a mediação se coloca como uma alternativa racional que é explorada de forma sistemática em diversos projetos. Dentre esses, destaca-se o Projeto Justiça Comunitária, que tem gerado ótimos frutos no Distrito Federal.

5. O Programa Justiça Comunitária

5.1. Histórico

O Programa Justiça Comunitária surgiu a partir da experiência do Juizado Especial Cível Itinerante do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, o qual buscava atender às comunidades carentes que enfrentavam dificuldades em acessar a

Justiça. A experiência foi importante para mostrar o quanto aquelas comunidades eram desprovidas de informação em relação aos seus direitos. O ônibus do juizado itinerante funcionou entre 1999 e 2001. Um fato constatado nessa experiência e exposto no “Relato de uma experiência: Programa Justiça Comunitária no Distrito Federal” (2008, p. 23) demonstra a efetividade da iniciativa: “Aproximadamente 80% da demanda do Juizado Itinerante resultavam em acordo. Esse dado confirmou que a iniciativa do ônibus efetivamente rompeu obstáculos de acesso à justiça, tanto de ordem material quanto simbólica”.

No ano de 2000, com o intuito de aprofundar o processo de democratização da justiça na região e dotar as comunidades de autonomia para gerir seus próprios conflitos, surgiu o Projeto de Justiça Comunitária. Como é evidenciado no Relatório supracitado (2008, 24), a iniciativa foi efetivada pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, em parceria com o Ministério Público do Distrito Federal, a Defensoria Pública do Distrito Federal, a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) e, à época, a Comissão de Direitos Humanos da OAB/DF, sob o convênio firmado com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos da Presidência da República.

5.2. Linhas gerais

Atualmente o programa funciona na regiões administrativas de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia, contando com 90 agentes comunitários, que integram a coletividade local e ajudam a ressignificar a vivência em comunidade. Os agentes comunitários são credenciados junto ao Projeto por meio de um processo de seletivo efetuado por sua equipe multidisciplinar. Realizada esta etapa, os selecionados iniciam uma capacitação permanente junto ao Centro de Formação e Pesquisa em Justiça Comunitária, onde recebem noções básicas de Direito e formação em mediação comunitária, animação de redes sociais e direitos humanos (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2008, p. 25).

Antes de explorar as linhas básicas do Projeto, é importante tratar do local onde as atividades são desenvolvidas: a comunidade. O conceito de comunidade se relaciona com a noção de identidade compartilhada com outros indivíduos, essa identidade pode relacionar-se com questões territoriais, pois as pessoas tendem a

se identificar com o local onde se passa sua vida e se desenvolvem suas interações sociais. No “Relato de uma experiência: Programa Justiça Comunitária no Distrito Federal” (2008, p. 27) firma-se a noção de que:

O Programa Justiça Comunitária adota a comunidade como esfera privilegiada de atuação, porque concebe a democracia como um processo que, quando exercido em nível comunitário, por agentes e canais locais, promove inclusão social e cidadania ativa, a partir do conhecimento local. É na instância da comunidade que os indivíduos edificam suas relações sociais e podem participar de forma mais ativa das decisões políticas. É nesse cenário que se estimula a capacidade de autodeterminação do cidadão e de apropriação do protagonismo de sua própria história.

Dentro da comunidade é feito um mapeamento social com a finalidade de conhecer as peculiaridades do local. Deve-se definir a princípio o objetivo da pesquisa, para que os questionamentos sejam adequados. “Nesse sentido, é importante ressaltar que o mapa a ser confeccionado não se resume a uma fotografia momentânea dos elementos identificados, mas um guia para subsidiar o diálogo entre estes elementos a servir de base para uma permanente animação das redes sociais” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2008, p.29). Esse método também objetiva conhecer as instituições que já atuam naquela comunidade, de modo a investigar em que medida as soluções para os problemas da comunidade já existem no próprio local.

É importante salientar que a criação do banco de dados é um processo dinâmico que não se encerra. Todos esses esforços devem ser direcionados para que a própria comunidade possa ser informada sobre seus problemas e suas potencialidades.

O Projeto de Justiça Comunitária se baseia em três linhas básicas: educação para os direitos, mediação comunitária e animação de redes sociais. Esses três pilares não se desenvolvem de forma distinta, são atividades realizadas de modo concomitante.

Com fulcro no conceito de comunidade e da sua importância para o desenvolvimento de Projeto, desenvolve-se a denominada “animação de redes sociais”. Parte-se do pressuposto de que toda comunidade é composta por indivíduos, grupos, problemas, necessidades e potencialidades. A formação de uma rede social visa maximizar a interligação entre esses elementos, a fim de estimular a

participação e trazer mais oportunidade para o exercício dos direitos políticos e das responsabilidades. A animação das redes sociais consiste em estimular o diálogo entre os pontos da rede social de forma horizontal, ou seja, sem um comando central.

Consolidando esse entendimento, com base nas reflexões de Gláucia Foley (2003), no “Relato de uma experiência: Programa Justiça Comunitária no Distrito Federal” (2008, p. 33) afirma-se que:

Há um processo simbiótico entre participação política, exercício da autonomia e solidariedade entre os membros de uma comunidade organizada em rede. As redes permitem maximizar as oportunidades para a participação de todos, para o respeito à diferença e para a autoajuda em um contexto de mútua assistência. Participação traz mais oportunidade para o exercício dos direitos políticos e das responsabilidades. Para se ter acesso aos recursos comunitários, o nível de atividade e de compromissos dos grupos sociais aumenta e a autoestima cresce após a conquista de mais direitos e recursos. Há uma reciprocidade entre os vários componentes desta cadeia “ecológica”, na medida em que implica retroalimentação.

Importante ressaltar que o processo de animação de redes sociais é um facilitador da mediação no nível comunitário, pois, ao proporcionar uma horizontalização das relações, facilita a admissão de novas formas de composição dos conflitos e auxilia a abordagem coletiva de problemas comuns.

Outro importante eixo do Projeto de Justiça Comunitária é a Educação para os Direitos, que consiste numa atividade de democratização da informação. Segundo o Relatório sobre o Programa (2008, p.55), esse eixo possui uma tridimensionalidade constante nos seguintes aspectos: prevenção de novos conflitos; emancipação, na medida em que dota de autonomia as partes para que o diálogo de mediação se dê em situação de igualdade; pedagogia, ao dotar os indivíduos do conhecimento necessário para lutar pelos seus direitos na via judiciária ou na própria comunidade.

5.3. A mediação comunitária

A comunidade é um organismo complexo, é o local onde se desenrola a maior parte das relações interpessoais dos indivíduos. Partindo desse pressuposto, todo mecanismo que se proponha a solucionar os conflitos da comunidade deve objetivar

a preservação das relações e a pacificação social. A Mediação Comunitária traz justamente essa proposta: solucionar o conflito presente sem olvidar as relações interpessoais entre as partes e a forma como o conflito se encaixa na rede social comunitária.

Segundo a visão da mediação comunitária, o conflito não é mais visto como algo intrinsecamente negativo, mas sim como um fator natural das relações sociais. O processo judicial, como já foi dito, acontece mediante uma lógica de beligerância, na qual existem vencedores e perdedores. Na Mediação Comunitária não há essa noção, pois as partes elaboram soluções autonomamente, de modo a garantir a satisfação dos envolvidos no conflito.

A mediação possui quatro elementos essenciais destacados no Relato sobre o Programa de Justiça Comunitária (2008, p. 58): o processo é voluntário; o mediador é terceira parte desinteressada no conflito; o mediador não tem poder de decisão; a solução é construída pelas partes em conflito.

A mediação operada em nível comunitário tem como catalisadores indivíduos da própria comunidade. Esses indivíduos ocupam a posição de agentes comunitários e recebem uma formação específica. Os agentes ocupam uma posição neutra face ao conflito, entretanto, possuem a faculdade de identificar quais os valores relevantes para a construção da solução, pois, como membros da comunidade, compartilham da mentalidade coletiva.

Importante também ressaltar a equipe multidisciplinar que atua nos Núcleos Comunitários. Essa equipe busca tratar os problemas da comunidade através do saber integrado e está em constante diálogo com os agentes comunitários. Os profissionais da equipe multidisciplinar se ocupam de diversas áreas do conhecimento: direito, serviço social, psicologia, dramaturgia, ciência política, além do quadro administrativo.

No Relato sobre a Justiça Comunitária (2008, p. 66), afirma-se que nas reuniões periódicas efetuadas nos Núcleos Comunitários de Justiça e Cidadania, esse corpo técnico examina as demandas trazidas pelos agentes comunitários, elaborando possibilidades múltiplas para o encaminhamento dos conflitos levados ao Programa.

A mediação comunitária objetiva viabilizar a comunicação entre as partes do conflito, o fortalecimento das redes sociais e a pacificação local. Como mecanismo

de resolução de conflitos não-adversarial, a mediação comunitária se apresenta como uma opção mais vantajosa para resolver os conflitos locais, pois soluciona sem romper as relações entre as partes, na verdade, há a intenção de fortalecer as relações. Nesse sentido, Andréa Serra Bavaresco (2006, p. 14 -15) afirma:

Em matéria de mediação, a tônica está mais na busca de um consenso sobre as relações ou comportamentos futuros do que na procura de responsáveis pelos acontecimentos passados. De fato, a preocupação, aqui, reside na manutenção de relacionamentos que estão por vir, porque a base do processo de mediação é a visão positiva do conflito, ao invés daquela dominante no processo judicial, que corresponde a uma solução imediatista do problema apresentado, limitada ao objeto do processo [...]. (BAVARESCO, 2006, p. 14 -15)

A mediação comunitária vislumbra a participação ativa das pessoas na construção de solução para os problemas individuais e coletivos. Há a prática de um exercício de cidadania, pois os indivíduos se identificam como atores políticos e como seres autônomos que podem conduzir de modo digno sua própria vida.

O Programa de Justiça Comunitária tem contribuído através da mediação e dos outros eixos – animação de redes e educação para os direitos – para o que se denomina de acesso efetivo à justiça, garantindo a consolidação de um direito fundamental para as comunidades atendidas. A mediação no contexto comunitário, em especial, é um elemento que se mostra apto a combater a “tripla vitimização”, tratada por Boaventura de Sousa Santos no que se refere aos obstáculos enfrentados pelos pobres no acesso à justiça. Além disso, é um fator que aviva os relacionamentos comunitários, na medida em que possibilita o diálogo. Em todo processo de mediação comunitária não se deve esquecer que “uma ordem jurídica será mais estável e eficiente, quando animada pelas qualidades humanas afetivas, psicológicas e morais” (BEZERRA, 2008, p. 25).

Diante da experiência exitosa no Distrito Federal, o Ministério da Justiça elevou o Programa à condição de política pública, por meio do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), possibilitando assim sua reaplicação por todas as regiões do país. O primeiro núcleo de Justiça Comunitária foi implantado na região administrativa de Ceilândia no ano de 2000, posteriormente se expandiu para Taguatinga (2002) e em 2008 iniciou a expansão para a região administrativa de Samambaia.

6. Impactos do programa na facilitação da mediação e da cidadania – um estudo de caso

Nesse momento será trazido um caso emblemático para ilustrar como a mediação feita no âmbito de casos individuais e coletivos pode constituir uma atividade transformadora da realidade.

O caso expostos a seguir é uma síntese da situação apresentada no “Relato de uma Experiência: Programa de Justiça Comunitária” (2008, p. 122- 126).

A situação é denominada “O caso das mães de crianças especiais”. Relata-se que uma mãe, moradora de numa cidade de Goiás próxima ao Distrito Federal, cujo filho deficiente estudava numa escola para crianças com necessidades especiais, localizada na Ceilândia (DF), procurou o Programa de Justiça Comunitária. A mãe relatou que a carteira emitida pelo governo do Distrito Federal em favor de acompanhantes de pessoas especiais lhe assegurava gratuidade no transporte urbano. Entretanto, o transporte que ela utilizava para levar o filho para a escola era de natureza interestadual, o que a impedia de obter gratuidade. A mãe relatou que não possuía condições econômicas de continuar arcando com o valor da passagem e, caso a situação não fosse resolvida, ela teria que retirar seu filho da escola.

O primeiro passo do agente comunitário foi descobrir se havia outras mães enfrentando a mesma dificuldade. O agente constatou que somente na escola em questão havia 82 alunos na mesma cidade de Goiás próxima ao Distrito Federal.

O agente reuniu as mães para saber se todas enfrentavam a mesma dificuldade, dessa forma uma rede foi tecida, de modo que o problema aparentemente individual fosse abordado coletivamente. Houve o que se denomina de animação de redes.

A equipe jurídica do programa fez uma pesquisa e constatou que a legislação, de fato, não previa passe livre para acompanhantes de portadores de deficiência nos transportes interestaduais.

Houve diversas reuniões com as mães e constatou-se que o problema possuía dois lados: havia uma tensão diária entre as mães e os trabalhadores das empresas de ônibus que duvidavam da autenticidade das carteiras de passe livre dos deficientes – que possuíam validade nacional – vez que muitas das crianças não possuíam deficiências aparentes, grande parte sofria de autismo, por exemplo.

Também havia a questão financeira, pois muitas não poderiam continuar arcando com os custos dos transportes interestaduais.

Nas reuniões com as mães houve muitas discussões sobre cidadania e a efetivação dos direitos de portadores de deficiência. Isso caracterizou o exercício da educação para os direitos, um dos principais eixos do Programa de Justiça Comunitária.

Após algumas tentativas frustradas de mediação com as empresas, o caso foi retomado. Na pré-mediação realizada com os representantes das empresas houve um esclarecimento dos objetivos do programa e da demanda trazida pelas mães, que envolvia aspectos relacionais e econômicos. Foi esclarecido que, caso a mediação não resultasse em consenso, a demanda seria encaminhada à Defensoria Pública da União para uma solução judicial. As empresas optaram por tentar alcançar a solução através do método alternativo de mediação.

Em seguida houve uma pré-mediação com os trabalhadores das empresas, que relataram sua dificuldade em aferir a autenticidade das carteiras de passe livre, visto que as carteiras não apresentavam foto e eram frequentes os casos de falsificação. Além disso, atestaram que, muitas vezes, quando requisitavam o documento de identificação das crianças para aferir a veracidade das carteirinhas, as mães negavam, aumentando as tensões. Os trabalhadores das empresas também manifestaram a vontade de participar da mediação.

Desse modo, a mediação envolveu três partes: as empresas, os trabalhadores e as mães. Primeiro abordaram o aspecto relacional. Todos puderam expressar como a tensão diária os afetava. Em seguida, os representantes das empresas puderam ouvir como a questão financeira afetava as mães, e as dificuldades que enfrentavam para garantir que seus filhos tivessem acesso a bens básicos.

Ao final da mediação, as questões relacionais e econômicas foram resolvidas. As empresas afirmaram que concederiam a gratuidade no transporte interestadual aos acompanhantes de portadores de necessidades especiais. As mães concordaram em conceder os documentos de identificação das crianças sempre que fossem solicitados, e os trabalhadores concordaram em abordar os usuários especiais e seus acompanhantes de maneira mais cuidadosa, solucionando a tensão entre as mães e os trabalhadores das empresas. Ao final da sessão, formou-

se uma comissão para relatar as dificuldades enfrentadas pelos deficientes e seus acompanhantes no dia-a-dia ao Ministério dos Transportes, solicitando mudanças na legislação administrativa.

O conflito, de início, era um caso individual, mas após o esforço o agente comunitário uma rede foi tecida, favorecendo a pacificação dos relacionamentos. Surgiu também um projeto denominado “Bordando Cidadania”, no qual as mães realizavam atividades de artesanato e de discussão de direitos enquanto aguardavam o término das aulas dos filhos.

7. Conclusão

O acesso à justiça não é mais um direito que possa ter sua aplicação denegada, pois se tornou um pressuposto básico da garantia democrática e da dignidade da pessoa humana. Como um direito fundamental, sua aplicação deve ser efetivada por quaisquer meios competentes para realizar o atendimento justo das demandas da população. Nesse contexto, o Poder Judiciário não pode ser visto como via única para a realização de todas as aspirações de justiça.

Os métodos alternativos de resolução de conflitos têm demonstrado sua eficiência na realização da justiça, não com o intuito de substituir o poder judiciário, mas como uma forma de complementá-lo e agir nos conflitos em que a atividade do judiciário é qualitativamente inadequada.

O Programa Justiça Comunitária demonstra grandes potencialidades no seu modo de operar a mediação. A mediação, em conjunto com a educação para os direitos e a animação de redes sociais, contribui para maximizar a paz das comunidades e para solucionar os conflitos. Os dados demonstrados no desenvolvimento do trabalho revelam que a população carente se aproxima da justiça estabelecida em âmbito comunitário, ao contrário do distanciamento que se observa em relação à via judicial. A mediação comunitária opta por uma justiça alicerçada no diálogo, no bem comum, com a abordagem do problema de forma profunda e coletiva, ao invés da resolução proposta pela via judicial, que foca numa resolução concentrada, muitas vezes resolvendo apenas o sintoma de um conflito maior.

O Brasil, devido à carência econômica e social de grande parte de sua população, apresenta a necessidade de replicação do Programa Justiça Comunitária, que além de pacificar a comunidade, fortalece o sentimento de atuação política e autonomia. Essas medidas ajudam a vislumbrar um horizonte no qual o acesso à justiça seja uma prerrogativa real, garantidora de uma existência digna.

Referências

BEZERRA, Paulo Cesar Santos. **Acesso à Justiça**: Um problema ético-social no plano da realização do direito. 2ª ed. revista. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

GUERRA, Sidney; GUERRA, Sérgio. **Curso de Direito Ambiental**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Relatório Estatístico do Programa Justiça Comunitária**. Brasília: 2013.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relato de uma Experiência**: Programa Justiça Comunitária no Distrito Federal. 2. ed. Brasília: 2008.

_____. **O que é Justiça Comunitária?** Brasília: 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FALCÃO, Joaquim. **O Futuro é Plural**: administração de Justiça no Brasil. Revista USP, São Paulo, n. 74, p. 22-35, junho-agosto 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/74/02-joaquim.pdf>>. Acesso em: 15 nov. de 2013.

CARVALHO, Ane Karine Pessoa Cavalcante Miranda Paes de. **A Mediação Comunitária como instrumento de Prática da Cidadania e da Democracia**: A experiência do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://emeron.tjro.jus.br>>. Acesso em 16 de novembro de 2013.

BAVARESCO, Andréa Serra. **Mediação**: Uma alternativa à jurisdição? Dissertação (Pós-Graduação em Direito). 171p. Porto Alegre. UFRGS, 2006.

FREIRE, Fernanda Ayrob de Luna. **Métodos alternativos de resolução de controvérsias**: aspectos gerais. Artigo Científico (Pós-graduação *Latu sensu*). 27 p. Rio de Janeiro. Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MARASCA, Elisângela Nedel. **Meios Alternativos de Solução de Conflitos como Forma de Acesso à Justiça e Efetivação da Cidadania**. Revista Direito em Debate, ano XV, v. n.º 27, 28, jan.- jun./jul.-dez. 2007. Disponível em:<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/668>>. Acesso em 11 de novembro de 2013.

CABRAL, Marcelo Malizia. **Os Meios Alternativos De Resolução De Conflitos**: Instrumentos de Ampliação do Acesso à Justiça. Dissertação (Mestrado Profissional em Poder Judiciário). 178 p. Porto Alegre. FGV, 2013. Disponível em:<http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/tribunal_de_justica/corregedoria_geral_da_justica/colecao_administracao_judiciaria/doc/CAJ14.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2013.

A Literatura de Cordel: proposta de trabalho em sala de aula

Cordel Literature: work proposal in the classroom

Eliene dos Santos Silva

Graduanda do curso de Letras-LIBRAS-Língua Estrangeira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. eliene.silva4@gmail.com

Jailson Santos de Souza

Graduando do curso de Letras-LIBRAS-Língua Estrangeira da UFRB. jaiblues@hotmail.com

Petronílio Mendes Tito

Graduando do curso de Letras-LIBRAS-Língua Estrangeira UFRB. neto.tito@hotmail.com.br

Resumo

O presente trabalho sistematiza atividades realizadas na oficina de Literatura de Cordel, no âmbito do PIBID, cujo principal objetivo é apontar esse gênero como fonte de estímulo à ampliação do conhecimento das produções culturais brasileiras, e mais especificamente as nordestinas, aproveitando seu teor dinâmico para auxiliar a ampliação das competências linguísticas e textuais dos estudantes. Assim, trabalhamos a estrutura, a origem, os temas mais recorrentes e o contexto de produção do cordel. A oficina aconteceu no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA do dia 29 de agosto ao dia 20 de outubro de 2014. A mesma constou de quatro fases: na primeira, apresentamos a proposta e introdução do conteúdo; na segunda, discutimos sobre a estrutura do cordel; na terceira abordamos os temas mais comuns do gênero; na quarta fase, os estudantes foram orientados na produção dos cordéis, e de suas capas através da técnica da isogravura; e, na última, com os cordéis prontos, tivemos a culminância do projeto, com a realização do sarau. Como resultados, além da reflexão sobre a língua como mecanismo de exclusão/inclusão social e sobre a diversidade de uso que podemos fazer dela, houve a produção de quatro cordéis.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Cultura. Educação.

Abstract

This paper systematizes activities in Cordel Literature workshop, under the PIBID, whose main objective is to point this genre as a source of stimulus to expand knowledge of Brazilian cultural productions, and more specifically the Northeast, taking advantage of its dynamic content to help the expansion of linguistic and textual skills of students. Thus, we work the structure, the origin, the most recurrent themes and the production environment of the cordel. The workshop was held at the Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, located in Amargosa, Bahia municipality on 29 August to 20 October 2014. The same consisted of four phases: first, we present and placing the motion of the content; in the second, discussed by line structure; the third approach the most common themes of the genre; in the fourth phase, students were instructed in the production of twine, and their cases through the isogravura technique; and, at last, with twine ready, we had the culmination of the project, with the completion of the soiree. As a result, in addition to reflection on language as exclusion mechanism /social inclusion and the diversity of use we can make of it, there was the production of four cordel.

Key-words: Cordel Literature. Culture. Education.

Introdução

Este trabalho inseriu-se no campo das atividades de iniciação à docência, desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente no Subprojeto de “Letras”.

O PIBID é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo principal é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior. Em outras palavras, o Programa tem como finalidade valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária. Com isso, ele promove ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho, permitindo-lhes um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

O projeto se propôs a trabalhar a Literatura de Cordel como fonte de estímulo à ampliação do conhecimento das produções culturais brasileiras, e mais especificamente as nordestinas, aproveitando seu teor dinâmico para auxiliar a ampliação das competências linguísticas e textuais dos estudantes.

O Ministério da Educação, por meio do documento Orientações Curriculares para o ensino médio (2006, p. 32), indica que durante esta etapa os estudantes na disciplina de Língua de Portuguesa devem:

construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção.

Levando em consideração o caráter popular da Literatura de Cordel, seus temas e linguagem, entendemos que ela é um instrumento por meio do qual podemos propor aos estudantes uma reflexão sobre o uso da língua e, partindo disto, abordar a questão da variação linguística. O cordel é uma forma de arte na qual podemos nos enxergar e enxergar o nosso espaço, enquanto nordestinos,

permitindo uma ampliação do conhecimento acerca de nossa realidade e o trabalho com aceitação e valorização da cultura nordestina, tema recorrente nesta literatura.

Acerca da Literatura de cordel, Assis, Tenório e Callegaro (2012) afirmam que:

Com a diversidade de assuntos que aborda e com uma linguagem poético-visual, o folheto de cordel atrai olhares e é – ou foi - fonte de inspiração para grandes escritores. [...]

Mesmo com a força que carrega e com a admiração de grandes autores, a literatura de cordel ainda é pouco difundida e utilizada, sobretudo, em unidades de informação.

Embora seja a literatura de cordel potencial fonte de informação e um meio de comunicação de linguagem acessível, ainda são poucas as bibliotecas que possuem folhetos em seu acervo. Seu potencial informativo deixa, desta forma, de ser explorado. (ASSIS; TENÓRIO; CALLEGARO, 2012, p. 4).

Podemos perceber com a citação acima que, embora, e indiscutivelmente, muito rica, a Literatura de Cordel é um gênero pouco explorado e divulgado. Essa situação tem tornado o cordel “inacessível” não no sentido de ser algo difícil de encontrar, mas principalmente porque a falta de divulgação tem tornado esta literatura, de certo modo, invisível.

A referida oficina teve como principal objetivo apresentar e estudar a Literatura de Cordel, a partir de suas origens e estrutura, mostrando sua trajetória e diversidade temática, desde seu primeiro aparecimento até os dias atuais; além disso, através do gênero, pretendeu-se que o estudante compreendesse seu contexto social, reconhecendo e valorizando a cultura nordestina.

Durante a primeira etapa das atividades do PIBID, que consistiu nas observações realizadas no CETEP, foi constatado que os estudantes do primeiro ano de Agropecuária, público-alvo desta oficina, possuíam dificuldade em Língua Portuguesa, principalmente no campo da produção de textos. Sabendo que, entre as atividades que seriam realizadas na escola, estava a organização de um sarau literário cujo gênero escolhido foi o Cordel, conciliamos nossas atividades com os projetos já existentes na escola e construímos uma oficina com o mesmo gênero. Assim, auxiliamos os alunos em suas dificuldades ao mesmo tempo em que os preparamos para a participação no sarau.

Além disso, outra vantagem em se trabalhar com a Literatura de Cordel é que esta oferece a possibilidade de discutir questões relativas à identidade, reconhecimento e valorização da cultura nordestina. Podemos, ainda, usá-la como

suporte para o desenvolvimento de várias competências, como nos mostra Marcos Antônio Pontes (2013, p. 1):

Ao propor este trabalho para os alunos em sala de aula, estaremos oferecendo um leque de recursos que os ajudarão em várias carências de aprendizagem, como a produção textual, a leitura, a escrita, a linguagem não verbal (na análise da xilogravura), apreciação artístico-literária e um universo para a socialização e cidadania, principalmente, no campo da Literatura.

É levando em consideração essa diversidade de competências que são fundamentais para o desenvolvimento escolar e para a formação cidadã dos estudantes, que justificamos a escolha do gênero e a aplicação da oficina.

Considerações sobre as origens e a estrutura do cordel

Ao tratar das origens da Literatura de cordel, Santos (2012) se debruça sobre vários autores que se dedicam ao estudo dessa riquíssima expressão popular, tais como Ângelo (2007), Proença (1976), dentre outros. Santos (2012, p. 10) define o cordel como “narração de temas e assuntos populares feita em forma de poesia rimada, impressa em folhetos”, o qual é produzido por pessoas do povo e tem na oralidade uma de suas principais características, embora seja escrito.

Quanto ao nome, faz-se bastante necessário transcrever a citação que a autora traz. “Em Portugal, a literatura de cordel recebeu esse nome, pois os textos eram veiculados em folhas expostas em varais de cordéis em frente às casas onde eram vendidos” (DIÉGUES JÚNIOR apud PROENÇA, 1976, p. 28).

Além desse nome, o cordel também era chamado de folhas soltas ou folhas volantes, em Portugal, e de pliegos sueltos, na Espanha e litterature de colportages, na França, os quais se configuravam, como afirma Braga, “antes da disseminação do jornal, a fonte de informação” desses povos.

Quanto à extensão, Pontes (2014) aponta que há desde pequenos cordéis (oito páginas) até cordéis contendo quarenta e oito páginas, que podem ser produzidos nos tamanhos de 11x15 cm ou 11x17 cm, usando-se papel de baixa qualidade, e capas ilustradas com xilogravuras.

Em relação à estrutura, o autor os classifica em parcela (versos de quatro sílabas), que parou de ser usada e foi substituída pela parcela de cinco sílabas

(versos de cinco sílabas); as quadras (estrofes de quatro versos de sete sílabas); contudo, a métrica mais comum são as sextilhas (estrofes de seis versos de sete sílabas), as quais apresentam cinco estilos, o solto, o corrido, o desencontrado e o aberto e o fechado.

Há ainda as setilhas (estrofes de sete versos de sete sílabas); as oitavas ou oito pés de quadrão (estrofes de oito versos de sete sílabas); as décimas- (estrofes de dez versos de sete sílabas); o Martelo Agalopado (estrofes de dez versos de dez sílabas), uma das métricas mais antigas da literatura de cordel, conforme o autor; o Galope à Beira Mar (estrofes com versos de onze sílabas); e a meia quadra (estrofes com versos de quinze sílabas).

Outro ponto interessante que se discute diz respeito às origens do cordel. Não há um consenso no que concerne à data e ao lugar onde o gênero foi criado. Santos (2012) cita Ângelo (2007), o qual admite que essa forma de produção artístico-cultural já existia nos séculos V e XVII (Idade Média), na Europa.

Com a colonização das Américas, a tradição de romanceiros emigrou para o Brasil em formato de folhetos, especialmente na região Nordeste, onde teve maior desenvolvimento (PROENÇA, 1976 apud SANTOS, 2012). Tendo adentrado fundo em solo historicamente esquecido— o Nordeste—, esses folhetos têm sido uma fonte essencial de difusão de informações daquele povo.

Além de veículo de informação para o povo, a literatura de cordel precisa ser:

Considerada uma importante fonte de memória popular, que possibilita revelar o imaginário do tempo e do espaço no qual foi criada, a literatura de cordel torna-se de inestimável relevância na manutenção das identidades locais e tradições literárias regionais e na difusão da cultura popular (SANTOS, 2012, p. 15).

A literatura de cordel não tinha lugar melhor para ser difundida do que nessa região, pois os introdutores do cordel nas terras brasileiras foram quatro paraibanos: João Martins de Athayde, Silvino Pirauá de Lima e a dupla Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista. Tido como precursor do cordel impresso no país, a produção Barros foi fundamental para Ariano Suassuna escrever seu clássico O Auto da Compadecida.

Metodologia

A oficina foi realizada no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, localizado no município de Amargosa-BA. Com carga de 12 horas, ela teve início no dia 29 de agosto e se estendeu até o dia 20 de outubro de 2014.

Como recurso metodológico foram utilizados cordéis e apresentou três momentos. O primeiro momento foi reservado para exposição e discussão do conteúdo. Para tanto, fizemos a apresentação da oficina; questionamos os alunos a respeito do que sabiam sobre a Literatura de Cordel, se gostavam, se tinham contato, se e por que a consideravam importante; falamos sobre a Literatura de Cordel e sua história; distribuimos o cordel *O que é Literatura de Cordel?* (Francisco Diniz), para, em seguida, pedir que os alunos destacassem as características do cordel apresentadas na obra; e, por fim, solicitamos sugestões de temas para a composição dos cordéis.

O segundo momento se constituiu de explicação acerca da estrutura do cordel; distribuimos o cordel *Canto lá que eu canto cá* (Patativa do Assaré) e pedimos para os alunos apontarem os elementos estruturais que aparecem na obra; enfocamos a linguagem do cordel e variação linguística e, em seguida, pedimos para os alunos destacarem, na obra, as palavras cujos significados eles não sabiam e/ou as que não estavam grafadas de acordo com as normas ortográficas e depois buscamos no dicionário o significado e a forma correta de grafá-las.

Na terceira fase, explanamos os temas mais comuns tratados no cordel; solicitamos leitura do cordel *Terror nas torres gêmeas* (Mestre Azulão) pelos alunos; fizemos a leitura de uma notícia e de um conto; essas leituras tiveram como fim perceber a comparação entre a abordagem do cordel, do conto e da notícia; discutimos sobre os temas para criação dos cordéis.

O quarto momento consistiu-se em orientar os estudantes na produção dos cordéis, e de suas capas através da técnica da isogravura; nessa fase, os alunos dispuseram de duas semanas para criação de seus cordéis. Na última etapa, com os cordéis prontos, tivemos a culminância do projeto, com a realização do sarau.

O cordel como recurso educativo

Pode-se considerar que a Literatura é o ponto de encontro entre os saberes, dos mais variados tipos, produzidos pela humanidade. Sendo assim, a Literatura de cordel não foge a regra, porém distingue-se por veicular estes conhecimentos através de uma linguagem mais popular e acessível. Corroborando com as ideias de Araujo (2007), Lima (2013, p. 15-16) afirma que “o saber popular de onde o cordel emana, quando em contato com o conhecimento científico, possibilita uma nova tessitura de saberes, revelando aspectos importantes das relações entre o conhecimento científico e os saberes populares [...]”.

Assim, o uso do cordel na sala de aula surge como uma ferramenta muito poderosa e versátil, uma vez que, pela sua diversidade temática, pode ser utilizado em diversos componentes curriculares, por exemplo, história, física, geografia e, especialmente, em língua portuguesa. Cabe ressaltar que a inserção deste gênero nas atividades escolares já tem incentivo dos órgãos governamentais responsáveis pela educação. Lima (2013) aponta que:

os projetos envolvendo a literatura de cordel e as atividades em sala de aula já encontram respaldo em nosso país, pois o site oficial do Ministério da Educação no jornal do professor em sua edição nº 72 de 2012 apresenta um editorial completo dedicado à literatura de cordel. Neste editorial foram mostrados projetos desenvolvidos por alguns professores que trabalham com essa literatura em escolas de todo Brasil. (LIMA, 2013, p.16).

Alves (2008) é uma das pesquisadoras interessadas na utilização do cordel como mecanismo didático que favorece o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, ela empreendeu uma pesquisa que levou o título de *Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula*, cuja finalidade foi despertar o espírito de criticidade de alunos do Ensino Médio pela condição social, histórica, política e econômica do Brasil, através do estudo da Literatura de cordel.

Tomando por base as pesquisas de Bakhtin sobre gênero textual e variação linguística, a autora vai afirmar que a Literatura de cordel oferece muitos elementos para se pensar nos usos linguísticos do país, em especial da Região Nordeste, bem como para a apropriação de conhecimentos e o empoderamento do discurso.

Alves (2008) considera que a utilização do cordel em sala de aula permite trabalhar no sentido de aguçar o senso crítico dos alunos, pois amplia seus conhecimentos acerca de questões sociais relacionadas ao contexto em que estão inseridos, estendendo, por consequência, sua visão de mundo.

O emprego da literatura de cordel nas aulas de língua portuguesa proporciona uma gama de possibilidades para o professor, pois, pela linguagem que geralmente aparece no cordel e também por causa dos temas tratados, é uma excelente forma de incentivo à leitura e permite o trabalho com a questão da variação linguística. Alves (2008) comenta:

Justamente por refletir claramente a individualidade da língua, incluindo-se aí as variedades lingüísticas fartamente encontradas no Nordeste brasileiro, a Literatura de Cordel nos fornece material à exaustão para a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, sempre tomando por base as idéias de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso (ALVES, 2008, p.1).

Santos (2012), em seu artigo intitulado *Acorda cordel na sala de aula: a legitimação do povo para o povo* busca investigar como o Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula pode oferecer suporte teórico e metodológico para se trabalhar com a literatura de cordel na sala de aula. Além do mais, a pesquisadora analisou como um projeto como esse pode possibilitar um maior interesse pelo gênero, por parte dos alunos, bem como o facilitar seu letramento por intermédio dos cordéis.

O Projeto Acorda Cordel em Sala de Aula consiste em introduzir a Literatura de cordel nas escolas através de palestras e oficinas. Em entrevista, concedida em 23 de fevereiro de 2012, o cordelista e mentor desse projeto Arievaldo Viana Lima afirma que o seu principal objetivo é possibilitar aos alunos o conhecimento acerca da literatura de cordel, mostrando ainda que o cordel também merece espaço no currículo das escolas brasileiras.

A referida iniciativa começou a se fortalecer a partir de 2001 quando o cordelista cearense começou a realizar palestras sobre cordel nas escolas, levando os educadores a (re) pensarem melhor o trabalho com esse gênero na sala de aula. Além das palestras e oficinas, Viana lançou um material didático sobre o tema intitulado *Acorda Cordel na Sala de Aula*, o qual foi publicado em parceria com as editoras Tupynanquim e Queima Bucha.

Na obra citada acima consta explicações referentes às técnicas do Cordel como versificação, rima, métrica, estrofes, origens e modalidades do Cordel e exercícios e atividades escolares baseados nesse gênero. Outrossim, o trabalho apresenta a biografia e a antologia dos autores mais consagrados do gênero, além de ser acompanhado por uma caixa que contém 12 folhetos de autores variados e um CD, gravado em 2003, com dez poemas musicados por poetas como Geraldo Amâncio, Mestre Azulão, etc.

Santos (2012) afirma que um trabalho desse porte possibilita que os alunos dialoguem com outras disciplinas, contextualiza-os socialmente, pois respeita a sua bagagem cultural nas discussões. Mais do que isso, o projeto, conforme a autora, cumpre o imprescindível papel de, adentrando as escolas, se legitimar enquanto uma produção/manifestação popular tão importante quanto rica, tanto em seus aspectos formais quanto temáticos.

Resultados

Atendendo a um dos propósitos da oficina, percebe-se que os alunos se apropriaram das discussões realizadas na sala de aula e empregaram com eficácia o que adveio delas, produzindo quatro cordéis com temas variados. O primeiro cordel intitulado Amor e paixão (Keilla Samantha) conta a história de um casal de namorados. Abaixo, tem-se o trecho:

A história que conto agora
É de um casal que se apaixonou
Um olhar, um abraço sem demora
E assim o romance começou

Nos corações dos jovens
A paixão explodiu loucamente
E ali estavam eles
Prometendo amar-se eternamente

[...]

O segundo cordel que leva o título de Seca no sertão (João Luís e Roberta Nascimento) aborda as dificuldades enfrentadas pela seca. O trecho se encontra a seguir:

A seca já começou
E nesse tempo é assim
Já chegou dezembro
E nem o papa Bento lembra de mim.

São Pedro
Esse vira as costas
Vê o problema
Mas não nos dá a resposta
[...]

A terceira produção que tem como título Meu amor (Ione Santos) é um cordel sobre desilusão amorosa:

O amor é aquele sentimento
Que vem sem a gente esperar
Pois nesse momento
Não consigo explicar
Por mais que eu tente
Te esquecer? Pra mim nem pensar
[...]

O quarto cordel intitulado Vida de caminhoneiro (Karine Santos e Jaqueline Santos) é uma extensa produção que narra a história de vida de um caminhoneiro:

Minha linda profissão
Mais que sonho
Mais que paixão
E a carga mais pesada vai no coração

Tenho horário a cumprir
Tenho família pra cuidar
Se o patrão chamar tenho que ir
Até sem me alimentar
[...]

Apesar de os alunos não seguirem a métrica tradicionalmente usada nos cordéis, nota-se pelos versos que eles conseguiram se apropriar bem do recurso da rima. Além disso, do ponto de vista temático, houve coerência na forma como desenvolveram suas produções.

De modo geral, os alunos não apresentaram grande dificuldade no processo de construção. Por outro lado, notamos que eles tiveram algumas dificuldades em relação à estrutura. Com isso, nas produções, só pedimos que se atentassem às rimas e compusessem o texto em forma de cordel.

Outro fator importante a se considerar é o que diz respeito à recepção da linguagem enquanto os cordéis eram recitados. Nesses momentos, os participantes todos participavam cada um fazendo a leitura em voz alta. É de se ressaltar que, nessas leituras, termos diferentes e próprios da linguagem do homem do campo eram recebidos de uma forma natural, familiar e sem preconceito linguístico.

Percebendo o interesse dos alunos pela Literatura de Cordel, procuramos incentivá-los, aumentando o seu leque de leitura, a partir da disponibilização de cordéis para que pudessem ter acesso a outros títulos não trabalhados nas oficinas, devido ao curto espaço de tempo.

No decorrer da oficina, pudemos perceber que houve um entrosamento entre os alunos a ponto de, nas atividades de leitura, eles se ajudarem. Nas discussões, notamos o interesse e conhecimento geral da turma acerca de temas diversos, mostrando que os mesmos estavam bem informados. Embora o público não tenha sido grande, os alunos que participaram mostraram-se envolvidos e comprometidos com as atividades sugeridas. Nesse sentido, acreditamos que a oficina revelou-se proveitosa, pois os alunos tiveram desempenho satisfatório a partir do que foi proposto e assim, conseguimos atingir vários dos objetivos traçados inicialmente.

Considerações finais

Com o desenvolvimento da presente proposta, conseguimos conquistar a atenção dos alunos para um gênero que, embora pouco explorado, contribui bastante para o trabalho de língua portuguesa com leitura, escrita e oralidade bem como a valorização de elementos típicos de sua cultura.

Trabalhar com a Literatura de Cordel nos permitiu discutir temas que não eram o foco do estudo em si, mas se correlacionavam. Nos encontros, foram abordados temas que dialogam com acontecimentos da atualidade. Esse trabalho ganha relevância pelo fato de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a língua como mecanismo de exclusão/inclusão social e sobre a diversidade de uso que podemos fazer da língua, visando atingir diferentes fins.

Referências

ABLC. <http://www.ablc.com.br/cordelistas.html>. Acesso em: 27 julho de 2014.

ALVES, Roberta Monteiro. **Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula.** Revista Fórum Identidades: Ano 2, Volume 4 – p. 103-109 – jul-dez de 2008.

ASSIS, R. A. de; TENÓRIO, C. M. Tenório; CALLEGARO, T. **Literatura de cordel como fonte de informação.** CBR-8 Digital. [on-line].

Brasil (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1.

LIMA, Josenildo Maria de. **Literatura de cordel e ensino de física: uma aproximação para a popularização da ciência.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – UEPB, Campina Grande, 2013.

PONTES, Marcos Antonio. **A Literatura de Cordel como fonte de incentivo no ensino de literatura.** Disponível em < <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-literatura-de-cordel-como-fonte-de-incentivo-no-ensino-de-literatura/>>. Acesso em: 27 julho de 2014.

SANTOS, Sirleide Vieira dos. **Acorda cordel na sala de aula: a legitimação do povo para o povo.** São Paulo: USP, 2012.

Eventos de letramento e inclusão de jogos eletrônicos na escola: uma proposta de oficinas para professores da educação básica

Literacy events and inclusion of electronic games in school: a proposal for workshops for teachers of basic education

Dulce Márcia Cruz

Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. dulce.marcia@gmail.com

Ana Cristina Nunes Gomes Müller

Mestranda em Educação UFSC. aninhagomesmuller@gmail.com

Resumo:

Este artigo narra a experiência vivida a partir da oferta de duas oficinas no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE/SC), nas quais levamos aos participantes, professores da rede municipal de ensino, uma proposta de reflexão e prática para potencializar suas aulas com jogos eletrônicos. O intuito deste artigo é analisar de que forma os docentes refletiram sobre a proposta dos games na educação, principalmente em suas aulas. Como embasamento teórico para entender e analisar os processos de aprendizagem dos usos das mídias na escola utilizaremos os conceitos de "letramento digital" e "eventos de letramento". A partir das análises feitas com base em um documento aplicado aos participantes denominado "Roteiro para a análise pedagógica de Games", a descrição das oficinas e o referencial teórico utilizado, concluímos de que forma os professores pensam e refletem sobre a temática.

Palavras-chaves: Letramento digital. Eventos de letramento. Jogos eletrônicos.

Abstract:

This article recounts the experience from offering two workshops at the University Center of Brusque (UNIFEBE / SC), in which we take the participants, teachers of public schools, a proposal for reflection and practice to enhance their classes with electronic games . The purpose of this article is to examine how teachers reflected on the proposal of games in education, especially in their classes. As theoretical basis to understand and analyze the learning processes of the media uses in school will use the concepts of "digital literacy" and "literacy events". From the analysis made on the basis of a document applied to participants called "Roadmap for pedagogical analysis of Games", the description of the workshops and the theoretical analysis, we conclude how teachers think and reflect on the subject.

Key-words: Digital literacy. Literacy events. Electronic games.

Introdução

As mídias eletrônicas (computador, celular, *tablet*, videogames etc) fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes nos dias atuais. Dentro ou fora da escola, a comunicação ocorre por meio da tecnologia, seja por meio de conversas e bate-papos pelo celular ou pelas redes sociais, pelo compartilhamento de vídeos e outras informações que são interessantes para eles. O jogo eletrônico também possui muita visibilidade, já que os games estão em várias multiplataformas: jogos on-line, em console, no celular, nas redes sociais etc. Há uma variedade de opções para que haja uma diversão garantida.

Martín-Barbero (2014) destaca que as mídias, ou as tecnologias, propiciam uma nova sensibilidade, seja na escrita, linguagem e nas formas que percebemos tudo isso. Para o autor, a tecnologia não se trata apenas de uma nova ferramenta, mas algo que desconstrói os conhecimentos alterando tanto a cognição como as condições do saber institucionalizado. De acordo com o autor, “o que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma qualidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural (...)” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79).

Mesmo que as mídias eletrônicas estejam presentes na vida dos estudantes e até mesmo na dos professores, estes encontram obstáculos para inserir a tecnologia dentro da sua prática docente. Não pretendemos discutir aqui os motivos que levam a essa constatação, mas o fato é que aliar os recursos tecnológicos com a prática pedagógica é algo difícil de ser colocado em prática. Por conta desta problemática, o objetivo deste artigo é efetuar a descrição e análise de uma oficina que propõe atividades com os jogos eletrônicos, que sugere um novo olhar para o fazer docente. A metodologia consiste na análise crítica da oficina como um todo, mas principalmente no documento preenchido pelos participantes denominado “Roteiro para a análise pedagógica de Games”. Após escolherem um jogo em um blog sugerido, os professores jogam, preenchem um documento sobre a análise de sua experiência como jogador e, posteriormente, respondem este roteiro. A escolha por este documento se justifica por ele propor uma reflexão pedagógica do jogo

escolhido, ou seja, é um planejamento pedagógico com a utilização do jogo eletrônico selecionado.

O grupo de pesquisa Edumídia, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tem realizado várias atividades de formação para as mídias, visando pesquisar de que maneiras os professores podem potencializar suas aulas com os recursos tecnológicos, principalmente com os games voltados na sua prática docente. As questões que movem nossos projetos são: como os games podem fazer parte dos currículos e dos conteúdos a serem trabalhados? Os professores jogam? Conhecem os jogos que podem ser utilizados como recurso pedagógico nas suas disciplinas? Como fazer com que esse conhecimento seja ampliado através de oficinas de práticas e análise crítica de jogos eletrônicos?

Este artigo narra a experiência vivida a partir da oferta de duas oficinas no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE/SC), nas quais levamos aos participantes, professores da rede municipal de ensino, esta proposta. O intuito deste artigo é analisar de que forma os docentes refletiram sobre a proposta dos games na educação, principalmente em suas aulas. Como embasamento teórico para entender e analisar os processos de aprendizagem dos usos das mídias na escola, utilizaremos os conceitos de “letramento digital” e “eventos de letramento”. A partir das análises feitas com base em um documento aplicado aos participantes denominado “Roteiro para a análise pedagógica de Games”, a descrição das oficinas e o referencial teórico utilizado, concluiremos de que forma os professores pensam e refletem sobre a temática e se ela pode ser considerada um “evento de letramento”.

1. Letramento digital e Evento de letramento

Buzato (2009) cita Kleiman (1995) no que tange à definição do termo “letramento”, alegando que para a autora trata-se de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema tecnológico e simbólico. Para ela, essas práticas ocorrem em situações e objetivos exclusivos. Ainda sobre a definição do termo “letramento”, Buzato afirma que “como capacidade cognitiva mensurável e indispensável à condição de funcionalidade do indivíduo na democracia, (...) vemos muitas vezes estendida diretamente à capacidade de utilizar as TIC, nos discursos do senso comum sobre inclusão digital” (BUZATO, 2009, p. 10).

Para Kleiman (2005), a escrita reflete algumas alterações tecnológicas e sociais no que se refere ao seu desenvolvimento na história, como: alfabetização mundial, democratização da educação, acesso a fontes infinitas de celulose e o aparecimento da internet. Já Marcuschi (2004) afirma que o sucesso das tecnologias ocorreu por elas permitirem inúmeras formas de expressão em apenas um meio. O autor exemplifica essa informação citando o texto escrito, o som e a imagem, que flexibilizam a incorporação de várias semioses, o que interfere na utilização dos recursos linguísticos que ali se encontram.

Neste sentido, cabe apresentar o conceito de letramento digital, em que os estudantes estão inseridos em um meio com várias semioses, texto, imagem e som:

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar é o trabalho coletivo: na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Para dar conta das inúmeras formas expressivas é preciso que o conceito de letramento, de acordo com Marchuschi (2004), considere o advento das novas tecnologias e das várias semioses que incorpora mais de um meio. Explicando como se deu historicamente o avanço de textos mais complexos, ele afirma que:

Cunhado por um grupo de pesquisadores anglófonos que se autodenominou New London Group (1996), o termo multiletramentos refere-se às estratégias pedagógicas vistas como necessárias para dar-se conta do aumento da complexidade dos textos (impressos, digitais ou de outra natureza) que circulam nas sociedades contemporâneas. Tal complexidade, para aqueles autores, resulta de dois fatores básicos: a proliferação de textos multimodais, com o concomitante declínio do modelo tradicional de texto escrito; e a maior saliência dos fatores culturais envolvidos na produção e interpretação de textos, ocasionada pela transculturalidade crescente no mundo (BUZATO, 2009, p. 20).

Kleiman (2005) afirma que a mídia utiliza textos multissemióticos ou multimodais nos quais são utilizadas linguagens verbais, recursos gráficos, imagens, fotografias etc. Diante disso, a linguagem verbal não possui contribuição unânime para que ocorra sentido; uma forma expressiva que se tornou muito eficaz é a imagem (KLEIMAN, 2005). A autora ressalta que nas atividades que utilizam a

linguagem escrita para conseguir algum objetivo pedagógico, quando agregadas aos conhecimentos, aos recursos tecnológicos e às aptidões fundamentais para sua efetivação, temos as “práticas de letramento”. Kleiman (2005) exemplifica essas práticas: escrever em blogs/diários, enviar mensagem/bilhetes, assistir às aulas.

As práticas de letramento são compostas de microatividades ou eventos de letramento. Para Kleiman (2005) um evento de letramento deve possuir atividades que possuem similaridade de outras atividades no meio social do indivíduo. De acordo com a autora, deve haver mais de um integrante e as pessoas devem possuir distintos conhecimentos, que são utilizados na situação oportuna, levando em consideração finalidades, interesses e objetivos pessoais e metas coletivas. Segundo Kleiman, deve ser um evento que ocorra de forma colaborativa na sua totalidade.

As práticas de letramento referem-se à cultura de uma sociedade, identificação, fala, práticas sociais; compreensões gerais de leitura e escrita (BEVILAQUA 2013), que guiam um evento na sua constituição. Para Bevilaqua (2013), para que ocorra o evento de letramento deve haver mediação do escrito no que se refere às utilizações do letramento.

A partir das ideias de Certeau (1998), Souza e Cruz (2014) propõem que, na assimilação e produção destes eventos de letramento temos: as operações em múltiplos formatos dos usuários/produtores/ consumidores – maneiras de utilizar, usos do dia a dia, estratégias da arte de criar; competências e agilidades; e as formas operacionais que dão características ao ato de consumir - práticas de assimilação e produção reflexiva.

Kleiman (2007) afirma que um evento de letramento trata-se de uma atividade em que a língua escrita está envolvida, além de não haver diferenças das outras atividades do dia a dia, ou seja, da vida social. Segundo a autora, o evento de letramento envolve inúmeros participantes e é uma atividade que necessita da cooperação e da coletividade, exigindo conhecimentos distintos, em que a mobilização ocorre de acordo com os objetivos e interesses pessoais, mas de metas coletivas.

De acordo com os autores, podemos compreender que um evento de letramento deve ocorrer de forma coletiva, em que a língua escrita esteja presente e em que os participantes compartilhem seus saberes e conhecimentos para o grande

grupo. Corroboramos com as definições de Kleiman (2005 e 2007) e Marcuschi (2004) por concordar que o letramento digital está relacionado às várias semioses (imagem e som) e não apenas ao texto escrito. Como o objetivo do artigo baseia-se na utilização dos jogos eletrônicos na educação, o compartilhamento de ideias e as discussões terão como base as tecnologias disponíveis para a educação, principalmente os games. Será apresentado um exemplo voltado para os games, ou seja, a oficina ministrada pelo grupo de pesquisa Edumídia. Analisaremos se a oficina realizada trata-se de um evento de letramento a partir dos conceitos expostos.

De acordo com o exposto neste artigo, podemos concluir que as oficinas ofertadas para os professores da rede municipal de Brusque/SC tratam-se de um “evento de letramento”. Houve a reunião de vários docentes, nas suas respectivas áreas do conhecimento e saberes distintos, debatendo sobre os jogos eletrônicos, suas práticas pedagógicas com as tecnologias e mídias etc. Além de jogarem, eles analisaram os jogos e efetuaram uma proposta em formato escrito da sua aplicação em sala de aula.

Para que o “evento de letramento” ocorra é necessário que haja a reunião de várias pessoas, com conhecimentos distintos, compartilhando informações e ideias por meio da escrita. Isso corrobora com as oficinas ofertadas pelo grupo de pesquisa Edumídia. As tecnologias e todos os seus aparatos devem ser utilizados pelos professores como recurso para sua prática na escola e é muito rico quando há o encontro de professores com a mesma intenção: promover aulas mais interativas, dinâmicas que potencializem a aprendizagem colaborativa entre os alunos e seus professores por meio das mídias eletrônicas que estão à disposição.

Na sequência, será descrito como ocorreu a oficina com o intuito de analisar as atividades desenvolvidas pelos participantes, principalmente sobre a visão deles de um novo fazer pedagógico por meio dos jogos eletrônicos

2. Oficina - Games na escola: análise crítica de usos de jogos eletrônicos na educação

Em outubro de 2014 foram ofertadas pelo grupo de pesquisa Edumídia, duas oficinas sobre Games na Educação⁵, nos períodos matutino e vespertino, no Centro Universitário de Brusque/SC (UNIFEBE) que sediava a 1ª Jornada Internacional de Educação da UNIFEBE e XIX Semana Acadêmica de Pedagogia (EDUB⁶2014). A proposta do grupo era propor aos participantes um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas: a utilização de jogos eletrônicos na escola. As oficinas ocorreram nos períodos matutino e vespertino, contando com docentes da rede municipal de Brusque/SC e estudantes da própria instituição. O total de participantes nas duas oficinas contou com 33 pessoas.

Na introdução, após uma explicação sobre o motivo da oficina, foram apresentadas informações sobre os jogos de forma geral, como: “O que é um jogo?”, “O que são games?”, “Principais gêneros”, “Como os games ensinam?”, “Regras”, “Metas ou objetivos”, “Conflito, competição, desafio e oposição” e “Let’s play? – O que considerar quando utilizar games na escola”. A todo o momento os participantes interagiam questionando ou compartilhando alguma experiência vivida com seus alunos. O grupo argumentou que na atualidade os alunos estão imersos na tecnologia, seja por meio da internet, celulares, *tablets* etc. e que os jogos eletrônicos fazem partes da vida desses estudantes. Por esses motivos, é importante a utilização dos games na prática pedagógica.

Na sequência, a oficina se pautou em três momentos:

1. Solicitamos que os participantes, de forma individual, acessassem o blog Games na Escola, que escolhessem um jogo e que jogassem. A seguir, pedimos que preenchessem um formulário denominado “Análise da experiência de jogar” para que respondessem questões para avaliar o jogo.
2. Posteriormente, individualmente ou em grupo (no máximo três participantes) eles deveriam mostrar para o colega o jogo escolhido e sua análise. Na sequência, pensariam em uma proposta pedagógica com o preenchimento de outro documento denominado “Roteiro para a análise pedagógica de Games” que depois iria ser socializado para o grande grupo. Este documento fez com que os professores analisassem de que forma o jogo pode ser inserido na sua disciplina.

⁵ O grupo de pesquisa Edumídia possui o blog Games na escola <<https://gamesnaescola.wordpress.com/>>.

⁶ Site do evento: <<http://www.unifebe.edu.br/site/hotsite/edub/>>.

3. Por fim, o terceiro momento foi o preenchimento de uma avaliação da oficina, abordando pontos positivos e negativos para que o grupo ministrante pudesse pensar em melhorias para ofertar oficinas com mais qualidade e eficiência.

No momento da análise pedagógica dos games, alguns participantes relataram alguns conflitos vividos em suas escolas. Alguns disseram que não há computador para todos os alunos, ou que havia apenas um computador para a turma inteira. Relataram que a oficina estava proporcionando um momento interessante para que eles repensassem suas práticas, mas que no dia a dia o conhecimento não seria colocado em prática.

Diante disso, surgiram alguns questionamentos: Por que os professores possuem dificuldade de trabalhar com os recursos tecnológicos em sala de aula? Falta formação para os professores? Faltam recursos nas escolas como internet e equipamentos? O que falta para colocar esse conhecimento em prática? Muitos relataram a situação entristecidos, esperando uma resposta do que fazer com a realidade em que se encontravam. Qual a resposta para todas essas indagações?

Contudo, neste artigo faremos a análise apenas das informações propostas no último documento, “Roteiro para a análise pedagógica de Games”, por ser o documento um planejamento pedagógico no uso dos jogos eletrônicos. A partir da reflexão dos professores sobre o uso dos jogos na sua prática docente pretende-se quiçá responder algumas dúvidas que ocorreram no processo de criação dos roteiros pedagógicos.

2.1. Roteiro para a análise pedagógica de Games

Foram respondidos dezessete roteiros no total, pois alguns foram feitos individualmente, em dupla ou em trio. Os nomes dos jogos escolhidos pelos participantes no site indicado foram: Bloxorz, Como se escreve?, Sistema solar, Youda farm 2, Museu dos dinossauros, Dividindo a pizza, Hut take control 2, Casa da carne, Força do coletivo, Jogo do hífen, Cothes, English vowels, Quebra-cabeça racha cuca, Problema de lógica casamento coletivo e Impasse.

A primeira pergunta do roteiro refere-se ao gênero do game selecionado pelos participantes. O gênero mais recorrente foi o de “simulação”, totalizando cinco respostas. “Simulação e Puzzle” apareceram em duas respostas e apenas “Puzzle”

apareceu em três respostas. As demais alternativas apareceram pouco. A segunda ⁷pergunta foi referente ao tempo para aprender a jogar o jogo selecionado. O tempo de aprendizagem para jogar foi considerado “pouco” para sete participantes e “médio” para nove. A terceira ⁸pergunta foi referente à dificuldade para aprender o jogo selecionado. Doze entrevistados afirmaram que o nível de dificuldade na aprendizagem foi “muito fácil” ou “fácil”.

A quarta pergunta questionava qual era a história do jogo selecionado, e algumas respostas foram: “testar como se escreve e fala corretamente as palavras da língua portuguesa; conhecer os planetas do sistema solar; cuidar da fazenda; visita a um museu e montagem de um esqueleto de dinossauro e situações de compra e venda, na sala de aula, são fundamentais para o trabalho com as quatro operações”. Percebe-se que as histórias do jogo selecionado foram diversificadas, o que corrobora com o perfil dos participantes: professores de várias áreas do conhecimento. Suas escolhas pelos jogos foram baseadas nas disciplinas que lecionam em sala de aula.

A quinta pergunta tratava dos objetivos do game, como: “construir, administrar recursos, resolver problemas, etc”. Algumas respostas foram: “resolver problemas, raciocínio lógico; escrever e falar corretamente, nas aulas de língua portuguesa; destruir os inimigos, tomando suas bases. Administrar recursos, resolvendo os problemas; avaliar o conhecimento do aluno sob vestuários em geral, em inglês e analisar logicamente a situação e transportá-la, por meio de tentativa e erro”. É notório que os objetivos dos jogos analisados nesta amostra demonstram os objetivos das disciplinas de língua portuguesa e inglesa e matemática.

A sexta pergunta tratava das regras percebidas no game escolhido. Algumas respostas foram: “regras de movimentações e noções espaciais; com fases específicas, caso erre por três vezes, o mesmo te dará o resultado correto, caso haja muitos erros não chegará à reta final; criar soldados para destruir seus inimigos e tomar suas bases, conquistando assim os territórios disponíveis; tem que obter o valor exato com as notas existentes no jogo e coerência na quantidade de letras e sequência”. Percebe-se que as regras foram analisadas sem dificuldade para os docentes, demonstrando relação com as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

⁷ Em um grupo, duas pessoas divergiram nas opiniões, assim, haverá uma resposta a mais.

⁸ Em um grupo, duas pessoas divergiram nas opiniões, assim, haverá uma resposta a mais.

A sétima pergunta tratava das “disciplina(s) e conteúdo(s)” que podem ser trabalhados em sala de aula na prática docente. Algumas respostas foram: “em todas, mais específicas em Matemática e Educação Física; Língua Portuguesa, Ortografia e Gramática; conteúdo são sistema solar e números. As disciplinas são Ciências, Geografia e Ciências, Geografia, Artes, História, Português e Matemática. Conteúdo: animais vertebrados, habitat, peso, medidas, produção de textos, tempos e suas eras, pré-história e evolução da espécie”. Fica claro que os professores conseguem fazer relação dos jogos com várias áreas do conhecimento de forma clara e objetiva.

A oitava pergunta questionava se nos jogos os jogadores podiam ajudar uns aos outros, como: compartilhar os seus saberes sobre o jogo. E ainda questionava de que forma isso poderia ocorrer. Algumas respostas foram: “sim, com dicas e mensagens diretas; sim, indicando e pensando em estratégias mais rápidas para alcançar o inimigo; os jogos podem auxiliar uns aos outros com cálculo mental; sim, pesquisando através do *google* e entre alunos e sim, uma dupla por exercícios, o professor poderá usar um aluno que tem mais dificuldade na matéria com outro que tem mais facilidade”. Interessante que os professores articularam bem os jogos selecionados de forma didática e pedagógica. Essa informação nos faz refletir que além dos jogos ensinarem de forma divertida também podem socializar saberes e experiências.

As próximas perguntas referem-se à sistemática pedagógica do jogo escolhido e analisado pelos participantes, como idade ideal dos alunos, atividades que podem ser trabalhadas nos jogos, planejamento de tempo etc. A partir de agora será exposto o planejamento pedagógico efetivamente do jogo em sala de aula.

A nova pergunta questionava a série escolar ou faixa etária que o jogo analisado poderia ser trabalhado em sala de aula. A maioria dos participantes cita que a partir do 3º ano, aproximadamente aos oito ou nove anos de idade, este tipo de atividade pode ser utilizado em sala de aula. Pode-se perceber que, a partir das respostas, os jogos podem ser trabalhos com os alunos a partir do ensino fundamental.

A décima pergunta questionava “Quais atividades poderiam ser desenvolvidas a partir deste *Game* nas aulas da sua escola?”. Nesta pergunta há

várias alternativas, podendo o participante selecionar mais de uma opção. As respostas foram:

- “Produção de textos sobre o Game”: doze participantes;
- “Cumprimento de objetivos pré-determinados pelo professor dentro do Game”: onze participantes;
- “Discussões realizadas a partir do Game”: doze participantes;
- “Produção de materiais e realização de atividades que abordem o Game”: onze participantes;
- “Outras atividades, quais?”: cinco participantes, descrevendo: “em Artes, pintura e/ou reprodução de um dinossauro; Jogo da memória (...)”.

Para os professores todas as opções de atividades indicadas no roteiro podem ser trabalhadas em sala de aula já que o número está muito parecido em todas as alternativas.

A décima primeira pergunta questionava “Como seriam avaliadas as atividades desenvolvidas a partir deste Game?”. Nesta pergunta também há várias alternativas, podendo o participante selecionar mais de uma opção. As respostas foram:

- “Discussão das atividades realizadas a partir do Game”: onze participantes;
- “Avaliação do aprendizado adquirido por meio de provas”: sete participantes;
- “Realização de trabalhos/projetos”: oito participantes;
- “Avaliação por meio da análise do jogar dos alunos”: dez participantes;
- “Outros, quais?”: cinco participantes, descrevendo: “atividades de quatro operações; avaliação continuada no processo de aprendizagem (...)”.

As opções mais selecionadas pelos professores foram “Discussão das atividades realizadas a partir do Game” e “Avaliação por meio da análise do jogar dos alunos”. O que evidencia que os docentes acreditam que a avaliação deva ser formativa e não por meio de provas.

A reflexão do trabalho docente com os jogos eletrônicos e planejamento das atividades foi o tema da última pergunta do roteiro. Citamos literalmente algumas respostas como exemplo das ideias desenvolvidas pelos professores:

- “O assunto seria discutido em sala de aula, tirar dúvidas, depois trabalhado para se saber o que aprendeu com o jogo. Pode ser ministrado de 4 a 6 aulas”;

- “Após estudar o sistema solar, debater o assunto por meio do jogo para melhorar a fixação do conteúdo”;
- “Mais ou menos 4 aulas de 45 minutos. As estratégias seriam: usar computador para jogar em sala de aula, discutir sobre o jogo, sobre os objetivos, que é a reprodução dos dinossauros, através da pintura, da argila ou o que a turma decidir”;
- “A partir da aula, passaríamos a trabalhar as questões dos jogos para uma assimilação do aprendizado”;
- “Uma aula como reforço de uma atividade de vocabulário já visto em sala de aula”.

A partir das respostas pode-se concluir que os professores planejaram as aulas de suas respectivas disciplinas com os jogos analisados de forma criativa e reflexiva.

Percebe-se que apesar de alguns professores nunca terem utilizado os jogos na sua prática em sala de aula, o roteiro pedagógico preenchido por eles nos mostrou uma preocupação em um planejamento bem elaborado. Estavam realmente interessados em construir um documento que pudesse ser colocado em prática, um dos pontos fortes da oficina ministrada.

3. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a oficina ministrada pelo grupo de pesquisa Edumídia, descrevendo como os professores motivam-se ao uso dos jogos eletrônicos em sala de aula. A oficina ministrada pelo grupo de pesquisa Edumídia atingiu seu objetivo que foi fazer com que os professores refletissem sobre suas práticas docentes, principalmente com um olhar atento aos jogos eletrônicos que fazem parte da vida de seus alunos. A interação entre os ministrantes e participantes ocorreu de forma construtiva, em que as experiências positivas ou negativas com os alunos foram relatadas com o intuito de enriquecer a discussão.

A partir de toda a exposição da oficina e dos documentos preenchidos pelos docentes, percebe-se que os professores reconhecem a importância do uso dos jogos eletrônicos em sala de aula. Isso se confirmou nas falas deles quando contavam os problemas enfrentados por falta de recurso ou formação para o uso

das mídias e na elaboração de um roteiro pedagógico. Neste documento, foram criativos e muito entusiasmados quando socializaram para o grande público.

A hipótese que a oficina fosse um “evento de letramento” também foi confirmada de acordo com o referencial utilizado, em que havia reunião de várias pessoas, com conhecimentos e saberes específicos compartilhando experiências sobre os jogos eletrônicos de forma escrita e oral. Conclui-se que os docentes mostraram-se interessados pela temática e com entusiasmo em aplicar o conhecimento no seu fazer docente. Isso se comprova porque alguns professores queriam levar os planejamentos pedagógicos para aplicar nas suas escolas. O que comprova que o objetivo da oficina foi atingido.

Após a análise do roteiro pedagógico, podemos voltar a alguns questionamentos iniciais, como: Por que os professores possuem dificuldade de trabalhar com os recursos tecnológicos em sala de aula? Falta formação para os professores? Faltam recursos nas escolas como internet e equipamentos? O que falta para colocar esse conhecimento em prática?

Não há respostas prontas! Cada espaço escolar possui suas particularidades e realidades distintas. Uma escola pode ter todos os recursos tecnológicos disponíveis e professores desinteressados em aprender a usá-los. Em outra, nenhum recurso e docentes entusiasmados com as tecnologias. Espera-se, independente desses fatores, que os professores se atentem a essa realidade e que façam a oportunidade acontecer também. Os alunos levam as tecnologias para a escola? Isso não pode ser utilizado em prol do processo educativo? O que se pretende é que haja uma reflexão geral sobre como a mídia faz parte da vida das pessoas e como a escola faz uso dela no seu espaço.

Referências

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, 25:1, 2009 (1-38).

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Projeto Temático Letramento do Professor. UNICAMP, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradutoras: Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCHUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI, L.A. & XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. RJ: Editora Lucerna, 2004, p.13-67.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins; CRUZ, Dulce Márcia. Letramentos digitais: implicações e contribuições à formação para a Docência. **XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro**, Braga, Portugal, 2014.

A confecção de abayomis para abordagem de História e Cultura Afro-Brasileira: uma experiência do NEAB-UDESC (2013-2014)

The making of abayomis to approach history and african-brazilian culture: one experience of NEAB-UDESC (2013-2014)

Paulino de Jesus Francisco Cardoso

Prof. Dr. da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC .paulino.cardoso@gmail.com

Karla Leandro Rascke

Profa. Ma. da UDESC.karlaleandro@gmail.com

Carol Lima Carvalho

Graduanda do Curso de História da UDESC. carol.carvalho@gmail.com

Resumo

No presente texto refletimos sobre uma experiência de extensão universitária denominada *Abayomi: arte africana em retalhos*. Nele pretendemos discutir acerca de questões teóricas e metodológicas envolvidas em práticas educativas focadas na Educação para Diversidade Étnico-racial, em especial, relacionadas à implementação da Lei Federal 10.639/03. Norma legal, esta modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino do país. Queremos discutir uma oficina realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC) desde 2005, oficina de confecção de bonecas que nos remete à presença, no cotidiano escolar, de formas de representação cultural que, quando devidamente contextualizadas, produzem um questionamento de abordagens eurocêntricas e monoculturais, permitindo a introdução de elementos da memória e história das culturas africanas e afro-brasileiras como instrumento de uma educação multicultural. Neste texto apontamos alguns aportes teóricos sobre a Lei Federal 10.639/03 e sua implementação, bem como meios de inserir a confecção das bonecas Abayomi em sala de aula.

Palavras-chave: História. Lei Federal 10.639/03. Abayomi. História e cultura afro-brasileira. Historiografia brasileira.

Abstract

In this paper we reflect on a university extension experiment called Abayomi: African art in snip. In it we intend to discuss about theoretical and methodological issues involved in educational practices focused on Education for Ethnic and Racial Diversity, in particular concerning the implementation of the Federal Law 10.639/03. Legal standard, it amended Law of Directives and Bases of National Education (LDB), and made compulsory the teaching of African History and Culture and African-Brazilian in educational institutions of the country. We want to discuss a workshop held by the Center for Afro-Brazilian State University of Santa Catarina Studies (NEAB-UDESC) since 2005, workshop making dolls that refers to the presence, at school, of forms of cultural representation that when properly contextualized, produce a questioning about monocultural Eurocentric approaches, allowing the introduction of elements of memory and history of african and african-brazilian culture as an instrument of multicultural education. In this paper we point out some theoretical contributions on the Federal Law 10.639/03 and its implementation, as well as ways of entering the making of Abayomi dolls in class.

Key-words: History. Federal Law 10.639/03. Abayomi;. African-brazilian. African.

Introdução: aspectos gerais

O presente artigo aborda discussões, inquietações e reflexões sistematizadas em nossas diferentes abordagens realizadas no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC), a partir da implementação de história e cultura afro-brasileira e africana nos distintos níveis de ensino brasileiro.

Diante das ações que o referido Núcleo desenvolve e, em especial das Kizombas⁹ e das oficinas de Formação de Professores¹⁰, além de nossas experiências de atuação no Projeto Rondon¹¹ da UDESC, procuramos evidenciar neste breve texto apontamentos teóricos e metodológicos para o trabalho com retalhos, desenvolvendo as bonecas em tecido, denominadas Abayomi.

Objetivamos, a partir de experiências reais vivenciadas nestes diferentes projetos, dialogar com bibliografias relativas à temática da Lei Federal 10.639/03, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes redes de ensino brasileiras, bem como apontar possibilidades teóricas e práticas para o desenvolvimento da oficina de confecção de bonecas Abayomi.

Embasados nos estudos de História Social e Cultura, em especial nas publicações que o NEAB-UDESC desenvolve por meio de suas séries e coleções¹², ademais artigos teóricos e relatos de experiências disponíveis em diferentes revistas eletrônicas, buscamos, neste texto que segue, apresentar questões pontuais sobre as múltiplas formas e objetivos de concretizar uma oficina ou aula a partir da narrativa e confecção das Abayomi, como também discutir as possibilidades teóricas dessa abordagem.

⁹ O projeto de extensão Kizomba, coordenado pelo Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, era realizado pelo NEAB-UDESC em diferentes escolas de municípios parceiros do núcleo e comprometidos com a proposta de implementação da Lei Federal 10.639/03 no estado de Santa Catarina. Muitas escolas foram atendidas entre os anos de 2005 e 2008, possibilitando abordagens múltiplas sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Em especial, os municípios de Lages, Florianópolis, São Bento do Sul, Itajaí, São José, Criciúma, São Joaquim, Palhoça, tornaram-se parceiros da proposta e articularam formação de professores e atividades com os alunos de diferentes escolas para o desenvolvimento da temática.

¹⁰ O referido projeto de extensão constitui uma ação atual do NEAB-UDESC, sob a coordenação da profa. Ma. Barbara Giese e pauta-se na formação de professores em diversidade étnico-racial.

¹¹ O Rondon é uma ação do Núcleo Extensionista Rondon da UDESC, criado em 2010, cuja finalidade pauta-se no desenvolvimento regional, objetivando criar mecanismos de interação entre universidade e sociedade construindo ações que possam interferir positivamente na transformação social.

¹² O NEAB-UDESC criou uma coleção em 2008 intitulada África-Brasil, englobando 17 volumes de materiais publicados até 2013. A partir de 2014, ampliamos a abrangência e a atuação de nossos materiais, desmembrando a política editorial do NEAB-UDESC em três séries: Estudos Africanos e da Diáspora, Educação e Multiculturalismo, História dos Índios no Brasil.

1. Discussão teórica sobre a Lei Federal 10.639/03 e as possibilidades de abordagem

No contexto do século XIX, a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) possuía como um dos principais objetivos a publicação e o arquivamento de documentos relacionados à Geografia e História brasileira, e também, dos “grandes nomes” da política, das artes, das letras, da magistratura, do magistério e das atividades produtivas do país, conformando uma historiografia brasileira que, por muito tempo, visasse contemplar os ditos “grandes heróis” brancos da História (GUIMARÃES, 1988), pautados num olhar e numa perspectiva eurocêntrica, invisibilizando as populações de origem africana, bem como as populações indígenas.

O IHGB e suas narrativas desconsideravam as experiências de origem africana, construindo uma historiografia pautada nas populações europeias, pois a necessidade de consolidar uma história nacional passava pelas demandas de mostrar um país eurocentrado, sendo a presença e a resistência de diferentes grupos sociais na escrita da história brasileira um motivo de desqualificação nacional (GUIMARÃES, 1988).

Neste movimento, a historiografia brasileira negligenciou a representatividade da maioria da população, construindo uma história distante das vivências de homens e mulheres comuns, pobres, afros e tantos outros que ficaram à margem dos ideais de nação. A história das culturas africanas e afro-brasileiras também ficou neste universo de invisibilidade do Instituto Histórico e Geográfico e seus projetos de Estado.

A construção histórica incentivada pelo IHGB moldou uma forma de compreensão da sociedade brasileira presente, em muitos momentos, até recentemente em nossa historiografia. O rompimento permitido pelas novas abordagens, práticas, temas e questões da História nas décadas de 1980 e 1990 possibilitou a entrada em cena de novos personagens e uma perspectiva de análise mais ampla, para além dos ditos “grandes heróis” da nação. A Escola Inglesa de Estudos Culturais contribuiu muito para nossos olhares e narrativas históricas

sensibilizadas e comprometidas socialmente com a realidade da sociedade em que vivemos.¹³

Neste viés de histórias sensibilizadas e pautadas pelo comprometimento com a sociedade, os estudos do final do século XX movimentaram diferentes temas e abordagens, sendo o NEAB-UDESC também um centro de referência na formação, organização e sistematização de produções embasadas nesta filosofia, permitindo inserção e visibilidade quanto aos estudos sobre diáspora e História da África. Assim, esta narrativa indica um pouco da trajetória deste Núcleo de estudos e sua construção teórica e prática a respeito das temáticas que abordam a implementação da Lei federal 10.639/03, em especial no que tange à oficina de confecção de bonecas Abayomi.

O desconhecimento de histórias e memórias das Áfricas e das diásporas africanas naturaliza uma superioridade branca, europeia, configurando as populações de origem africana como marginais e secundárias, operação que se fundamenta no ideário racista/racista do século XIX. Em outras palavras, o racismo trata-se de uma “doutrina que defende a superioridade de certos grupos sociais e étnicos. É um modo hierárquico de classificação dos seres humanos que os distingue com base nas propriedades físicas e nos marcos culturais” (SOUZA; CROSO, 2007, p. 19). O racismo e seus impactos presentes no cotidiano, quando dentro das salas de aula, interferem diretamente na construção da autoestima das crianças de origem africana, conseqüentemente, estimulando negativamente a relação com suas culturas.

No contexto do século XX, o Movimento Negro brasileiro e diferentes instituições antirracistas construíram uma agenda de enfrentamento do racismo, na qual denunciaram o comprometimento ideológico das produções historiográficas de então com projetos institucionais que promoviam um silenciamento das memórias de africanos/as e seus descendentes (CARDOSO, 2008). Inspirados nas lutas dos movimentos sociais urbanos e rurais, novos estudos acerca das populações de origem africana buscam reparar equívocos, superar a falta de representatividade e, deste modo, contribuem significativamente na busca por direitos a bens materiais e simbólicos nas últimas décadas.

¹³ Consultar, nas bibliografias finais, os estudos de E. P. Thompson, Hoggart, Stuart Hall e Raymond Williams, em especial.

Muitas destas mobilizações do Movimento Negro e de intelectuais antirracistas tomaram a forma de esforços para ampliar oportunidades para as populações de origem africana, constituindo o que se convencionou denominar de políticas de ações afirmativas, medidas que concretizam ações de enfrentamento das desigualdades raciais, sociais, econômicas, e de gênero no país.

No Brasil, muitas destas medidas são conhecidas também há décadas, como o caso dos 30% de vagas para mulheres nos partidos políticos, cotas para deficientes físicos em concursos públicos, programas sociais como o Bolsa Família, além de diferentes programas de acesso ao Ensino Superior, o que permite mudança significativa na vida de milhares de pessoas, bem como de seus familiares (CARDOSO; RASCKE, 2014, p. 20).

No âmbito destes esforços, a educação escolar sempre ocupou um lugar fundamental no discurso e ações do Movimento Negro, desde seu nascimento nas primeiras décadas do século XX. O coroamento de anos de reivindicações se deu em 2003, quando da promulgação da Lei Federal 10.639/03, um dos primeiros atos de Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente da República e que tornou obrigatório o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de Ensino.

Um ano depois, em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, na forma da Resolução CNE/CP 001/2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (MEC, 2004), no sentido de orientar a consolidação de um novo processo escolar, para que os atores sociais deste processo possam inserir as temáticas africanas e afro-brasileiras nos planos de ensino, nas práticas pedagógicas e nas temáticas que envolvem a escola e seu papel transformador da sociedade brasileira.

A Lei Federal 10.639/03 legitima a pauta dos diferentes agentes na luta antirracista, especialmente dos militantes do Movimento Negro, visando à necessidade de ampliar a representação positiva das populações de origem africana nos materiais didáticos e paradidáticos, o reconhecimento da longa batalha por direitos e propondo uma história não eurocêntrica, pautada na multiplicidade dos sujeitos históricos que as constituem. Dessa forma, com a existência da Lei, cabe a todos e todas as envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, o comprometimento com uma educação emancipadora e crítica acerca da história de

nosso país, consolidando uma proposta educacional preocupada com a luta contra o racismo, o preconceito, a discriminação e todas as formas de desigualdade (CARDOSO e RASCHE, 2014).

Dito isto, vale lembrar que existem diversas possibilidades de abordagem da temática das culturas africanas e afro-brasileiras, na medida em que estas culturas fazem parte da construção da sociedade, bem como compõem repertórios em diversas áreas de conhecimento. Uma das possibilidades são os cursos de formação continuada, oferecidos para professores e professoras da educação básica, discutindo histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e permitindo assim, que docentes de diferentes áreas tenham ferramentas e subsídios para a abordagem sobre a temática (CARDOSO e RASCHE, 2014; MORTARI, 2012). Outras destas abordagens e possibilidades de trabalho tanto com crianças quanto com professores, são oficinas de confecção de Abayomis. Experiências educativas que nos permitem apontar questões sobre diáspora, Áfricas, cultura, escravidão, relações com o corpo e relações de gênero.

No caso da oficina *Abayomis: Arte africana em Retalhos*, esta visa contribuir na implementação da Lei Federal 10.639/03, por meio de práticas educativas de inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino básico, das redes oficiais e particulares de ensino. A história das bonecas Abayomis permite abordarmos o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento identitário das crianças afrodescendentes, bem como contribui na compreensão da diversidade das culturas africanas e na reflexão sobre as desigualdades raciais no Brasil, colaborando então para a desconstrução de ideias negativas sobre as populações de origem africana, constituindo uma possibilidade viável de implementação da Lei Federal 10.639/03.

2. A oficina de Abayomis

Como já informamos, existem diversas possibilidades que podem contribuir para a implementação da Lei, constituindo uma delas a oficina de Abayomi. A partir das vivências proporcionadas pelo NEAB-UDESC, o texto que se segue visa explicar detalhes sobre a oficina, e contemplar, através de relatos, as experiências vivenciadas a partir da realização das oficinas *Abayomi: Arte Africana em Retalhos*.

A palavra abayomi possui um significado, sendo vocábulo de origem iorubá, idioma da África Ocidental, denotando aquele/a que traz felicidade ou alegria (Abayomi quer dizer encontro precioso. Abayo=encontro e omi=precioso).

A oficina tem alguns princípios, como por exemplo, a estimativa de duração é de uma hora, sendo o material utilizado: retalhos em malha, pretos e coloridos diversos; tesoura sem ponta; mapa do continente africano; navio de papel que pode ser confeccionado pelas próprias crianças ou outro navio que seja de interesse do/a responsável pela oficina.



Figura 1 – Fotografia de oficina de abayomis realizada pelo NEAB-UDESC em 2007, em Jaraguá do Sul (SC). Fonte: Acervo do NEAB-UDESC.

O objetivo geral do trabalho é conhecer, através da arte e ludicidade, aspectos da cultura e memória dos afrodescendentes no Brasil, criando uma alternativa pedagógica de brincadeira e abrindo novas possibilidades de compreensão da cultura africana e afro-brasileira. Através da oficina de Abayomi é possível promover o contato com a diversidade cultural através da confecção das bonecas Abayomis, provocando no educando e na educanda o interesse pelo tema, como também propiciar ao grupo conhecimento e/ou informações sobre o conteúdo que será trabalhado, estimular a autoestima do/a aluno/a, despertando-lhe a valorização da diversidade cultural através de elementos lúdicos e artísticos, além de melhorar as relações entre as crianças, incitando a convivência, o respeito, a solidariedade e a aceitação em relação às diferenças étnico-raciais, culturais e

religiosas, de modo a erradicar conflitos - xingamentos e piadinhas racistas - que se fazem presentes no cotidiano escolar.

A sequência deste texto apresenta resultados dos projetos para oficinas destinadas a Formação de Professores, atuação no Rondon e no Projeto Observatório de Educação e Relações Étnico-raciais em Santa Catarina¹⁴. O primeiro visa ensinar aos professores e professoras possibilidades de implementação da Lei, com metodologia pautada em três encontros com o mesmo grupo de docentes para que pudessem ser tratadas questões referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, e também indígenas.

Na ação realizada nos municípios de Vidal Ramos, Araquarari e Palhoça (todos em Santa Catarina), a oficina de Abayomi constituiu a primeira atividade formativa dos/as professoras e professores dentro de uma proposta mais ampla de formação que envolvia várias atividades. A oficina funcionou utilizando retalhos e tesoura, utensílios necessários à confecção das bonecas, pautando-se na construção de uma narrativa de sensibilização para história e cultura africana e afro-brasileira.



Figura 2 – Fotografia de oficina de abayomis realizada no município de Vidal Ramos (SC) em 2014. Fonte: Acervo do NEAB-UDESC.

¹⁴ Este projeto de extensão, vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC, tem por finalidade acompanhar e fomentar a implementação da Lei Federal 10.639/03, por meio do suporte técnico e pedagógico aos/as gestores/as responsáveis pelas redes públicas de ensino, visando a criação de programas de diversidade étnico-racial na educação que, por sua vez articulem formação de professores, aquisição e produção de material didático, estudos e pesquisas e fortalecimento institucional. Busca, igualmente, contribuir com as prefeituras municipais, por meio do monitoramento das agendas transversais do Plano Plurianual (2012-2015) e Orçamento Federal, identificando recursos que auxiliem no financiamento destas ações. Trata-se de uma ação coordenada pelo Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, dentro do NEAB-UDESC.



Figura 3 – Fotografia realizada ao final da oficina de abayomis no município de Vidal Ramos (SC) em 2014. Fonte: Acervo do NEAB-UDESC.

Primeiramente, a professora Mestra Barbara Giese iniciou uma conversa com os/as docentes a respeito das percepções acerca do continente africano, fazendo com que elas/es compreendessem como racista a prática de negligenciar aos seus alunos e alunas as perspectivas históricas e culturais africanas e afro-brasileiras, tornando-os responsáveis no processo de implementação das políticas de reparação. Em seguida, as bolsistas que acompanharam a ação - Carol Carvalho e Thayná de Souza - iniciaram a oficina a partir da conversa introdutória da professora Barbara, com o mapa do continente africano e o navio de papel, narrando a história das abayomis e, em seguida, organizando a elaboração destas. Durante a confecção, muitos/as docentes estavam concentrados/as e imaginavam como seria a realização dessa oficina para com seus/suas estudantes. E por fim, abriram espaço para o debate acerca do que entenderam sobre essa possibilidade de implementação da Lei, e também algumas avaliações da oficina.

A segunda experiência foi a atuação no projeto Rondon, sendo o cenário os municípios de Governador Celso Ramos e Antonio Carlos, ambos na Grande Florianópolis (SC). Visto que o projeto Rondon acontece objetivando a interação entre universidade e comunidade, a oficina de abayomi foi desenvolvida com diversos grupos sociais, desde professores/as, alunos/as da educação infantil, estudantes de ensino fundamental e médio, grupos de costura, grupos de idosos e APAE, todos os espaços com resultados positivos. Dessa forma, é perceptível que

a oficina de abayomis pode ser aplicada com qualquer público, desde que a abordagem específica a cada faixa etária e objetivos almejados com cada grupo sejam pensados e refletidos antecipadamente, amparando-se em demandas conceituais e metodológicas apropriadas a cada grupo etário.



Figura 4 – Realização da oficina de abayomis no município de Antonio Carlos (SC), 2013. Acervo pessoal de Karla Leandro Rascke.

Em Governador Celso Ramos e em Antonio Carlos, buscamos adaptar a cada grupo uma forma distinta para aproveitamento da oficina, em geral iniciada com a história das bonecas, em seguida a confecção das mesmas. E por fim, um debate acerca de racismo, preconceito e discriminação. A intenção, para além de discutir a vinda de milhões de africanos e africanas para as Américas, também envolveu sensibilização para as temáticas de racismo, preconceito, discriminação e a importância das políticas de ação afirmativa hoje vigentes.

Também pautou a cena, em especial nas escolas públicas, quando do trabalho com alunos da educação infantil e séries iniciais, a questão motora para o desenvolvimento dos nós utilizados para a confecção das bonecas e os próprios estereótipos de gênero, postos em xeque quando dialogamos sobre a confecção de uma boneca, feita toda de tecido e usando apenas nós. Alguns meninos questionaram o fato de bonecas serem brinquedo de menina e, portanto, como eles próprios iriam fazê-las e depois utilizá-las. A abordagem, neste sentido, desenvolveu

desde a forma de manuseio do tecido para a confecção dos nós e da boneca, até as questões que pautavam relações de gênero e o fato de bonecas serem utilizadas para o aprendizado de meninas e meninos.



Figuras 5 e 6 – Imagens de abayomis confeccionadas por professores/as de Vidal Ramos em oficina realizada pelo NEAB-UDESC. Fonte: Acervo do NEAB-UDESC, 2014.

Na experiência com o projeto Observatório de Educação e Relações Étnico-Raciais, vinculado ao NEAB-UDESC, a oficina concretizou-se no dia da Consciência Negra na Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva, em Florianópolis, para estudantes do ensino médio. O início da atividade deu-se por uma conversa sobre racismo, sobre o conhecimento acerca do continente africano e resultados de uma historiografia que não contempla a história das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a importância da aplicação da oficina abayomi. Na sequência, após discussão introdutória, iniciamos as confecções e realizamos uma abordagem ao fim da oficina, discutindo a composição da boneca e seus significados.

Todas as experiências tiveram resultados positivos visto que os/as participantes, no caso de professores/as, se envolveram pensando algo que poderia ser realizado com os estudantes. No caso de crianças e/ou adolescentes, estes/as se encantaram com as habilidades motoras que não sabiam possuir, percebendo a importância de disseminar o significado da elaboração de uma Abayomi para seus

responsáveis, familiares e amigos/as. Mas também, alguns pontos negativos, como qualquer outra atividade, podem ser pensados, pois as dificuldades aparecem e nem todos/as os/as envolvidos/a se propõem a pensar a oficina de Abayomi como uma possibilidade de aplicação da Lei Federal 10.639/03.

No âmbito das dificuldades encontradas nas oficinas, no caso de crianças e pré-adolescentes, apontamos algumas questões motoras, como a habilidade de manuseio de tecidos pequenos e elaboração de nós para a confecção das bonecas; ideias equivocadas de gênero que resultaram em resistência de alunos do sexo masculino na confecção de bonecas, o que ocorreu pouquíssimas vezes, mas merece destaque por envolver uma abordagem de gênero utilizada por nós enquanto argumento para a resolução de conflitos oriundos da “ideia” de que meninos não fazem bonecas ou não brincam de bonecas; algumas dificuldades de localização geográfica em relação ao continente africano e seus países, em especial no caso de crianças até os 8 ou 9 anos.

Em relação ao trabalho com professores/as, algumas dificuldades percebidas em nossas experiências de oficina apontam para resistências quanto às abayomis por associação às religiosidades de matrizes africanas, tema delicado em sala de aula, ainda mais quando lidamos com profissionais pautados em visões cristãs em detrimento de outras possibilidades de vivência religiosa. Também se tornou perceptível, em algumas situações, certas resistências com relação à construção de saberes extraocidentais (MIGNOLO, 2003), para além do modelo eurocentrado de ciência e produção de conhecimento vigente ainda nos dias atuais.

3. Considerações Finais

A construção de narrativas e abordagens mais dinâmicas e condizentes com as histórias e culturas de matrizes africanas constituem campo em formação, não sendo algo dado e instituído. A produção historiográfica, bem como o entrelaçamento com outras áreas do conhecimento permite ampliarmos as possibilidades de abordagem e realizarmos as intersecções necessárias ao contexto vivenciado pela sociedade brasileira atualmente.

Utilizar a estratégia de sensibilizar diferentes atores sociais para os conhecimentos acerca do continente africano e das populações de origem africana

requer prepararmos um discurso condizente com nossa realidade de conflitos e demandas políticas, econômicas e sociais.

Neste sentido, a confecção de bonecas Abayomi, além de seu sentido político, estimula abordagens e introduz a temática das Áfricas em nossas escolas e demais espaços educativos. Construir uma proposta de educação capaz de compreender a multiplicidade dos sujeitos e como diferentes povos se veem no mundo pode significar ouvir vozes silenciadas ou inaudíveis até então para nossos ouvidos ocidentais. Que mais Abayomis possam se espalhar pelo mar das diásporas e difundir agendas políticas, histórias e memórias ansiosas por serem compartilhadas e ouvidas.

Referências

BRASIL. **Lei N º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da Educação/Secadi, 2004.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa no Brasil**: temas para investigação. NEAB/UDESC. 2013. Mimeo.

_____. Notas sobre o Movimento Negro no Brasil. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; SPONCHIADO, Justina Inês (Orgs.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 51-66.

_____; RASCHE, Karla Leandro. **Formação de Professores**: produção e difusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba: UFPR, 2013.

CROSO, Camila; SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis; Ação Educativa; CEAFFRO; CEERT, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. “Um desejo infinito de vencer”: o protagonismo negro no pós-Abolição. **Revista Topoi**, vol. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 118-139.

FARIAS, Joice. **O negro inexistente**: um estudo sobre a escravidão africana na historiografia catarinense (1980-1999). Trabalho de Conclusão de Curso em História - Universidade do Estado de Santa Catarina, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Revista Afro-Ásia**. n. 29/30, 2003, pp. 247-269.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.1, 1988, p. 5-27.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos. Lisboa: Presença, 1973, (Tradução de Maria do Carmo Cary). Vol 1 e vol 2.

MORTARI, Cláudia. **O Ensino de Histórias das Áfricas e a Historiografia**. Florianópolis, 2012. Material didático instrucional para o Curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”. Mimeo.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: **Cadernos PENESB** – Especial ERER, n. 12, 2010, Rio de Janeiro/Niterói, UFF, p. 169-204.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo.

_____. O termo ausente: experiência. In: THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

Cultura, Arte e Educação em Manoel de Barros

Culture, Art and Education in Manoel de Barros

Micheleni Márcia de Souza Moraes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. micheleni_prof@yahoo.com.br

Soane Piuna Batista de Souza

Psicóloga. Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. soane.piuna@gmail.com

Resumo

O presente artigo é resultado do projeto de extensão Artes Integradas e Formação Docente, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-PREAE/UFMS. Articulando as três dimensões indissociáveis da Universidade Pública: ensino, pesquisa e a extensão, o projeto teve por objetivo desenvolver de forma integrada a construção e socialização de saberes tendo como referencial metodológico a arte-educação e os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural. Neste texto, apresentaremos uma discussão sobre as atividades desenvolvidas em uma das ações do projeto intitulado: O Universo Poético-Pantaneiro de Manoel de Barros, que aconteceram em encontros semanais sob a forma de oficinas com estudantes e professores de uma escola pública em Campo Grande-MS. O subprojeto teve por intuito, refletir e potencializar a educação estética no contexto das aprendizagens de uma turma do ensino fundamental, utilizando como elemento-chave a representação da vida e obra do poeta Manoel de Barros, expressa por meio de diferentes linguagens artísticas (plásticas, cênicas, sonoras, literárias, cinésicas, entre outras). A realização do projeto contribuiu para construção de novas práticas pedagógicas e do potencial crítico-criativo dos sujeitos que participaram das oficinas, bem como a valorização da cultura pantaneira expressa nos versos do poeta criança.

Palavras-chave: Artes integradas;Manoel de Barros;Educação estética; Cultura.

Abstract:

The present article is the result of an extension project of integrated art's and teacher's formation, approved by the Deanship of extension, culture and students subject of MatoGrosso do SulFederalUniversity(PREAE/UFMS). Articulating of three inseparable dimensions of public university: Teaching, researching and extension, the project had as objective develop in integrated way the build-up and socialization of knowledge, having as methodological references the art-education and the theoretical contribution of historic-cultural psychology . In this text, we show a discussion about activities developed in one of the actions of the project entitled: the Manoel de Barros Poetical-bogtrotter universe, that happened in weekly meetings as workshops with students and teachers of a public school located in Campo Grande-MS. The Sub-project had as intention, reflect and leverage the aesthetics education in the learning context of a elementary school class, Using as key-element the poet Manoel de Barros's representation of the life and job ,expressed by different artistic languages (plastics, scenic, sonor, literary, kinesics, between others). The achievement of the project added to the construction of new pedagogical practices and the critic-creative leverage of the subject who participated of the workshop, as well as the appreciation of the bogtrotter culture expressed in the verses of the child poet.

Key-words: Integrated Arts. Manoel de Barros. Aesthetic Education. Culture.

Em vias de uma educação estética ou “A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (Barros, 2010b, p.109)

O estudo da Abordagem Histórico-Cultural traz inúmeras contribuições para a compreensão de questões ligadas à educação, ao ensino da arte, aos processos criativos e à constituição do sujeito. Sustentada pela dialética marxista e desenvolvida principalmente pelo psicólogo soviético Vigotski e seus colaboradores Leontiev, Luria entre outros, esta teoria, afirma que o desenvolvimento humano se constitui a partir das relações sociais e da apropriação da cultura por meio do processo educativo, implicando, portanto, num processo histórico-cultural. Delamo e Urt (2013) afirmam que para essa perspectiva teórica, tal processo está diretamente ligado ao desenvolvimento de nossas funções psicológicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação, possibilitando-nos a interação criativa e crítica com o mundo em que vivemos.

Os pensamentos e as emoções que o sujeito experimenta ao longo de sua vida cotidiana representam um espaço estável de interação com o meio em que as formações psicológicas atuam direta e indiretamente sobre essa intencionalidade e, simultaneamente, se transformam no mesmo espaço de expressão da constituição do sujeito.

Vigotski discorda da ideia de uma origem puramente biológica para as emoções humanas, ou seja, para ele as emoções são sociais e fazem a mediação na constituição do psiquismo humano. Não se dissocia razão e emoção no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Não basta que simplesmente compreendamos a fala do sujeito, mas as suas intenções, o que está sendo manifestado volitivamente através de suas palavras:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta do último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 1989, p. 129).

Acessar e dominar diferentes linguagens utilizadas em nosso meio social se faz necessário ao desenvolvimento das capacidades humanas. No entanto, em

nossa sociedade capitalista, ocorre um desequilíbrio provocado pela supervalorização dos saberes científicos e tecnológicos em detrimento dos saberes sensíveis (artísticos, espirituais, etc.) - essas instâncias encontram-se fragmentadas a tal ponto que o resgate da unicidade entre cognição e afetividade e do homem ao meio, se faz urgente. Portanto, há necessidade de valorizarmos a linguagem artística e os efeitos significativos que diferentes formas de arte exercem na evolução das funções psíquicas superiores seja mediante a produção e/ou contemplação de objetos artístico-culturais (FERREIRA; DUARTE, 2011). Neste sentido, emprestamos as palavras do poeta pantaneiro: “Para entender nós temos dois caminhos: / o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; / e o da inteligência que é o entendimento do espírito./ Eu escrevo com o corpo [...]” (BARROS, 2010, p.178).

De acordo com Vigotski (1989), as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e signos nas interações sociais. “O lúdico, liberta a criança das amarras da realidade” Vigotski (1989, p.84). Se quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira e papel), ela faz construções sofisticadas da realidade, desenvolve seu potencial criativo e transforma a função dos objetos para atender seus desejos. Se para a criança imaginar um cavalo, ela precisa definir sua ação utilizando um cavalo de pau como pivô, ou seu signo, as poesias de infância sobre as infâncias do poeta, nos auxiliariam a trabalhar com as crianças os conteúdos que estávamos propondo desenvolver nas oficinas de arte-educação.

[...] a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações”. (BLANCK, 2003, p.239)

Sendo a arte a primeira manifestação cultural do ser humano, consideramos de fundamental importância a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em arte-educação por acreditar que contribuem para o desenvolvimento do potencial crítico, criativo e inventivo do ser humano bem como o desenvolvimento de novas práticas interdisciplinares através da relação entre arte e conhecimento científico.

Desta forma, fomos buscar na qualidade lúdica da poesia de Manoel de Barros, temas tão caros à prática pedagógica e formação humana, como a Infância

e a Brincadeira, subsídios para construir uma proposta metodológica que abarcasse o estudo da cultura pantaneira e a educação estética. “Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio demetando e enxada às costas/ cavar no meu quintal, vestígios dos meninos que fomos.” (BARROS, 2006, p.64). Nasceu assim, o subprojeto "O Universo Poético-Pantaneiro de Manoel de Barros". Segundo Vigotski

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte. (VIGOTSKI. 2003, p.238).

Segundo Monteiro e Carvalho (2011, pág. 638), as crianças significam o mundo por meio das linguagens: falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo são expressões e modos de apreensão simbólica do mundo. E elas o fazem na interação com outras crianças e com os adultos. Nessa interação, a criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções e afetos. É esse diálogo entre pessoas, objetos, "coisas inventadas e desinventadas", bichos, cultura pantaneira, presentes na poesia de Manoel de Barros que buscamos como ponto de partida da proposta que ora apresentamos.

Compreendemos que esta metodologia de ensino contribui para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no projeto: professores e estudantes, à medida que objetiva a superação da alienação e da massificação em favor do desenvolvimento da autonomia e da criatividade, potencializando a capacidade de resolução de problemas, a re-elaboração de experiências, as estratégias de realização pessoal, contribuindo também com a construção de uma sociedade mais humana e sensível.

A ludicidade nas poesias de Manoel de Barros ou “O que eu queria era fazer brinquedo com as palavras” (BARROS, 1998, p. 7)

O poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros é reconhecido nacional e internacionalmente. Suas poesias somam mais de 30 obras publicadas, tendo

recebido importantes prêmios por sua produção – inclusive seu nome foi cotado à indicação para concorrer ao Nobel de Literatura em 2013 (RODRIGUES, 2013, p. s2).

O estilo literário peculiar a Manoel de Barros é caracterizado pela aproximação com o surrealismo, pelo neologismo (inovação vocabular) e pelo uso da metalinguagem – entendida como a “palavra refletindo sobre si mesma”, de acordo com Menezes (2002, p.1). Em seu discurso poético, Manoel de Barros trabalha a região do Pantanal como tema – “não em sua exuberância ecológica e turística, mas sim em seus pequenos seres” (MONCINHATTO, 2012, p.1) bem como o cotidiano da gente local e suas próprias memórias biográficas¹⁵. Torna-se evidente que a matéria da poesia barroneana transcende os limites pantaneiros, universalizando a obra do poeta e, certamente refletindo a amplitude de sua formação: nascido em Cuiabá (MS), Manoel ainda pequeno mudou-se para Corumbá (MS) e posteriormente para Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ). Formou-se em Direito; estudou também Cinema e Pintura no Museu de Arte Moderna em Nova Iorque. Além dos Estados Unidos, viveu em países como Bolívia e Peru, e viajou pela Europa (Portugal, Itália e França). Retornando ao Brasil, fixou residência em Campo Grande (MS) tornando-se criador de gado, além de advogado e poeta. Ocupou a cadeira de n. 01 da Academia sul-mato-grossense de Letras e faleceu em 13 de novembro de 2014, deixando um legado inestimável para a humanidade.

De acordo com a Academia sul-mato-grossense de Letras, cada vez mais a vida e a obra do poeta é contemplada por diversos segmentos, a exemplo, podemos citar a filmagem do documentário "Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros" em 2009, pelo diretor Pedro César, a gravação do CD "Crianceiras" e a montagem do espetáculo musical pelo cantor e compositor Márcio de Camillo no ano de 2012, entre outras produções. A criação poética de Manoel de Barros também tem sido objeto de pesquisa acadêmica em diferentes Universidades do país.

¹⁵Entre os temas abordados pelo poeta, destacam-se recorrentes referências à natureza, à infância e ao que o poeta denomina como a “exaltação do ínfimo”.

A Estética Barroneana ou “Poesia não é para compreender, mas para incorporar / Entender é parede: procure ser árvore. (Barros, 2010. p. 178)”

Camargo (1999) alerta que a produção barroneana está povoada das “palpitações e inquietações de nossa época”, haja vista que o poeta é múltiplo em significados. Cita-se, a título de exemplo, a contraposição entre sua temática e o atual paradigma social consumista e cientificista: “eu não sou da informática: eu sou da invencionática”(BARROS, 2010b, p.47).

A poesia de Manoel de Barros valoriza “as coisas do chão, as insignificâncias, o inútil” (CAMARGO, 1996, p. 72). A maioria de suas personagens são social e economicamente marginalizadas; sua escrita possui um léxico que contesta as normas da língua padrão - essas características denotam a irreverência de sua criatividade, além de transparecer o caráter crítico, reflexivo e transgressor acerca da realidade que vivencia.

Com a palavra, o poeta: “Prezo insetos mais que aviões. / Prezo a velocidade / das tartarugas / mais que a dos mísseis. / Tenho em mim / esse atraso de nascença. / Eu fui aparelhado / para gostar de passarinhos. / Tenho abundância / de ser feliz por isso [...]”(BARROS, s/p, Poema IX).

Segundo Oliveira e Stoltz “cada objeto de arte expressa a história e a cultura do artista e do homem de determinada época” (2010, p. 84) - não seria diferente com a literatura produzida por Manoel de Barros, ainda que o poeta “busque sempre um olhar transfigurado da realidade e o manifeste por meio de uma linguagem também transfigurada” (URT & DELAMO, 2013, p.6), sua estética hibridiza seu universo poético aos componentes do cenário, às personagens, às reminiscências e mesmo à escrita de sua poesia, como por exemplo, nos versos em que o poeta afirma: “Por viver muitos anos dentro do mato / Moda ave / O menino pegou um olhar de pássaro - / Contraiu visão fontana. / Por forma que ele enxergava as coisas / Por igual / como os pássaros enxergam”(BARROS, 2010, p.425).

Conforme Camargo (1999), o poeta se comunica criativamente: recria a língua, inverte a sintaxe usual, se apropria da espontaneidade da linguagem infantil em seu discurso lírico uma vez que acredita que “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (BARROS, 2003, s/p, Poema VI) – recorrendo ao uso de “personificações mágicas da natureza, visão mítica da realidade, metáforas de inusitada plasticidade e imagens oníricas” (CAMARGO, 1999, p. 69) bem como

por meio “das disjunções, recombinações, elipses, cortes e montagens linguísticas” (CAMARGO, 1999, p. 70) ou mesmo pela “invenção de palavras e desconstrução dos verbos” (CAMARGO, 1999, p. 74) ao que Araújo (2013) atribui caráter lúdico denominando-o “criançamento da palavra”- isto tanto possibilita a Manoel o contato com suas próprias “raízes crianceiras” quanto traz notoriedade à recorrente presença da figura da criança em sua obra: “O menino aprendeu a usar as palavras. / Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. / E começou a fazer peraltagens” (BARROS, 2010, p.469).

Para Blanck (2003, p.239) “o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança”. Moura (2006) argumenta que a brincadeira pode congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas e, a fim de garantir a esta uma propriedade cultural, podemos estimular atividades educativas que empreguem diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia e o cinema, entre outras, instrumentalizando a criação de novos conhecimentos sobre o mundo, bem como a assimilação da realidade natural e social do mesmo (BORBA, 2006). De acordo com os versos do poeta

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a / criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. / A criança não sabe que o verbo escutar não funciona / para cor, mas para som. / Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. (BARROS, 2010, p.229).

A mobilidade e fluidez características da narrativa poética de Manoel de Barros assemelham-se à propriedade líquida do cenário pantaneiro. Esses espaços, geográficos e memorialísticos, compreendem parte significativa de sua construção lírica, inscrevendo na sua poesia aspectos característicos da região, presentes tanto nas inúmeras menções referentes ao seu convívio infantil com criaturas tais como garças, jacarés, sapos, formigas, caramujos, entre outros - ou mesmo na descrição e/ou ressignificação de paisagens e fenômenos naturais típicos do Pantanal. “Poetiza” o poeta:

Bernardo já estava uma árvore quando / eu o conheci. / Passarinhos já construíam casa na palha/do seu chapéu. / Brisas carregavam borboletas para o seu paletó. / E os cachorros usavam fazer de poste as suas / pernas. / Quando estávamos todos acostumados com aquele / bernardo-árvore /ele bateu asas e avoou. / Virou passarinho.

Foi para o meio do cerrado ser um arãquã. / Sempre ele dizia que o seu maior sonho era /ser um arãquã para compor o amanhecer. (BARROS, 2010, p. 476).

Segundo Gil (2011), a configuração social correspondente à região, ao cotidiano da gente pantaneira através dos personagens e causos, permeia a composição lírica na obra do poeta que nos brinda com o relato de certo episódio em seu poema “Língua”:

A seca foi braba naquele ano. / o pai falou: Lá vêm uma língua de fogo/ do lado da Bolívia / e vai lamber todo o pasto. / O menino assustou: Língua de fogo? / O pai explicou ao menino que se tratava / de imagem. / Língua de fogo é apenas uma imagem. / Mas, pela dúvida, o menino retirou seu / cachorro da imagem. (BARROS, 2010, p.443).

Para Vigotski (2001, p. 94), qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Sendo assim, reconhecemos que o universo poético de Manoel de Barros facilitaria a adoção de uma metodologia consoante a proposta pela educação estética, neste caso, beneficiando principalmente estudantes da região pantaneira, dada a qualidade da lírica barroneana carregar em si aspectos familiares a essas crianças, seja no que se refere ao ambiente ou aos costumes locais: “Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. (...)Cresci brincando no chão, entre formigas.”(BARROS, 2010.p. 187)

De coisa rara e fútil, a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano: assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe onde há grandes criações de arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem.” (VIGOSTSKI apud BLANCK, 2003, p. 239)

Assim, concordamos com Borba (2006) que, a poesia de Manoel de Barros admite comunhão entre os universos da criança, da brincadeira e da arte.

Manoel de Barros liberto em formas e cores ou “penso renovar o homem usando borboletas”. (Barros, 2010, p.374)

Refletindo sobre a viabilidade de intervenções estético-educativas no espaço escolar, elencamos possibilidades de trabalho com atividades artísticas

fundamentando-as nas concepções de Vigotski acerca da relação entre o desenvolvimento humano e a criação e/ou contemplação de objetos artísticos. Para tanto, consideramos a importância de trabalhar aspectos afetivos, relacionais, culturais e não apenas pedagógicos da prática educativa, como também reconhecemos a qualidade da arte transitar dialética e dialogicamente nessas esferas, legitimando assim, a metodologia adotada.

Elegemos como objetivos norteadores do subprojeto:

1. A promoção de experiências plásticas aos estudantes, familiarizando-os com os recursos artísticos e a cultura regional.
2. A experimentação de diferentes linguagens artísticas, favorecendo o desenvolvimento inter e intrapessoal e a comunicação verbal/não-verbal.
3. Exploração do universo temático propiciado pelo poeta Manoel de Barros em suas obras, contemplando a realidade regional sob diferentes perspectivas: estética, ecologia, identidade, infância, entre outras.
4. Utilização da arte em suas múltiplas possibilidades no contexto do ensino fundamental.

A implementação do subprojeto O Universo Poético-Pantaneiro de Manoel de Barros aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Hilda Ferreira de Souza, localizada na região noroeste da capital. Inicialmente, apresentamos o projeto à direção e equipe pedagógica da escola, que aceitou o seu desenvolvimento, definindo em conjunto a turma que iria participar das atividades. A escolha do público-alvo deu-se em consonância com as diretrizes do projeto matriz – Artes Integradas e Formação Docente em que previa a participação de educadores e estudantes da Rede Pública de Ensino da região de Campo Grande – MS.

Num segundo momento, passamos a estar em contato com as professoras das turmas e com os estudantes para que fôssemos criando vínculos e discutindo as nossas ações. É importante ressaltar que o objetivo do projeto foi alcançar a participação tanto dos estudantes quanto dos professores, porque privilegiamos a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão. E, a formação continuada do professor em serviço, se efetivou nesses momentos de interação, estudos e reuniões entre a equipe coordenadora do projeto (professora da universidade, bolsistas de extensão), professores convidados para palestras nas reuniões de

planejamento, na avaliação das ações do projeto e no seminário que promovemos como culminância das atividades.

Operacionalizamos a proposta na forma de encontros semanais com duas turmas/mês. Os encontros ocorreram em sala de aula, e nas dependências do pátio e jardim da escola, por aproximadamente 50 minutos cada. Nesse período, foi apresentada uma proposta sobre Leitura de Poesias para as turmas, bem como a apreciação de obras artístico-culturais (músicas, vídeos) com referências aos personagens, à biografia e à lírica de Manoel de Barros.

Em momentos posteriores, os estudantes desenvolveram produções plásticas em torno das temáticas que desabrochavam nos versos do poeta, suscitadas após as discussões, reflexões e ressignificações das letras tortas e livres das poesias barroneanas. Para ilustrar as produções, utilizaram dos recursos plásticos especificados anteriormente. Desta forma, nossa proposta assemelhou-se à infância de Manoel como o mesmo revela em sua poesia:

[...]a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de sela e / viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo... (BARROS, 2003, s/p, PoemaXV).

Sistematizamos as intervenções em cada turma em dois momentos distintos: num primeiro momento destacamos a vida e obra de Manoel de Barros; num segundo momento trabalhamos um tema específico em cada turma, como por exemplo: Personagens; Espaço geográfico (geralmente o Pantanal); A Infância do Poeta; sua Maturidade; os Desenhos e Ilustrações de Manoel de Barros entre outros.

Para produção das atividades artísticas confeccionadas em sala de aula delimitou-se como matéria-prima, além de recursos plásticos tradicionais (pincéis, tintas, lápis de cor, giz de cera, etc.), o uso de materiais recicláveis (sucatas, garrafas pet, latas, papelão, embalagens diversas, etc.) como também de materiais orgânicos - elementos naturais como galhos, folhas, pedras, sementes, entre outros tipicamente locais, dando vazão à exploração de recursos característicos de nossa região e fortalecendo o contato dos estudantes com a biodiversidade regional, tendo

o cuidado de se trabalhar os conceitos da sustentabilidade e da consciência ecológica.



Figura 1. Estudante na Oficina de Poesias



Figura 2. Estudantes participando da Oficina de Arte.

Como Manoel, propomos: “[...] Desinventar objetos. O pente, por exemplo. / Dar ao pente funções de não pentear. / Até que / ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou / uma gravanha [...]”(BARROS, 2010, p.300).



Figura 3. Grupo de crianças- Releitura de Manoel de Barros.

Os estudantes sentiram-se livres para criar, pois, a obra de Manoel de Barros, seja pela linguagem adotada tanto nos aspectos autobiográficos ou mesmo na descrição de atividades características da infância como o brincar, o imaginar, se aproxima do universo infantil, possibilitando às crianças, perceberem-se em seus

versos simples, mas cheios de realidade, como na narrativa lírica de "Menina Avoada":

Foi na fazenda de meu pai antigamente / Eu teria dois anos; meu irmão, nove. / Meu irmão pregava no caixote / duas rodas de lata de goiabada. / A gente ia viajar. / As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: / Uma olhava para a outra. Na hora de caminhar / as rodas se abriam para o lado de fora. / De forma que o carro se arrastava no chão. / Eu ia pousada dentro do caixote / com as perninhas encolhidas. / Imitava estar viajando. / Meu irmão puxava o caixote / por uma corda de embira. / Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. / Eu comandava os bois: / - Puxa, Maravilha! / - Avança, Redomão! / Meu irmão falava / que eu tomasse cuidado/ porque Redomão era coiceiro. / As cigarras derretiam a tarde com seus cantos. / Meu irmão desejava alcançar logo a cidade/ - Porque ele tinha uma namorada lá./ A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele./ Isso ele contava./ No caminho, antes, a gente precisava / de atravessar um rio inventado. / Na travessia o carro afundou / e os bois morreram afogados./ Eu não morri porque o rio era inventado./ Sempre a gente só chegava no fim do quintal / E meu irmão nunca via a namorada dele / - Que diz-que dava febre em seu corpo. (BARROS, 2010, p.471).



Figura 4. Estudante compoendo poesias.

Da mesma forma, buscamos valorizar os aspectos ambientais exaltados em suas poesias, destacando das mesmas, as referências à cultura popular, à fauna e à flora regional: “[...] A nossa velha casa ficou para os morcegos e / os gafanhotos./ E os melões-de-são-caetano que subiram pelas/ paredes já estão dando seus frutos vermelhos”(BARROS, 2010, p.372).



Figura 5. Estudante participando da Oficina de Arte.

Como culminância das atividades desenvolvidas, ao final do projeto, realizou-se um seminário com exposição das produções artísticas dos estudantes participantes.

Alguns Achados ou “*Não preciso do fim para chegar*” (Barros, 2010, p.348)

Nas ações do subprojeto em exposição, as temáticas culturais da infância pantaneira contida na literatura barroneana propagou-se numa multiplicidade expressiva envolvendo diferentes linguagens artísticas (visuais, cênicas, cinésicas, musicais, etc.) promovendo nos estudantes que participaram das atividades, a vivência estética no contexto escolar.

A realização deste subprojeto foi uma experiência enriquecedora para formação inicial e continuada dos professores e licenciandos, à medida que promoveu reflexões sobre as possibilidades da arte-educação na práxis pedagógica. Segundo a acadêmica Soane Piuna, que especificamente trabalhou este subprojeto, “foi particularmente satisfatória a descoberta da oportunidade de articular diferentes conteúdos curriculares (ecologia, produção de texto, ciências, geografia, artes, entre outras) sob o eixo poético-lúdico mediado pela estética barroneana” (2014, p. 8). As possibilidades criativas dos educadores que participaram da proposta evidenciaram-se na elaboração e organização das aulas, para além da disciplina de Artes, em favor de uma educação estética.

O envolvimento dos estudantes e os relatos dos mesmos, tanto no decorrer das aulas quanto nas apreensões ao final do projeto, evidenciou que a interface arte-educação e universo lúdico, favorecem as aprendizagens escolares e

contribuem não apenas para o ensino de arte, mas de todos os conteúdos que foram trabalhados de forma interdisciplinar.

De maneira em geral, o subprojeto contribuiu ainda para que se abrisse um leque de possibilidades em que os estudantes se reconheceram na infância barroneana, potencializando o sentimento de pertencimento à cultura pantaneira, muitas vezes relegada em segundo plano por preconceitos e estereótipos de uma cultura inferior em relação aos grandes centros metropolitanos. Nos relatos, as crianças expressaram que o povo pantaneiro é, algumas vezes ou por algumas pessoas, visto como um “bicho do mato” e que, “ser bicho do mato” após a leitura, compreensão e vivência das poesias reconhecidas internacionalmente do poeta Manoel de Barros, as fez enxergarem e se sentirem também valorizadas nos versos maduros e infantis por que: “Fui (fomos, somos) criado(s) no mato e aprendi(emos) a gostar das coisinhas do chão – Antes que das coisas celestiais.”

Em linhas gerais, além do que já foi pontuado, o projeto se mostrou relevante no sentido de propagar a obra do poeta Manoel de Barros, difundindo e reconhecendo a importância de seu ofício poético para a cultura e a identidade sul-mato-grossense, nos espaços escolares.

“Há muitas maneiras sérias de não dizer nada. Mas só a poesia é verdadeira.”
(BARROS, 1998, p. 67)

Referências

ACADEMIA SUL-MATO-GROSSENSE DE LETRAS. *Manoel de Barros – Cadeira Nº1.* Disponível em: <<http://www.acletrasms.com.br/membro.asp?IDMCad=91>> Acesso em: 07 set. 2013.

ARAUJO.R. C. **O lúdico e a infância em Manoel de Barros.** Biblioteca Educação Pública. CECIERJ. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0160.html>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BARROS, M. **Livro sobre Nada.** Rio de Janeiro. Record, 1996.

_____. **Retrato do Artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Memórias Inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

_____. **Poesia Completa.** São Paulo: Editora Leya, 2010.

_____. **Memórias inventadas: As infâncias.** Editora Planeta do Brasil. São Paulo, 2010b.

BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15-32.

BORBA, A.M. **A brincadeira como experiência de cultura.** Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf> > Acesso em: 07 set. 2013.

CAMARGO, G. O. **A poética do fragmentário: uma leitura da poesia de Manoel de Barros.** 1996. 299 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. **A Lírica Impertinente de Manoel de Barros.** Centro de Documentação e Memória Coleção Princípios. Edição número 55 . NOV/DEZ/JAN, 1999, p. 68-75 Disponível em: <http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=157&id_indice=1054> Acesso em 05 set. 2013.

DELAMO, L.M.P.R; URT, S.C. **“Memórias Inventadas”:** o sujeito em Manoel de Barros sob o olhar da teoria Histórico-Cultural. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Trabalho_completoCOLE-licia.pdf> Acesso em: 07 set. 2013.

FERREIRA, N. B. P. & DUARTE, N. As Artes na Educação Integral: uma apreciação Histórico-Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** São Paulo - v. 6, n. 3 - p. 115 a 126 - set./dez. 2011.

GIL, A.F.M. **Poesia e Pantanal**: o olhar mosaicado de Manoel de Barros. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13617> Acesso em: 07 set. 2013.

MENEZES, E.P.S. **A metalinguagem na obra poética de Manoel de Barros**: uma leitura do livro "Retrato do artista quando coisa". In: I Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, 2001, Campo Grande. Caderno de resumos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001. p. 44-45. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=8965&cat=Artigos&vinda=S>> Acesso em: 07 set. 2013.

MONCINHATTO, M.A.S. **Manoel de Barros**: um poeta entre cacos. Disponível em: <<http://www.autores.com.br/2012070155209/artigos-cientificos/diversos/manoel-de-barros-um-poeta-entre-cacos.html>> Acesso em: 07 set. 2013.

MONTEIRO, A.T.M. & CARVALHO, L.D. "As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças": culturas infantis e produção simbólica. In: **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011

MOURA, M.T.J. **A brincadeira como encontro de todas as artes**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>> Acesso em: 07 set. 2013.

OLIVEIRA, M. E; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR. n. 36, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100007&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08 Set. 2013.

PIUNA, S. B. O Universo poético-lúdico de Manoel de Barros. In: **Relatório Final do projeto de Extensão Artes Integradas e Formação Docente**. PREAE/UFMS. Campo Grande: MS. 2014

RIBAS, M. C. C. Só dez por cento é mentira, a desbiografia poética de Manoel de Barros – poesia, vida & documentário. **Revista Alceu**, Rio de Janeiro - v. 11 - n.22 - p. 135 a 157 - jan./jun. 2011

RODRIGUES, M. F. O tão esperado Nobel. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 jan. 2013. Sabático, p.s2.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 200.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Ação e saúde em comunidade na Ilha do Marajó: a interdisciplinaridade como grande ferramenta de integração na extensão universitária

Action and Community Health in the Marajó Island : interdisciplinarity as a integration Tool in University Extension

Mariane Cordeiro Alves Franco

Profa. Dra. da Universidade do Estado do Pará – UEPA. marianefranco21@gmail.com

Margarete Carrera Bittencourt

Profa. Ma. da UEPA. margaretecb@gmail.com

Ilma Pastana Ferreira

Profa. Dra. da UEPA. Ilma.m@oi.com.br

Resumo

O objetivo desse trabalho foi descrever as ações de educação em saúde realizadas, através do Projeto Ação Humanitária, por técnicos, alunos e docentes das Instituições de Ensino Superior do Pará (UEPA, UFPA e UFRA) em parceria com a Cruz Vermelha e prefeitura municipal do município de Soure, na Ilha do Marajó. Ações em saúde foram desenvolvidas no período de 17 a 31.07.2012, agregando os cursos da área da saúde e tecnologia das IES envolvidas. Mais de seis mil procedimentos foram realizados no período através de consultas médicas, de enfermagem, fisioterapia e terapia ocupacional, odontologia e medicina veterinária, avaliação nutricional e postural, verificação de pressão arterial e de glicemia capilar, atividades lúdicas, exames como preventivo do câncer, cursos, palestras e rodas de conversa foram utilizados. Ação avaliada como positiva pela comunidade, gestão local e equipe acadêmica envolvida, certamente com grande aprendizado para todos do grupo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Extensão Universitária. Educação em saúde.

Abstract

The aim of this study was to describe the actions of health education carried out by the Project Humanitarian Action, technicians, students and faculty of the Higher Education Institutions of Pará (UEPA, UFPA and UFRA) in partnership with the Red Cross and local municipal government of Soure, on Marajó Island. Health actions were developed in the period from 17 to 31.07.2012, adding courses in the area of health and technology HEIs involved. More than six thousand procedures in the period through medical consultations, nursing, physiotherapy and occupational therapy, odontology and veterinary medicine, nutritional and postural evaluation, checking blood pressure and blood glucose, recreational activities, such as preventive cancer examinations, courses, conferences and conversations were used. Action evaluated as positive by the community, local management and academic staff involved, certainly with great learning for everyone in the group.

Keywords: Interdisciplinary. University extension. Health education.

Introdução

As atividades desenvolvidas pelos cursos de graduação universitária contemplam muitas horas de estudo e de ensino teórico em sala de aula, porém são as atividades práticas que tornarão o profissional verdadeiramente dedicado a sua vocação. A integralidade entre os profissionais de saúde encontra-se a cada dia mais difícil de desempenhar, especialmente dentro do ambiente universitário, pois se “encastelam” dentro de seus cursos de forma solitária e, muitas vezes, não sabem ou não aprendem a sair desse “engessamento profissional”. O trabalho multidisciplinar ainda é incipiente em várias profissões, especialmente em alguns setores da área da saúde (ELSEN et al, 2008; CASTILHO et al., 2014).

Cabe aos docentes e demais envolvidos nas atividades acadêmicas descobrir formas de integrar os alunos, técnicos e sociedade de uma maneira mais estreita, com a finalidade de desenvolver um aprendizado mais produtivo e que agregue valores definitivos na vida dos discentes, futuros profissionais do país. Nesse contexto encontra-se a extensão universitária que, através de sua diversidade conceitual, interfere de maneira importante no “pensar” e no “fazer” dentro das universidades (FREIRE, 1979; FREIRE, 2006; SERRANO, 2006).

Os desafios das universidades na produção do conhecimento científico e formação de profissionais que possam proporcionar transformação social, só podem ser vencidos por meio de estratégias integradoras entre a academia e as adversidades das demandas sociais. Nos ambientes amazônicos é necessário que seus habitantes alcancem o nível de qualidade de vida a que tem direito, sobretudo na saúde, e devem contar com profissionais comprometidos, especialmente com o contexto socioeconômico e cultural da região (COSTA & CARBONE, 2009; MACHADO et al., 2007; SILVA et al, 2013).

O projeto aqui descrito foi desenvolvido por três Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em parceria com a Cruz Vermelha e Prefeitura Municipal de Soure, município localizado na Ilha do Marajó no Estado do Pará. A iniciativa da Cruz Vermelha foi de realizar um projeto de Educação em Saúde aos moradores da Ilha, pois apesar de ser considerado o

maior arquipélago fluvial do planeta, ainda padece com a pobreza e as grandes dificuldades enfrentadas pela população ribeirinha.

A Ilha do Marajó possui uma área total de 49.602 quilômetros quadrados, com uma população de 250 mil habitantes. É formada por 16 municípios divididos em três microrregiões: Arari, Furo de Breves e Portel. Os municípios mais importantes são Soure e Salvaterra, especialmente pela beleza das praias e potencial turístico, porém o mais populoso é Breves. É uma mistura de ilha fluvial e ilha oceânica, pois ao Norte é banhada pelo Atlântico. Vinte grandes rios fazem parte daquela região que apresenta características bem peculiares, pois na época das chuvas (fevereiro a maio) grande parte fica inundada, dando lugar à floresta de várzea e pântanos marajoaras. Na economia destaca-se a agropecuária com a criação do maior rebanho de búfalos do país, pela grande adaptação desses animais aos terrenos alagadiços. Também chama atenção a plantação com aproveitamento do açaí, que produz um suco cada vez mais apreciado por quem o saboreia (EID et al., 2012).

Apesar da beleza natural da região, a população é extremamente carente com dificuldades de acesso aos serviços de saúde e educação de qualidade. A UFPA possui campi localizados nos municípios de Soure e Breves, a UEPA no município de Salvaterra. Em ambas há predomínio dos cursos de licenciatura, porém a UEPA implantou o curso Tecnologia de Alimentos para formar profissionais que possam implementar ações para fortalecer o aproveitamento do leite e da carne de búfala, do açaí e demais riquezas da região do Marajó.

Esse trabalho integrado de ação em saúde teve como grande incentivadora a Cruz Vermelha, pois já realiza há muitos anos um trabalho integrador com a parceria de vários órgãos municipais, estaduais e federais no Estado do Pará. O projeto denominado “Cruz Vermelha em Ação Humanitária” foi abraçado pelas IES com cursos da área da saúde e tecnologia que realizaram várias atividades educativas e formativas na região do Marajó, em pleno mês de julho, considerado período de “veraneio” em virtude das férias escolares, com grande fluxo de pessoas para a região das ilhas, pelas belas praias naturais que cercam toda a região do Marajó. Por considerar importante tal projeto para a região, o objetivo desse trabalho foi descrever as ações de educação em saúde realizadas por técnicos, alunos e docentes das IES do Pará em parceria com a Cruz Vermelha e a prefeitura municipal de Soure na Ilha do Marajó.

Metodologia

A atividade de extensão, Projeto Ação Humanitária, foi realizada na Ilha do Marajó, município de Soure, Estado do Pará, no período de 17 a 31 de julho de 2012. As instituições envolvidas na execução do projeto foram: Cruz Vermelha Brasileira – filial Pará; UEPA com cinco alunos de cada curso da área da saúde (enfermagem, medicina, fisioterapia, terapia ocupacional e educação física); UFPA com sete alunos do curso de odontologia e UFRA com alunos dos cursos de medicina veterinária, zootecnia e engenharia de pesca. Estavam presentes docentes responsáveis por cada curso das diversas instituições. O projeto foi autorizado pela prefeitura de Soure e pela Secretaria de Saúde do Estado do Pará (SESPA) e pelas pró-reitorias de extensão das IES envolvidas. O público alvo foi, especialmente, os ribeirinhos, moradores e pescadores do município e comunidades próximas a Soure.

O transporte da equipe se deu por via fluvial, através da balsa “ferry boat” necessária para a travessia da Baía do Guajará, que separa a capital Belém da Ilha do Marajó em 87 km, aproximadamente. Com um percurso com duração de quatro horas desde a saída do porto da balsa na Vila de Icoaraci e chegada no porto de Camará na Ilha do Marajó. O transporte rodoviário foi realizado por dois ônibus da UEPA e também por veículos dos docentes envolvidos no projeto e a van da Cruz Vermelha.

Duas escolas municipais acomodaram as equipes de docentes, alunos e demais técnicos que somaram 48 pessoas. As salas de aula possuíam climatização adequada e banheiros bem próximos, servindo de alojamento. Redes, colchões infláveis e colchonetes foram utilizados para acomodar os participantes. Toda alimentação e água portátil foram doadas pela Secretaria Municipal de Saúde e pelos Centros Comunitários da região, sendo tudo preparado na própria escola pelos cozinheiros voluntários das forças armadas (exército).

As atividades preventivas realizadas foram: verificação da pressão arterial, glicemia capilar, imunização em crianças, idosos e nos animais (vacina anti-rábica), realização do exame preventivo do câncer de colo uterino (PCCU) e do câncer de mama. Nas palestras educativas e minicursos foram abordados diversos temas como: nutrição alternativa, aproveitamento do pescado, saúde da mulher, saúde do idoso, tabagismo, prevenção de acidentes, combate ao uso de drogas, saúde bucal,

planejamento familiar, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST), prevenção do câncer de colo de útero e de mama, combate ao escarpelamento, avaliação postural e nutricional.

Nas ações assistenciais na área da saúde foram realizadas consultas médicas, de enfermagem, odontológicas, de fisioterapia e veterinárias. As consultas foram realizadas nas salas das Unidades de Saúde da Família dos bairros, vilas e colônias da região. Os docentes e alunos da odontologia realizaram procedimentos de extração e limpeza dentária. As avaliações dos animais ocorreram nas praças e ginásios esportivos de Soure. Os cursos de terapia ocupacional e educação física trabalharam em conjunto em atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo infantil. As vacinas aplicadas na população foram para prevenção de: poliomielite, Hemophilos B, hepatite B, raiva, tétano, difteria, gripe e BCG.

A promoção da saúde, cultura, lazer e educação através do esporte e jogos educativos foi o ponto forte dos cursos de educação física, fisioterapia e terapia ocupacional. As equipes de medicina veterinária e zootecnia realizaram ações de imunização e vermifugação de animais, além de procedimentos clínicos, cirúrgicos e orientação da erradicação de animais com diagnóstico confirmado de leishmaniose visceral, doença endêmica na região. A equipe de engenharia de pesca trabalhou com oficinas para os pescadores e catadores de caranguejo. Boas práticas de manipulação, beneficiamento, transporte e higiene das carnes de pescado e caranguejo foram os principais temas abordados.

Tais atividades foram realizadas no período da manhã, de oito às doze horas, tendo pausa para o almoço e retorno no período da tarde de 14 às 18 horas. Nos domingos foi concedida folga aos alunos para atividades de integração e lazer, pois o município conta com praias paradisíacas. Outra atividade de integração acadêmica foi o lual realizado no primeiro sábado à noite na praia do Pesqueiro, que contou com apresentação de grupos folclóricos e dança do boi-bumbá com a finalidade de ambientação dos acadêmicos e professores à realidade cultural da ilha. Caminhadas com idosos foram realizadas sempre no período da manhã para conscientização dos hábitos saudáveis e qualidade de vida.

Resultados

Todos os números em todas as atividades superaram as expectativas do grupo envolvido no projeto. É fato que as atividades de extensão são essenciais para que se possa garantir o amadurecimento profissional, pois as práticas fora dos muros das universidades estabelecem com maior firmeza a ideia de indissociabilidade do tripé ensino – pesquisa – extensão (SILVA, RIBEIRO, SILVA JÚNIOR, 2013).

As ações que possibilitem ao estudante o despertar da consciência da solidariedade social, devem sim ser estimuladas e abraçadas por docentes e gestão universitária. O contato com as comunidades ribeirinhas, trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, enfim qualquer cidadão diferente do cotidiano dos alunos, qualquer atividade que os faça reconhecer a necessidade de sair da “zona de conforto” é bem vinda ao meio acadêmico (ELSEN et al., 2008). A troca de saberes construídos pela ciência e pela comunidade deverá, sempre que possível, fazer parte do processo de formação profissional e pessoal dos universitários, pois é certo que as atividades de extensão enriquecem todos os seus componentes, seja o que realiza as ações, mas, especialmente, aquele que recebe dos estudantes e seus formadores atenção especial em momentos pontuais (FREIRE, 2006).

Foram muitas as atividades realizadas nas duas semanas que o grupo passou na Ilha do Marajó. A demanda sempre superando a oferta. A equipe sempre se superando para dar conta de tantas necessidades. Crianças, jovens, homens, mulheres e idosos numa busca desesperada por atendimento, e ninguém deixou de recebê-lo. O número de voluntários, donas de casa, guardas municipais, estudantes locais aumentava após cada ação desenvolvida. O agregar já fazia parte de todos. O cansaço sempre ficava para depois. E os dias passaram muito rápido.

Na tabela 1 podem-se evidenciar em número as principais atividades desenvolvidas pela equipe executora do projeto. Somam-se 6.622 procedimentos. É fato que vários procedimentos foram recebidos pelo mesmo indivíduo, porém as equipes eram diferentes. A satisfação do usuário ao término da atividade desenvolvida foi avaliada como positiva em 98% dos pesquisados, pois utilizou-se um protocolo de avaliação bem sim simples, apenas com duas perguntas: 01) O seu atendimento foi satisfatório - sim/não 02) Você ficou satisfeito com a ação no município – sim/não.

Por todas as atividades realizadas, nas diversas áreas da saúde, houve um ganho enorme de aprendizado para os jovens estudantes envolvidos nas ações, para os docentes responsáveis pelos cursos, gestores locais, técnicos e comunidade em geral, pois muitos problemas surgiram no período, como por exemplo, a interrupção do fornecimento de água potável da ilha. Tal fato ocorreu em virtude de problemas mecânicos na balsa responsável pelo transporte de abastecimento de água e outros alimentos para os municípios daquela região por dois dias. Tudo resolvido com muita tranquilidade e união, o que fez com que o grupo ficasse ainda mais unido e preparado para as adversidades.

O ganho para a comunidade em relação às consultas médicas, odontológicas, de enfermagem e demais especialidades em saúde foi enorme. A agilidade na realização de exames como o preventivo do câncer uterino (PCCU), glicemia capilar, verificação de pressão arterial, avaliação nutricional e outros tornou possível o diagnóstico precoce de doenças como diabetes mellitus, hipertensão arterial, hanseníase, tuberculose, calazar, dermatoses e até de câncer de colo de útero.

Tabela 1- Procedimentos realizados no Projeto de Extensão “Ação Comunitária” na Ilha do Marajó – Soure – julho/2012.

Atividades	Crianças	Mulheres	Homens	Idosos	Animais	Total
Consultas médicas	580	458	322	380	---	1.740
Consultas odontológicas	68	33	40	59	---	200
Consultas de enfermagem	223	386	322	380	---	1.311
Consultas Fisioterapia/TO	48	62	78	55	---	243
Avaliação nutricional	22	138	98	112	---	370
Imunização	42	68	34	86	198	428
PCCU	---	246	---	28	---	274
Aferição PA	28	386	322	380	---	1.116
Glicemia	---	72	92	136	---	300
Palestras/ rodas de Conversa	20	20	20	20	---	80
Minicursos 20 horas (4)	---	80	120	60	---	260
Escovódromo Kits higiene	300	---	---	---	---	300
Consultas Veterinárias	---	---	---	---	348	---

FONTE- Protocolos do Projeto de Extensão “Ação Comunitária” na Ilha do Marajó – Soure.

Vários diagnósticos de patologias interessantes foram realizados pelos alunos e professores através de parceria com o hospital para os recursos laboratoriais e radiológicos. Usuários com fraturas de membros superiores e inferiores, sentindo dor há dias, mas com medo de procurar assistência médica. Nesses casos os agentes comunitários de saúde levavam os profissionais para visita domiciliar, de barco, especialmente na população ribeirinha, sendo, então, convencidos a ir ao hospital. Casos notificados e iniciados tratamento de sífilis, HIV, tuberculose e hanseníase em crianças com identificação e notificação do caso-índice domiciliar.

Todos os casos diagnosticados foram encaminhados para consulta com especialistas, quando necessário, no Centro de Saúde Escola da UEPA, Hospital Bettina Ferro/UFPA, Santa Casa de Misericórdia do Pará e no caso dos animais necessitados encaminhou-se para o campus da UFRA em Belém.

Em relação às limitações da ação, o grande fator que dificultou foram as longas distâncias a serem percorridas. Contou-se com um ônibus e dois carros de pequeno porte para realizar as atividades, porém algumas vezes era necessária a utilização de uma caçamba, o que provocou grande preocupação em relação à segurança da equipe pelos coordenadores do projeto. Esse foi o fator mais limitante da ação, pois a vontade em alcançar todas as comunidades era enorme, mas a dificuldade de chegar às localidades menores era grande, fazendo com que a maioria das atividades fosse executada nas localidades mais populosas da Ilha.

Considerações finais

O acesso aos serviços de saúde, educação, tecnologia e cultura são extremamente restritos em muitos municípios brasileiros. A região Norte ainda sofre as mazelas das longas distâncias. No Pará, as estradas são rios e a floresta toma conta de grande parte do estado. A ação em saúde integrada e interinstitucional trouxe um impacto positivo aos moradores da Ilha do Marajó, sejam pescadores, trabalhadores rurais, professores e demais classe trabalhadora. A possibilidade do contato rápido aos serviços oferecidos proporcionou satisfação geral entre os beneficiados e a vontade de um novo encontro foi agendado.

Os esforços para que um projeto dê certo, certamente são de toda equipe. Os sentimentos de solidariedade e de generosidade permanecem no coração de todos, após uma missão que é dada e executada. A extensão não é para todos. Há

necessidade de um perfil extensionista que, naturalmente, vai se adquirindo com o passar do tempo. O amadurecimento de um professor universitário pode acontecer de várias formas, mas a experiência da extensão faz toda a diferença na vida do profissional, pois cada desafio transforma-se em aprendizado de vida.

Após dias de convivência com um grupo tão heterogêneo fica o afeto, a gratidão, a solidariedade, o companheirismo, a coragem, a união e a lembrança, para sempre, de algo que deu certo. Retirar dos lares os alunos tão bem guardados e protegidos pelos pais e levá-los para a maior ilha fluvial do planeta, atravessar uma baía imensa e colocá-los para dormir no chão de uma escola no Interior do Pará foi um ato de bravura e de muita fé que tudo daria certo, e deu. A satisfação foi tão grande que, apesar de tantas dificuldades, tudo seria feito novamente por cada membro da equipe de cada instituição envolvida. A comunidade ganhou, mas o ganho maior foi para cada um que trabalhou duro em prol da melhoria de vida da população do município de Soure.

Referências

Castilho, L. S. et al. Considerações sobre a humanização do atendimento odontológico a pacientes com deficiências de desenvolvimento a partir de um projeto de extensão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 5, n.1,p. 19-25, 2014.

COSTA, E. M. A.; CARBONE, M. H. **Saúde da família: uma abordagem multidisciplinar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2009. p. 83-91.

EID, F. et al. **Relatório Analítico do Território Marajó**. 2012. Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais no Estado do Pará. Belém: Universidade Federal do Pará – Instituto de ciências sociais aplicadas.

ELSEN, I. et al. ENSINANDO E APRENDENDO SAÚDE E CIDADANIA: um relato de experiência de extensão universitária do Projeto Univali/Mulhe. **Contrapontos**, v.8, n.1, p. 103- 110, jan/abr. 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire, João Pessoa, 2006. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acessado em: 10 outubro 2014.

SILVA, A.F.L.; RIBEIRO, C.D.M.; SILVAJÚNIOR, A.G. Thinking of university extension as a health education field: an experience at the Fluminense Federal University, Brazil. **Interface (Botucatu)**, v.17, n.45, p.371-384, abr./jun. 2013.

Contribuições para a adesão à terapia anti-hipertensiva por meio de ações extensionistas na estratégia de saúde da família em município do interior da Bahia

Contributions to the adherence to anti-hypertensive therapy through extension actions in family health strategy in a small town of Bahia

Felipe Ferreira Ribeiro de Souza

Discente do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
felipeferreiraribeiro@hotmail.com

Kaio Vinicius Freitas de Andrade

Prof. MSc. da UEFS. kaiovinnicius@yahoo.com.br

Resumo

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) é um dos agravos mais prevalentes no Brasil, com alto impacto econômico e social. Neste contexto, foram implementadas ações extensionistas de educação em saúde, com o objetivo de contribuir para a adesão ao tratamento anti-hipertensivo, através de um estudo de caráter intervencionista, realizado por meio de visitas domiciliares aos hipertensos acompanhados em uma Unidade de Saúde da Família (USF) de São Francisco do Conde, Bahia, durante os meses de novembro e dezembro de 2013. Os participantes foram entrevistados, tiveram suas medidas antropométricas e pressão arterial aferidas e receberam orientações educativas sobre medidas de prevenção primária e secundária da HAS, bem como sobre a importância da adesão ao tratamento. A análise descritiva evidenciou maior frequência de adultos, com baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade. Apesar de a maioria não ser tabagista ou etilista, ainda consumiam sal na alimentação, não praticavam atividade física regularmente, apresentaram valores de risco para o Índice de Massa Corporal (IMC), bem como níveis pressóricos descontrolados. Os participantes relataram dificuldades para a adesão ao tratamento anti-hipertensivo. Diante da baixa adesão ao tratamento em geral, as ações educativas mostraram impacto positivo na melhora da adesão ao tratamento.

Palavras chave: Educação em saúde. Estratégia de saúde da família. Adesão à medicação.

Abstract

Systemic arterial hypertension (SAH) is one of the most prevalent diseases in Brazil, with high economic and social impact. In this context, extension actions of health education were implemented in order to contribute to adherence to antihypertensive treatment, through an interventionist study by means of home visits to hypertensive patients followed in a Family Health Unit (FHU) in São Francisco do Conde, Bahia, during the months of November and December 2013. Participants were interviewed, had their anthropometric measurements and blood pressure measured and receive educational guidelines on primary and secondary prevention of hypertension and about the importance of adherence to treatment. The descriptive analysis showed a higher frequency of adults with low socioeconomic status and low education. Although most of them were not smokers or alcohol users, they still consumed salt in their diet and did not exercise regularly, they presented risk values for body mass index (BMI) and blood pressure uncontrolled. The participants reported difficulties of adhering to antihypertensive treatment. Due to the low adherence to treatment in general, educational actions have shown positive impact in improving treatment adherence.

Key-Words: Health Education. Family Health Strategy. Medication adherence.

Introdução

Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) é definida como pressão arterial sistólica maior ou igual a 140 mmHg e pressão arterial diastólica maior ou igual a 90 mmHg, em indivíduos que não estão fazendo uso de medicamentos anti-hipertensivos. Estima-se que no Brasil existam cerca de 17 milhões de portadores de HAS, correspondendo a 35% da população com 40 anos de idade e mais (BRASIL, 2006).

Segundo o DATASUS, no ano de 2014, ocorreram 72.864 internações por doenças cardiovasculares no país, resultando em um custo de R\$ 110.961.994,78 (DATASUS). Segundo Jing e colaboradores (2011), o devido controle pressórico e prevenção de complicações podem diminuir de maneira contundente a mortalidade e os custos atrelados à HAS e suas complicações.

No Brasil, segundo Rosário (2009) e Jardim (2007), 14 estudos populacionais realizados nos últimos quinze anos com 14.783 indivíduos hipertensos revelaram baixos níveis de controle da pressão arterial (19,6%). Apesar disso, medidas de prevenção secundária têm significativo impacto como ação de saúde pública, como traz Piccini (2012), ao afirmar que as principais complicações da HAS (acidente vascular encefálico e infarto agudo do miocárdio) poderiam ser evitadas, se houvesse adesão ao tratamento por parte dos pacientes. Diversos estudos verificaram que a baixa adesão ao tratamento ocorre em 50% dos hipertensos descompensados, e essa condição mostrou ser um empecilho ao adequado controle pressórico nestes indivíduos (PICCINI, 2012; SANTOS *et al*, 2013). Dentre os fatores atrelados à adesão à terapêutica, é importante evidenciar: características relacionadas ao indivíduo, estágio da doença, qualidade da relação médico-paciente, rede de saúde na qual o paciente é atendido e a própria prescrição medicamentosa (OKSANEN *et al.*, 2011).

Para favorecer o processo de adesão e prevenção de complicações da HAS, medidas educativas voltadas à população caracterizam-se como uma ótima ferramenta. Estudos mostram que quando a doença já está instalada, a adoção de medidas higienodietéticas, assim como as drogas disponíveis, têm eficácia comprovada na redução das complicações decorrentes da hipertensão e das comorbidades (BRASIL, 2006). Recomenda-se o acompanhamento destes indivíduos por uma equipe multiprofissional, constituída por médicos, enfermeiros,

técnicos e auxiliares de enfermagem, nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, professores de educação física, farmacêuticos, educadores e agentes comunitários de saúde. Como a HAS é uma síndrome clínica multifatorial, contar com a contribuição da equipe multiprofissional de apoio ao hipertenso é conduta desejável, sempre que possível (REVISTA BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO, 2010).

Estudo apontou cerca de 39,8% da população de São Francisco do Conde, Bahia, como suspeita de ter HAS, sendo esse considerado um problema de saúde prioritário nesta localidade (NASCIMENTO SOBRINHO *et al.*, 2011). Diante desse cenário, considerou-se a implementação de ações extensionistas junto à comunidade como uma estratégia efetiva, que pode contribuir para o controle da HAS. O presente trabalho teve como escopo principal descrever as intervenções realizadas no município por membros de um projeto de extensão, com o objetivo de contribuir para a adesão ao tratamento anti-hipertensivo por indivíduos cadastrados na Unidade de Saúde da Família (USF) Baixa Fria, São Francisco do Conde, Bahia.

Metodologia

As atividades extensionistas ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2013, no município de São Francisco do Conde, Bahia. Foram entrevistados 126 indivíduos hipertensos, cadastrados na USF Baixa Fria, em São Francisco do Conde, Bahia. Os critérios para inclusão foram: idade igual ou superior a 18 anos; estar em tratamento anti-hipertensivo há pelo menos 4 meses e ter registro no Programa Nacional de Atenção a Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus (HIPERDIA) na unidade supracitada. As visitas domiciliares foram supervisionadas por Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e docentes do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia (UEFS).

Durante as visitas, foi preenchido um formulário para coleta de dados sociodemográficos, bem como sobre a utilização de medicamentos e a adesão ao tratamento. Dentro do formulário constou o Teste de avaliação da adesão de Morisky Green. Realizou-se, ainda, a aferição da pressão arterial e de medidas antropométricas (peso e altura).

Em conjunto com essas atividades, foram desenvolvidas ações educativas referentes à prevenção, diagnóstico e controle da hipertensão arterial, além de orientações educativas sobre os cuidados com os medicamentos, seu uso racional e a importância da adesão ao tratamento anti-hipertensivo. As medidas educativas consistiram em orientações verbais e distribuição de material educativo, sendo abordados os seguintes temas: armazenamento dos medicamentos; administração correta das doses, quanto aos horários e posologia; adesão terapêutica e importância do acompanhamento do indivíduo hipertenso pela família e pela equipe de saúde.

Foram realizadas ainda palestras na USF para os usuários (previamente convidados pelos ACS) e profissionais da unidade. Os temas abordados referiam-se a HAS e Diabetes Mellitus: fatores de risco, diagnóstico, tratamento e a importância da adesão terapêutica. Todas essas ações educativas se deram em conjunto com a USF, estudantes, professores e lideranças comunitárias. Também foram realizadas reuniões conjuntas com lideranças comunitárias, ACS, enfermeiros, médicos e demais profissionais de saúde para abordagem da temática trabalhada junto à comunidade.

Quanto aos aspectos éticos e legais, todas as intervenções realizadas estavam descritas no projeto “Adesão ao tratamento anti-hipertensivo e fatores associados na área de abrangência da estratégia de saúde da família, São Francisco do Conde-BA” aprovado pela Secretaria de Saúde de São Francisco do Conde e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS), CAAE nº 0156.0.059.000-11, seguindo as recomendações da Resolução nº 466/2012, recebendo a aprovação desta instância (BRASIL, 2012). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) confeccionado foi lido e assinado por todos os participantes antes da aplicação do questionário e verificação das medidas antropométricas.

Resultados

Verificou-se que, dos 126 hipertensos entrevistados, a maioria era do sexo feminino (78,6%; n=99), com média de idade de $55 \pm 14,3$ anos. Quanto ao estado civil, a maioria referiu ser casado ou ter união consensual/estável (54%; n=68),

sendo que 96% dos sujeitos têm filhos (96,0%; n=121) e a média de filhos por entrevistado foi de $5 \pm 3,93$. No que diz respeito à escolaridade, 68,2% (n=85) dos entrevistados possuíam 4 anos ou menos de estudo, sendo que 25,4% (n=32) não eram alfabetizados. Em relação à etnia, 64 indivíduos (50,8%) se autorreferiram pretos, 31,7% pardos (n=40) e 4,8% brancos (n=6).

Quanto à situação ocupacional, a maioria dos entrevistados referiu ser dono(a) de casa (32,5%; n=41) e 20% referiu ter vínculo empregatício (20%; n=26), 30,1% eram aposentados ou pensionistas (n=38) e 7,9% desempregados (n=10)

Em relação ao domicílio, 48,4% dos entrevistados relataram morar com cônjuge ou companheiro(a) (n=61) e 46,8% com os familiares/amigos (n=59). No que se refere à renda familiar, 85,7%; dos indivíduos informaram rendimento mensal de 1 a 3 salários mínimos (n=108), e 10,3% referiram renda inferior a 1 salário mínimo (n=13).

No que tange aos hábitos de vida, a maioria dos indivíduos negou etilismo (59,5%, n=75) e tabagismo (85,7%, n=108). Em relação aos tabagistas, a média de consumo foi de 5 ± 4 cigarros/dia. Quanto ao número de anos fumando, a média foi de $30 \pm 11,7$ anos. Em relação ao consumo de sal, verificou-se que 84,9% dos entrevistados (84,9% n=107) afirmou fazer uso deste na alimentação, ainda que 77,8% deles (77,8%; n=98) disseram ter reduzido o consumo após o diagnóstico de HAS. Observou-se, ainda, que 61,9% não praticavam exercícios físicos regularmente (61,9%; n=78) (Tabela 1).

Tabela 1. Hábitos de vida dos indivíduos hipertensos cadastrados na USF Baixa Fria, São Francisco do Conde, Bahia, 2013.

Hábitos de vida	N	%
Consumo de álcool		
Sim	51	40,5
Não	75	59,5
Consumo de tabaco		
Sim	18	14,3
Não	108	85,7
Consumo de sal		
Sim	107	84,9
Não	19	15,1
Prática regular de atividade física		
Sim	48	38,1
Não	78	61,9
Total	126	100,0

Os dados referentes ao IMC foram categorizados segundo os critérios de classificação determinados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano 2000 (WHO, 2000). A partir do IMC, observou-se que a maioria dos indivíduos entrevistados (32,8%; n=41) apresentou-se com sobrepeso, com valores compreendidos entre 25 e 29,9 (Tabela 2).

Tabela 2. Classificação do IMC de indivíduos hipertensos cadastrados na USF Baixa Fria, São Francisco do Conde, Bahia, 2013.

Classificação do IMC	N	%
Baixo peso (<18,5)	5	4,0
Peso normal (18,5-24,9)	32	25,6
Sobrepeso (25-29,9)	41	32,8
Obesidade I (30-34,9)	30	24,0
Obesidade II (35-39,9)	11	8,8
Obesidade III (40)	6	4,8
Total	125	100,0
Nota: valores válidos, excluídos os não identificados		

Quando questionados se receberam orientações dadas pelos profissionais da USF quanto à HAS, a maioria dos sujeitos afirmou ter recebido essas informações (97,6%; n=123), ter compreendido (91,3%; n=115) e confiado no profissional que as forneceu (94,4% n=119). A maioria dos entrevistados (57,9%; n=73) afirmou ter recebido essas informações do médico, ao passo em que 24,6% (24,6%; n=31) recebeu de mais de um profissional, incluindo enfermeiro(a), técnico(a) de enfermagem, agente comunitário de saúde (ACS) e médico. Além disso, grande parte dos entrevistados (96%; n=127) relatou ter sido questionada pelo médico quanto à adesão ao tratamento.

Consideradas critério de adesão, as aferições da pressão arterial foram devidamente realizadas e mostraram níveis pressóricos elevados, com valores não recomendados para pacientes hipertensos. Na primeira aferição da pressão arterial, foi encontrada média de $152,36 \pm 27,25$ mmHg de pressão sistólica e $95,152 \pm 15,35$ mmHg de pressão diastólica. Já na segunda aferição, encontrou-se média de $148,18 \pm 24,61$ mmHg de pressão sistólica e $93,72 \pm 15,06$ mmHg de pressão diastólica. Esses valores, dentro da classificação da Sociedade Brasileira de Cardiologia (REVISTA BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO, 2010), são considerados de risco, sendo necessária a redução dos níveis pressóricos através do tratamento anti-hipertensivo correto.

No que diz respeito à adesão terapêutica medicamentosa, apenas 40,5% dos hipertensos (40,5%; n=51) disseram não esquecer de tomar o medicamento regularmente. O Teste de Morisky Green avalia a adesão medicamentosa a partir das respostas a quatro perguntas: 1 – você às vezes tem problemas em se lembrar de tomar a sua medicação? 2 – você às vezes se descuida de tomar seu medicamento? 3 – quando está se sentindo melhor, você às vezes para de tomar seu medicamento? 4 – às vezes, se você se sentir pior ao tomar a medicação, você para de tomá-la? Para ser considerado aderente, o paciente tem que responder não para todas as perguntas. (MEDEIROS COSTA, 2006; BLOCH, MELO e NOGUEIRA, 2008; GIROTTO, 2008; LIMA, SOLER e AZEVEDO MEINERS, 2010). No que se refere a esse teste, apenas 25,4% dos entrevistados (25,4%; n=32) foram considerados aderentes ao tratamento.

Dos 232 medicamentos anti-hipertensivos utilizados pelos entrevistados, os mais comuns foram hidroclorotiazida (31%; n=72), losartana (25,4%; n=59), captopril (9,9%; n=23) e anlodipino (8,6%; n=20). No que se refere ao número de tomadas, 165 medicamentos utilizados pelos entrevistados foram prescritos com apenas 1 tomada/dia (71,1%; n=165). Em relação ao tempo de uso, 25% dos medicamentos estão sendo utilizados há 1-2 anos (25%; n=58), ao passo em que 49,6% estão sob uso há mais de 2 anos (49,6%; n=115).

Foi possível constatar que os hipertensos compreendiam como realizar o tratamento farmacológico da HAS, bem como se demonstraram conscientes da importância do mesmo, havendo influência da USF nesse quesito. Contudo, a adesão ao tratamento foi considerada insatisfatória. Um dos principais motivos para a não adesão relatados pelos sujeitos foi a dificuldade no acesso ao tratamento na USF, em decorrência do desabastecimento de medicamentos. Nesse sentido, algumas explicações para a baixa adesão referem-se ao elevado custo dos medicamentos e possíveis efeitos adversos. (SANTOS *et al*, 2005; NOBRE, 2010).

A maioria dos sujeitos desconhecia a existência do Programa Farmácia Popular, instituído pelo Decreto nº 5.090/2004 (BRASIL, 2004), que possibilita o acesso gratuito aos medicamentos anti-hipertensivos em farmácias cadastradas. Muitos hipertensos relataram esquecimento do horário correto de tomar os medicamentos ou desrespeitar os horários, bem como deixar de tomá-los por conta própria, por acreditarem não necessitar dos mesmos, devido à ausência de

sintomas. Essas justificativas, segundo Dourado e colaboradores (2011), são as principais razões atribuídas a não adesão ao tratamento.

Nesse contexto, foram implementadas medidas educativas, como a elaboração de estratégias para evitar o esquecimento dos horários dos medicamentos (preferir horários próximos das refeições, ou coincidentes com os horários de atividades rotineiras, como assistir a programas de televisão ou rádio). Além disso, outras orientações educativas referiam-se ao armazenamento correto dos medicamentos no domicílio (protegidos da incidência direta de luz e calor, em local fresco, seguro e fora do alcance das crianças, além de evitar misturar os medicamentos e ter atenção quanto ao prazo de validade antes do uso); adesão ao tratamento (seguir corretamente as orientações da equipe de saúde, utilizar os medicamentos sempre no mesmo horário, em caso de esquecimento não dobrar a dose, entre outras). Buscou-se levar a informação por meio de exemplos práticos e diários, para melhor compreensão pelos sujeitos.

Foram sugeridas, ainda, alternativas substitutivas na alimentação que trouxessem melhor qualidade de vida ao indivíduo hipertenso e família. A prática de atividades físicas também foi incentivada, ainda mais pela existência de local especializado e custeado pelo município, onde grupos de idosos se exercitam e se entretêm semanalmente. Por fim, foram elucidadas dúvidas quanto à prevenção primária e secundária da HAS e se enfatizou a importância de manter o acompanhamento periódico através das consultas agendadas na USF.

O público-alvo destas intervenções foi bastante receptivo, tanto por aceitar participar, respondendo ao questionário, quanto por não oferecer resistência durante as visitas, acolhendo simpaticamente os entrevistadores. Durante todo esse processo, o auxílio dos ACS foi essencial para o acesso aos hipertensos, bem como para facilitar a interação com os entrevistados.

Considerações finais

A HAS é uma das doenças crônicas de maior prevalência e mortalidade, apesar de ser passível de prevenção primária e secundária. Para isso, as medidas educativas constituem umas das ferramentas mais contundentes.

Através das ações extensionistas, buscou-se fortalecer a importância de conhecer a realidade do indivíduo como um meio de melhora da sua adesão ao tratamento. Essa é uma conduta que deve ser enfatizada pelos profissionais na dinâmica da Estratégia de Saúde da Família (ESF).

Evidenciou-se, ainda, a importância da utilização de ferramentas da comunicação, como por exemplo, uma linguagem clara e de fácil compreensão, bem como a sugestão de medidas que sejam economicamente viáveis para a população alvo, considerando que a maioria dos participantes era composta por indivíduos de baixo nível de escolaridade e renda. A partir da realização dessas estratégias pelo grupo, percebeu-se grande impacto na realidade do município, como uma melhora geral na adesão ao tratamento, na ingestão de medicamentos e adoção de hábitos de vida mais saudáveis.

Referências

BLOCH, KV; MELO, NA; NOGUEIRA, AR. Prevalência da adesão ao tratamento anti-hipertensivo em hipertensos resistentes e validação de três métodos indiretos de avaliação da adesão. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, dez, 2008; 24(12):2979-2984.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União – D.O.U.**, nº 12, 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Hipertensão Arterial Sistêmica. **Cadernos de Atenção Básica** n. 15. Brasília, DF, 58p. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Decreto nº 5.090, de 20 de maio de 2004. Regulamenta a Lei no 10.858, de 13 de abril de 2004, e institui o programa "Farmácia Popular do Brasil", e dá outras providências. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2014/fevereiro/26/decreto5090.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

DATASUS. Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sih/cnv/nrba.def>>. Acesso em: 22 Fev. 2015.

DOURADO, C.S.; MACÊDO-COSTA, K.N.F.; OLIVEIRA, J.S.; LEADEBAL, O.D.C.P.; SILVA, G.R.F. Adesão ao tratamento de idosos com hipertensão em uma unidade básica de saúde de João Pessoa, Estado da Paraíba. **Acta. Sci. Health. Sci.** 2011;33(1): 9-17.

GIROTTI, E. Adesão ao tratamento anti-hipertensivo e fatores associados em área de abrangência de uma unidade de saúde da família, Londrina, PR [dissertação]. Londrina (PR): Universidade Estadual de Londrina; 2008. 191 p.

JARDIM, PCV; PEIXOTO, MR; MONEGO, E; MOREIRA, H; VITORINO, PVO, SOUZA, WSBS, et al. Hipertensão arterial e alguns fatores de risco em uma capital brasileira. **Arq Bras Card.** 2007;88(4):452-7.

JING, S; NALIBOFF, A; KAUFMAN, MB; CHOY, M. Descriptive analysis of mail interventions with physicians and patients to improve adherence with antihypertensive and antidiabetic medications in a mixed-model managed care organization of commercial and Medicare members. **J Manag Care Pharm.** 2011;17(5):355-66.

LIMA, TM; SOLER, O; AZEVEDO MEINERS, MMM. Perfil de adesão ao tratamento de pacientes hipertensos atendidos na Unidade Municipal de Saúde de Fátima, em Belém, Pará, Amazônia, Brasil. **Rev Pan-Amaz Saude.** 2010; 1(2):113-120.

MEDEIROS COSTA, AR. Adesão ao Tratamento anti-hipertensivo em Unidade de Saúde da Família de João Pessoa, PB. Dissertação de Mestrado apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, João Pessoa, 2006.

Ministério da Saúde. Hipertensão Arterial Sistêmica. **Cadernos de Atenção Básica** n. 15, Brasília, DF, 58p. 2006.

NASCIMENTO SOBRINHO, ET AL. Proposta de Vigilância à Saúde para a Detecção de Distúrbios Psíquicos Menores e Hipertensão Arterial em São Francisco do Conde, Bahia. Termo de Outorga, Edital FAPESB N° 029/2009 encaminhado para FAPESB, referente ao Termo de Outorga, N. 0015/2010, Edital FAPESB N° 029/2009; 2011.

NOBRE, F. Tratamento medicamentoso. In: VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão – DBH VI, (eds.) F. Nobre et al. **Rev. Bras. Hipertens.** 2010;17(1): 4.

OKSANEN, T; KAWACHI, I; KOUVONEN, A; SUZUKI, E; TAKAO, S. SJÖSTEN, N, et al. Workplace social capital and adherence to antihypertensive medication: a cohort study. **PloS One.** 2011;6(9):e24732.

PICCINI, R; FACCHINI, LA; TOMASI, E; SIQUEIRA, FV; SILVEIRA, DS; THUMÉ, E; SILVA, SM; DILELIO, AS. Promoção, prevenção e cuidado da hipertensão arterial no Brasil. **Rev Saúde Pública.** 2012; 46(3):543-50.

Revista Brasileira de Hipertensão, 2010 (ISSN 1519-7522). Disponível em: <http://www.anad.org.br/profissionais/images/VI_Diretrizes_Bras_Hipertens_RDHA_6485.pdf>. Acesso em: 23 Fev. 2015.

ROSÁRIO, TM; SCALA, LCNS; FRANÇA, GVA; PEREIRA, MRG; JARDIM, PCBV. Prevalência, controle e tratamento da hipertensão arterial sistêmica em Nobres, MT. **Arq Bras Card.** 2009;93(6):672-8.

SANTOS, MV; OLIVEIRA, DC; ARRAES, LB; OLIVEIRA, DA; MEDEIROS, L; NOVAES, MA. Adesão ao tratamento anti-hipertensivo: conceitos, aferição e estratégias inovadoras de abordagem. **Rev Bras Clin Med.** 2013;11(1):55-61.

SANTOS, Z.M.S.A.; FROTA, M.A.; CRUZ, D.M.; HOLANDA, S.D.O. 2005. Adesão do cliente hipertenso ao tratamento: análise com abordagem interdisciplinar. **Texto Contexto Enferm.** 14(3):332-40.

World Health Organization. Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a World Health Organization Consultation. Geneva: World Health Organization, 2000. p. 256. **WHO Obesity Technical Report Series**, n. 284

relatos de experiência



Operação portal da Amazônia em Itinga do Maranhão: a experiência da UEPG.

Portal da Amazônia operation in Itinga do Maranhão: UEPG's experience

Silvio Luiz Rutz da Silva

Prof. Dr. da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. rutz@uepg.br.

Marilisa do Rocio Oliveira

Prof. Dra. da UEPG. marilisa@uepg.br.

Resumo

Neste trabalho relatamos as ações desenvolvidas durante a Operação Portal da Amazônia do Projeto Rondon no município de Itinga do Maranhão (MA) durante o período de 24 de janeiro a 10 de fevereiro do ano 2014. Foram desenvolvidas atividades pelas equipes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus Bauru. A UEPG foi a responsável por ações do conjunto B: Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho. Foram desenvolvidas atividades de geração de renda e emprego; incentivo ao turismo; organização social; formação humana, profissional e política; capacitação profissional; ações educativas para famílias; fortalecimento organizacional; inclusão social; mobilização e participação popular; esporte e entretenimento; educação ambiental e patrimonial; valorização do patrimônio local; intervenções urbanas; e formação cidadã. Tais atividades permitiram o compartilhamento e a troca de experiências entre os saberes acadêmico e popular promovendo ações de fortalecimento do papel social da Universidade.

Palavras-chave: Comunicação. Tecnologia e Produção. Meio Ambiente. Trabalho.

Abstract

In this work, we report the actions taken during the operation Portal da Amazônia in the Rondon Project in the municipality of Itinga do Maranhão (Maranhão - Brazil) during the period from 24 January to 10 February of the year 2014. Activities were developed by the teams of the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) and of the Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) campus Bauru. The UEPG was responsible for actions of the set B: communication, technology and production, environment and labor. The activities that were developed: income generation and employment; encouragement of tourism; social organization; human, professional training and policy; professional training; educational activities for families; organizational strengthening; social inclusion; mobilization and popular participation; Sport and entertainment; environmental and patrimonial education; appreciation of local heritage; urban interventions; and citizen training. Such activities have enabled the sharing and exchange of experiences between academic and popular knowledge, promoting actions of strengthening of the social role of the University.

Key-words: Communication. Technology and production. Environment. Labor.

Introdução

Apresentamos neste trabalho, as ações desenvolvidas pela equipe da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), durante a Operação Portal da Amazônia do Projeto Rondon, no município de Itinga do Maranhão (MA), durante o período de 24 de janeiro a 10 de fevereiro do ano 2014. A população total do município é de 23.561 habitantes, de acordo com a estimativa do IBGE (2011). Sua área é de 637 km² representando 0,192 % do estado, 0,041 % da região nordeste e 0,007 % de todo o território brasileiro. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH; 2010) é de 0,63, segundo o IBGE-Censo (2000).

O Projeto Rondon tem por objetivo contribuir para a formação de profissionais mais dinâmicos, humanos, criativos e cidadãos, a partir de intervenções sociais nas diversas áreas de conhecimento na qual estão em formação, de maneira conjunta com as comunidades, pela realização de ações que visam desenvolvimento e sustentabilidade local (IBGE; 2014, ODM; 2014, PORTAL BRASIL; 2014; PROJETO RONDON; 2014, SIT; 2014).

Para Gomes (2015), a atual extensão universitária brasileira é expressão das transformações da própria universidade e sua origem se dá como uma iniciativa de aproximação da Universidade com a Sociedade. Segundo Gomes (2015), o protagonismo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) foi e tem sido preponderante para a atual concepção da extensão que, atualmente é definida como, “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (PNEU, 2012, p.16).

Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas pela equipe da UEPG envolveram a execução de ações de extensão universitária (PNEU, 2012), com ênfase na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que possam fortalecer a relação com a comunidade envolvida, tendo como objetivos:

- contribuir para a implantação de políticas públicas e o fortalecimento da extensão universitária;
- Potencializar e ampliar os patamares de qualidade na formação dos alunos associando a sua natureza pedagógica à missão das instituições de ensino superior públicas;

- Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares.

Entende-se como Extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da Sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por professores. Corresponde ao conjunto de ações processuais, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. Constitui-se de diferentes ações, de caráter multidisciplinar de caráter orgânico-institucional, de integração no território e/ou com grupos populacionais, com clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum (PNEU, 2012).

Esta proposta de trabalho buscou atender às seguintes diretrizes específicas:

- De natureza acadêmica:
 - - Integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã do estudante e pela difusão de novos conhecimentos e novas metodologias, de modo a configurar a natureza extensionista da proposta;
 - - Interdisciplinaridade, interinstitucionalidade, interprofissionalidade;
 - - Impacto técnico, científico, pessoal e social na formação do estudante.
- De relação com a Sociedade:
 - - Impacto social, pela ação de superação dos problemas sociais, contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades de formação e de qualificação;
 - - Relação multilateral com os outros setores da Sociedade, pela interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de parcerias interinstitucionais;
 - - Contribuição para a disseminação das políticas públicas de desenvolvimento regional e nacional;

- - Atendimento à comunidade ou setor, com vistas à futura autonomia das ações desenvolvidas.
- A proposta de trabalho executada foi formulada de modo a atender aos seguintes elementos:
 - Fidelidade aos objetivos do Projeto Rondon;
 - Explicitação detalhada dos fundamentos que o orientaram, bem como caracterização e justificativa;
 - Clareza e precisão dos objetivos definidos;
 - Explicitação dos procedimentos metodológicos;
 - Indicação do público-alvo e do perfil estimado de pessoas beneficiadas;
 - Cronograma de execução.
- As ações desenvolvidas correspondem às áreas temáticas, conforme o Conjunto B de ações propostas no Projeto Rondon e envolvem as seguintes áreas: Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho.

Metodologia

No período de 24 de janeiro a 10 de fevereiro do ano de 2014 foram desenvolvidas atividades pelas equipes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Bauru. A UEPG foi a responsável por ações do Conjunto B: Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho (PROJETO RONDON; 2014).

Tendo em vista a importância da multidisciplinaridade para um melhor entendimento das demandas na realização das ações propostas para o município de Itinga do Maranhão (MA), o grupo de rondonistas da UEPG contou com acadêmicos das áreas de Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos, Jornalismo, Administração Pública, Turismo e Serviço Social. Todas as oficinas apresentadas foram cuidadosamente elaboradas a fim de atender às principais demandas do município.

Pesquisas de dados gerais da região, além de contato com autoridades locais auxiliaram na realização de todo o projeto, e é por isso que houve efetividade em todas as atividades propostas e executadas. Assim como na maioria das regiões do Brasil, o município Itinga do Maranhão (MA) é carente em estruturas básicas nas

áreas de saúde, educação, turismo, emprego e infraestrutura de saneamento e principalmente com relação ao tratamento de resíduos, mas possui grande riqueza de diversidade cultural (IBGE; 2014, ODM; 2014, PORTAL BRASIL; 2014; PROJETO RONDON; 2014, SIT; 2014; URBIM, 2009).

O grupo de rondonistas da UEPG ministrou oficinas pensando justamente nessas carências, ajustando tais demandas ao incentivo da cultura, ao trabalho, às tecnologias de produção, ao meio ambiente e ao turismo regional em todos os seus aspectos, mostrando a toda a população a riqueza que possuem, e que precisam valorizá-la.

Resultados

Foram realizadas oficinas visando à integração entre a equipe de rondonistas (UEPG e UNESP) e a comunidade de Itinga do Maranhão (MA), sendo elas: “Conhecendo a Realidade Local” e o “Festival Cultural”. Na oficina *Conhecendo a Realidade Local*, buscou-se estabelecer o primeiro contato entre grupos culturalmente distintos de modo a romper certos preconceitos e para que houvesse maior interação entre os líderes locais e os rondonistas.

O encontro entre as lideranças locais e rondonistas consistiu numa conversa informal como forma de reconhecer e se apresentar para a população. O *Festival Cultural* buscou identificar e estimular as manifestações artísticas e culturais da comunidade constituindo-se em um momento de partilha dessas, tendo grande envolvimento da população.

A linha temática *Comunicação* contemplou ações que envolveram: fomento à reflexão crítica sobre a mídia e incentivo à criação de meios de comunicação alternativos; formação em meios de comunicação e jornalismo comunitário para agentes de cultura e comunicação; fomento à mídia comunitária, com ênfase na utilização de recursos técnicos; formação para a organização de eventos; promoção da diversidade cultural e democratização do acesso à informação; desenvolvimento de atividades de inclusão digital para trabalhadores, que lhes auxiliem em suas atividades produtivas.

Para a área da Comunicação, as oficinas realizadas foram: comunicação oficial – que tratou da utilização dos meios de comunicação para a divulgação de informações (executivo e legislativo); Cultura local na rede – que debateu o uso da

internet como meio de difusão das potencialidades locais; Expressão oral – abordou técnicas para o uso adequado da voz sendo dirigida especialmente para os professores; Uso de tecnologias – voltada para os jovens, abordou os aspectos éticos e legais do uso de redes sociais e de recursos da internet; Produção e rádio – voltada para a capacitação da rádio comunitária; e divulgação diária das atividades do projeto via rádio e tv.

Na linha temática *tecnologia e produção* contemplaram-se ações que trataram de associações de artesanato e de produção de alimentos regionais especialmente entre as populações femininas; desenvolvimento de ações voltadas à valorização da produção rural, considerando suas especificidades étnicas e socioculturais; fomento à organização social, por meio do apoio à formação, qualificação e consolidação de associações; e capacitação de conselheiros municipais; divulgação de tecnologias para agricultores familiares, na perspectiva da geração de renda e da segurança alimentar e nutricional; popularização e difusão do conhecimento e de informações em segurança alimentar e nutricional.

As ações relativas à tecnologia e produção desenvolvidas foram relacionadas a manipulação de alimentos – destinadas a comunidade em geral, às merendeiras da sede do município e de comunidades rurais; boas práticas com alimentos que envolveu técnicas de manipulação e a prestação de serviço em restaurantes, lanchonetes e ambulantes além de produtores rurais especialmente as queijeiras com ênfase para o aproveitamento integral de alimentos. Esta última atividade também foi desenvolvida com a comunidade em geral.

Foram realizadas ações para a linha temática *meio ambiente* que abordaram o acelerado processo de urbanização, aliado ao consumo crescente de produtos menos duráveis, bem como o aumento de volume e diversificação do lixo gerado e sua concentração espacial. Desse modo, o encargo de gerenciar o lixo tornou-se uma tarefa que demanda ações diferenciadas e articuladas. Dessa realidade advém a necessidade de se encontrar soluções ambientalmente seguras para a destinação do lixo. A sensibilização e mobilização da comunidade e dos gestores públicos, a respeito de um procedimento ambientalmente correto e seguro para destinação do lixo, são capazes de propiciar a melhoria dos indicadores de saúde e qualidade de vida da população.

Para a área do meio ambiente, as oficinas objetivaram capacitar agentes multiplicadores em defesa do meio ambiente, mobilizar e realizar campanhas na área de saneamento ambiental, particularmente no que se refere a resíduo sólido, esgotamento sanitário e água. As oficinas realizadas foram: paisagens urbanas que envolveram o processo de formação para as questões ambientais; horta escolar, horta comunitária e horta vertical para difundir a agricultura orgânica e ecológica pelo emprego de resíduos; caminhada ecológica com crianças para disseminar os procedimentos de coleta seletiva e cuidados com o meio ambiente e noite astronômica que buscou disseminar a ciência especialmente para crianças através de observação do céu.

As ações na linha temática do trabalho envolveram a capacitação das equipes agentes que integram as escolas municipais e estaduais; a capacitação do funcionalismo público para a elaboração, execução e gerenciamento de projetos; a capacitação de professores para a utilização de informática e recursos computacionais no ensino; e a capacitação de multiplicadores na produção e difusão do turismo na cidade.

As oficinas foram relacionadas ao gerenciamento, empreendedorismo e inovação na área das madeiras; oficina sobre a formação de preço final do produto; elaboração de projetos – especialmente para o setor público; oficina sobre previdência e seguro social na sede do município e nas comunidades rurais; e oficina de dobraduras e tangram para professores da educação básica.

Considerações finais

As atividades propostas nas ações desenvolvidas pelo grupo de rondonistas da UEPG estavam, em sua maior parte, alocadas nas oficinas realizadas e propiciaram à comunidade de Itinga do Maranhão oportunidade de reflexão com relação aos pontos positivos e negativos observados na cidade. O desenvolvimento das ações propostas leva-nos a imaginar que, especialmente, as carências identificadas e debatidas com a comunidade serão, pelo menos em parte, supridas ou ao menos minimizadas. Acredita-se que, a partir das oficinas executadas pela equipe multidisciplinar da UEPG em associação com a equipe da UNESP e a população do município de Itinga do Maranhão, poderão surgir mudanças a médio e longo prazo no município que se mostra carente em ações nas áreas de saúde,

educação, direitos humanos, comunicação, trabalho, tecnologias e produção e meio ambiente bem como no quesito de valorização cultural e de reconhecimento do território em especial pela sedimentação da vocação agroindustrial do município.

O desenvolvimento dessa ação extensionista permitiu aos acadêmicos envolvidos buscar novos conhecimentos bem como colocar em prática os ensinamentos que são obtidos nos cursos de graduação. Por meio da participação em um projeto de extensão – o Projeto Rondon, que visa integrar o estudante universitário a realidade do país, promover a cidadania e o desenvolvimento social –, pôde-se trabalhar com futuros profissionais de forma interdisciplinar, pois envolve várias áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Comunicação Social, Administração, Direito, Engenharia de Alimentos, Turismo e Serviço Social). A equipe executora em muitos momentos teve que buscar formas alternativas de atrair a população a participar de ações, assim optou-se por linguagem e metodologias compreensíveis à realidade para a formação de multiplicadores de conhecimento.

Agradecimentos

Ao Ministério da Defesa responsável pela Coordenação Geral do Projeto Rondon, a PROEX, a PROAD, a PROGRAD e a REITORIA da UEPG. Agradecemos, também, aos acadêmicos da UEPG e aos acadêmicos e professores da UNESP – Baurú, e em especial aos agentes públicos do município de Itinga do Maranhão bem como à população itinguense.

Referências

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas (2015). Editorial, **Revista Conexão UEPG**, Vol. 11, No 1 (2015). Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7624/4606/>>. Acesso em: abril de 2015.

IBGE (2011). **Perfil dos Municípios Brasileiros - 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2011/>>. Acesso em: janeiro de 2015.

IBGE (2014). **IBGE cidades@**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ma>>. Acesso em: janeiro de 2015.

IBGE-CENSO (2000). **Censo Demográfico – 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: janeiro de 2015.

IDH (2010). **Ranking IDHM Municípios 2010**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: janeiro de 2015.

ODM (2014). **Perfil Municipal – Itinga do Maranhão**. Disponível em: <<http://www.portalodm.com.br/relatorios/ma/itinga-do-maranhao>>. Acesso em: janeiro de 2015.

PNEU (2012). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2015.

PORTAL BRASIL (2014). **Sobre o Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/>>. Acesso em: janeiro de 2015.

PROJETO RONDON (2014). **O que é o Projeto Rondon?**. Disponível em: <<http://projetorondon.pagina-oficial.com/portal/>>. Acesso em: janeiro de 2015.

SIT (2014). **Sistema de Informações Territoriais**. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br>>. Acesso em: Janeiro de 2015.

URBIM, Emiliano (2009). **Onde estão os pobres do Brasil?**. Planeta Sustentável. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_415445.shtml>. Acesso em: janeiro de 2015.

Duas perguntas, uma digressão e um dilema: “coisa” de aluno ou emergência do filosofar?

Two questions, one digression and one dilemma: student "thing" or emergency in philosophy?

Reinaldo Batista dos Santos Filho

Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. negrorei_7@hotmail.com

Resumo

Este artigo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRB, e que conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expõe alguns dos dilemas apresentados em atividades de extensão, realizadas nas aulas de filosofia do primeiro ano de enfermagem, no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá (CETEP). Pretende-se relacionar atividades de extensão com a pesquisa em filosofia. Para isso, refletirá sobre tais experiências à luz de alguns dos grandes pensadores da história da filosofia, tais como: Agostinho, Nietzsche e Heidegger. E, de maneira sucinta, tenciona-se contribuir com a solução dos seguintes problemas: a) “O filósofo é aquele que não sabe de nada?” b) “e se a filosofia não existisse?”. Como responder essas questões num momento em que nada parecido fora formulado anteriormente no pensamento? Como o docente deverá se comportar neste momento? O objetivo desse trabalho é fornecer subsídios para que o professor de filosofia encare certas situações com segurança, entendendo que ensinar filosofia pressupõe filosofar e não ser dotado de respostas prontas, dogmáticas ou tendenciosas e levar em conta o processo educativo que promove a interação entre universidade e outros setores da sociedade.

Palavras-chave: Filosofia. PIBID. Diálogo. Docência.

Abstract:

This article, developed under the Institutional Program of Grant to Teaching Initiation (PIBID) of the UFRB, which has received funding of the Coordination of Improvement on Higher Education Personnel (CAPES), exposes some dilemmas presented in the extensional activities, held in philosophy classes of the first year of the Nursing course at the Territorial Centre of Vocational Education of the Jiquiriçá Valley (CETEP). We intend to link this extension activities to philosophy research. For this, we will reflect on these experiences in the light of some of the greater thinkers of the history of philosophy, such as Augustine, Nietzsche and Heidegger. And, briefly, it intends to contribute to the solution of the following problems: a) "The philosopher is that who doesn't know about anything?" b) "and what about if philosophy doesn't exist?". How could we answer these questions at a moment in which nothing like that has been previously formulated in our thought? How should the teacher behave at this moment? The aim of this work is to provide subsidies for the philosophy teacher to face certain situations safely, understanding that teaching philosophy presupposes just philosophizing and not to be provided with ready-made answers, dogmatic or tendentious and take into account the educational process that promotes an interaction between the university and other sectors of society.

Key-words: Philosophy. PIBID. Dialogue. Teaching.

Introdução

Faço parte do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRB, *Filosofia e História no Ensino médio*, no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá (CETEP), e fui designado para atuar nas aulas de filosofia do 1º ano de Enfermagem. Nas atividades de extensão deste projeto os objetivos foram: constatar as limitações existentes nos espaços escolares, depois, realizar seminários internos, com o propósito de socializar os conhecimentos desenvolvidos na escola, formar grupos de estudos e, através de discussões, criar estratégias para a intervenção em sala de aula e, enfim, efetivar um processo de colaboração pedagógica junto ao professor supervisor. Entendendo que o PIBID possibilita um primeiro contato do licenciando com a realidade de uma sala de aula – e, muitas vezes, antes mesmo do primeiro estágio supervisionado – evidencia-se, assim, o caráter propedêutico em que o bolsista está inserido.

O que marca positivamente o histórico do bolsista PIBID não é o retorno à sala de aula – porque outrora ele foi aluno em uma sala e já conhece bem o que se passa neste âmbito –, nem o diálogo filosófico, enquanto conteúdo da aula – porque ele já está inserido neste contexto desde o dia em que começou a cursar licenciatura em filosofia. Mas, a perplexidade se dá quando lhe sobrevém indagações, por parte dos alunos, que nem o mais otimista e prudente professor poderia prever e prevenir-se munindo-se de aparatos teóricos a fim de solucionar tais problemas.

O texto é composto de três momentos. Primeiro, aborda-se as experiências em sala, junto às duas questões que serão apresentadas a seguir. Segundo, ao mostrar a primeira questão: “O filósofo é aquele que não sabe de nada?”, suscitada por uma das alunas, menciona-se Friedrich Nietzsche a fim de refletir sobre a origem de tal questão, e discute-se o aforismo socrático que poderá servir como embasamento dessa indagação. Terceiro, com uma passagem pela consideração heideggeriana do *logos* como desvelamento, tenta-se compreender a segunda questão, esta aparentemente inusitada, “e se a filosofia não existisse?”, feita por um outro aluno do ensino médio. E, por fim, evoca-se Agostinho de Hipona com a finalidade de firmar um melhor posicionamento sobre o diálogo do professor com seus alunos.

Duas perguntas: a experiência

Em uma das aulas o tema era “Por que filosofia?”¹⁶, tratava-se de narrar o nascimento da filosofia. O objetivo da aula era expor o conceito de dogmatismo e o de ceticismo, de acordo com a classificação que se faz frequentemente na história da filosofia. No entanto, depois de uma aula que motivou muitas questões, uma aluna se aproximou de mim e, de maneira bem discreta, me fez a seguinte pergunta: – O filósofo é aquele que não sabe de nada?

Ainda antes que eu tentasse formular uma resposta, um outro aluno me interrogou:

– E se a filosofia não existisse?

Ora, perguntas nunca surgem “do nada”. Presume-se que tais perguntas podem ter sido formuladas a partir da exposição que fiz na aula sobre as duas correntes clássicas da teoria do conhecimento: dogmatismo e ceticismo. Enquanto que para o dogmatismo, tanto no senso comum quanto no filosófico, é possível alcançar a certeza absoluta; para o ceticismo, por outro lado, na sua forma mais radical, o conhecimento seguro é impossível, assim devemos sempre duvidar das verdades. Neste viés, fora mencionado o filósofo Górgias de Leontini (século IV a.C.), um cético que desenvolveu três teses, a saber: a) o ser não existe, b) se existisse alguma coisa, não poderíamos conhecê-la, e, c) se a conhecêssemos, não poderíamos comunicá-la aos outros.

Perguntas demandam respostas e algumas vezes, faz-se necessário responder por meio de digressões, isto é, realizando alguns desvios nos diálogos com a finalidade de expandir a questão permitindo-lhe um melhor entendimento. Algumas questões impossibilitam respostas imediatas e plausíveis e não raramente, duas são as possibilidades de solucioná-las: tem-se aí, então, um dilema.

A história da filosofia se constitui por perguntas, digressões e dilemas. Não se pode conceber Sócrates sendo filósofo sem diálogos, nem o diálogo socrático sem

¹⁶ É interessante ressaltar que o tema da aula nos remete às *Notas sobre ensino de filosofia*, pois nesta nota Celso Favaretto problematizará a situação contemporânea da filosofia. Para a nossa questão “por que Filosofia?”, poderíamos indagar, junto a Favaretto: “[...] mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? [...] Assim, o professor de Filosofia (no 2º grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias [...] precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala” – FAVARETTO. *Notas sobre o ensino de filosofia*. In: ARANTES, P.; FABRINI, R.; FAVARETTO, C.; MUCHAIL, S.; SILVA, F. L. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

perguntas e digressões. Por outro lado, também, não haveria História da Filosofia sem diálogos. Assim, consegue-se identificar alguns pensamentos pré-socráticos na filosofia platônica, ou pensamento aristotélico na filosofia medieval, ou ainda o pensamento de Agostinho na filosofia contemporânea e, também, as discórdias ideológicas a persistirem ao longo do tempo no ocidente. Denota-se a dificuldade para se definir um fim comum para a filosofia. Contudo, parece ser trivial entre os filósofos a concepção de uma função social para a filosofia. Neste viés, se se entende que a extensão universitária diz respeito a uma ação educativa, que proporciona um retorno à população, então, a filosofia, dentro deste projeto e fora do ambiente acadêmico, coopera para o desenvolvimento intelectual e sociocultural do cidadão ampliando a relação da Universidade com a sociedade.

Quem nos coloca questões?

Etimologicamente, diálogo deriva-se da fusão das palavras gregas *dia* (“através”) e *logos* (traduzida para o latim como *ratio*: razão). Desta forma, diálogo pressupõe a circulação de sentidos e significados. Dialogar diz respeito a indagar, divagar e problematizar sobre o objeto em debate. Neste sentido, entende-se que a filosofia se apresenta na história como um diálogo a alcançar o bem, pretendendo se livrar de todo e qualquer equívoco. Por outro lado, faz sentido a *vontade de verdade* defendida por *Friedrich Nietzsche* (2005), na sua obra *além do bem e do mal*:

A vontade de verdade, que ainda *nos fará correr não poucos riscos*, a célebre veracidade que até agora *todos os filósofos reverenciaram*: que questões essa vontade de verdade já não nos colocou! Estranhas, graves, discutíveis questões! [...] Quem, realmente, nos coloca questões? O que, em nós aspira realmente ‘à verdade’? [...] Certo, queremos a verdade: mas por que não, de preferência, a inverdade? Ou a incerteza? Ou mesmo a insciência? – O problema do valor da verdade apresentou-se à nossa frente – ou fomos nós a nos apresentar diante dele? (NIETZSCHE, 2005, p.9 – grifo nosso).

Sendo assim, será que essa *vontade de verdade* que nos faz correr muitos riscos e que todos os filósofos reverenciaram poderia insurgir em um adolescente¹⁷, mesmo tendo pouco contato com o ensino de filosofia?

¹⁷ Vale lembrar que a faixa etária dos alunos desta sala não excedia os 18 anos.

Sabe-se que, aqui, o que Nietzsche faz é uma crítica à tradição filosófica, pela sua pretensão de verdade. O título do capítulo primeiro, de sua obra, já denuncia sua intenção: denunciar *os preconceitos do filósofo*. Contudo, torna-se pertinente utilizar desta crítica a fim de nortear esta investigação.

Ora, de volta ao que se expôs acima, sobre a vontade de verdade, deve-se considerar que, segundo Nietzsche, é pertinente perguntar: quem, realmente, nos coloca questões? De onde vem que se pergunte “o filósofo é aquele que não sabe de nada”? O que vem a ser esse “não saber de nada”? Esta questão pressupõe certo conhecimento ou se trata de uma indagação inocente – que se desconhece o aforismo socrático? Uma pergunta dessa natureza é um convite à história da filosofia. De todo modo, conhecemos seu teor: e é certo que ela nos remete à Sócrates. Trata-se de um apelo a uma digressão, pois, a fim de se obter êxito na resposta, seria pertinente, ou talvez necessário, divagar na filosofia platônica.

Ora, Sócrates é considerado um dos primeiros filósofos a reconhecer sua ignorância (Platão 2003). Acusado de ateísmo e de corromper a juventude, Sócrates manteve sua postura filosófica não abdicando o que pensava. O aforismo socrático “só sei que nada sei” se tornou um marco na história da filosofia. Ao perguntar “o filósofo é aquele que não sabe de nada?”, a aluna trazia intrínseca a sua indagação certo vislumbre da filosofia de Sócrates, abrindo margem para um filosofar dinâmico e sistemático, fazendo emergir um problema filosófico: será que o filósofo sabe alguma coisa?

O trazer à fala

Neste viés, se afirmarmos, com Sócrates, que o filósofo é sábio porque ele reconhece sua ignorância, podemos evocar o *logos* como responsável desse saber. Entendendo-se o *logos* como o retirar do velamento a vigência do ente na totalidade, é oportuno evocar a consideração heideggeriana a fim de melhor se compreender a segunda pergunta, aparentemente inusitada, de um jovem do Ensino Médio. Assim afirma Heidegger (2006):

[...] a função fundamental do λέγειν [trazer à fala] é retirar o vigente do velamento. O conceito contrário ao λέγειν [trazer à fala] é o encobrir; o conceito fundamental e a significação fundamental do λέγειν [trazer à fala] é ‘o retirar do velamento’, o *desencobrir*. O desencobrir, o ‘retirar do velamento’, é o acontecimento que se dá no *logos*. No *logos*, o viger do ente é descoberto, é aberto (HEIDEGGER, 2006, p.34 – grifo nosso).

Uma vez que o desencobrir do ente vigente se dá no *logos*, o diálogo torna-se indispensável. Entendendo o diálogo como algo que envolve indagações, digressões e problemas, torna-se imperativo, em uma aula, *trazer à fala* aquilo que está encoberto, que se encontra velado, a questão. Neste sentido, o velado é aquilo pelo qual a questão interpela. A isso que se encontra no velamento não temos acesso inicialmente, ainda que a questão nos forneça uma orientação do que se encontra velado: o diálogo não é possível. Porém, uma vez trazido à fala (*λέγειν*), o vigente que antes se encontrava velado, aí se encontra o diálogo.

Ora, como já disse Rousseau algures, é preciso ter bom senso no diálogo. É necessário ter generosidade no ensino, conhecer as limitações e, como Sócrates, reconhecer a própria ignorância e não evocar para si o *status* de possuidor da sabedoria. Doutra forma, o docente, se apossando de tais pretensões, cairia facilmente em um laço, caso se deparasse com a segunda das duas questões levantadas pelos alunos do Ensino Médio:

– “E se a filosofia não existisse?”

Um problema se revela nesta questão: a contestação da história da filosofia, desde Tales até os “filósofos do futuro”, apregoados por F. Nietzsche.

O que se há de fazer então? Virar-se ignorando tal indagação? Tentar elaborar rapidamente uma “estorinha” que faça o aluno compreender certa necessidade da filosofia¹⁸ na história da humanidade? Ou, enquanto licenciando em filosofia, é sensato dizer: – no momento não sei, mas, após averiguar sua questão, trarei a resposta?

O mais intrigante é descobrir que Sócrates não impôs nenhuma verdade. Seu ensino aconteceu por meio da *maieutica*, o método da parteira, que meramente assiste às pacientes dando à luz sua própria compreensão – algo que inevitavelmente deve ser feito por elas mesmas (BLACKBURN 2006). Tratava-se de diálogos em que por meio de questões e digressões davam condições para que seus discípulos, por eles mesmos, encontrassem suas respostas. Mas, voltando à indagação acima, feita pelo aluno, é sensato perguntar: e se o professor interrogado não dispor de tempo necessário para tal digressão? Ou, então, e se de fato ele julgar não possuir resposta no momento?

¹⁸ Ainda há de ser esclarecido à que filosofia este aluno se refere. Por filosofia ele queria dizer “Filos + Sofia” (amor à sabedoria) ou a disciplina filosofia?

Cabe-se, neste contexto, ressaltar uma das respostas de Agostinho (2000) a si próprio, em sua obra *Confissões*.

Entre o falar e o calar-se

Partindo da reflexão sobre *O Homem e o Tempo*, quando Agostinho se debruça sobre o que fazia Deus antes da criação do mundo (AGOSTINHO 2000), ele dá uma simples e perspicaz demonstração de como reagir ao se deparar com questões que, aparentemente ou, mesmo que seja de fato, insolúveis, o sujeito não esteja apto a resolver:

Eis a minha resposta àquele que pergunta: ‘que fazia Deus antes de criar o céu e a terra?’ Não lhe responderei nos mesmos termos com que alguém, segundo se narra, respondeu, eludindo, com graça, a dificuldade do problema: ‘Preparava’, disse, ‘a *geena* para aqueles que perscrutam estes profundos mistérios!’ Uma coisa é a solução do problema e outra é rir-se dela. Não darei essa resposta. Gosto mais de responder: não sei – quando de fato não sei – do que apresentar aquela solução, dando motivo a que se escarneça do que propôs a dificuldade e se louve aquele que respondeu coisas falsas (Agostinho, 2000, p.320).

Para Agostinho, quando não se dispõe de respostas plausíveis é sensato se calar, ao invés de responder falsamente, zombando do que se perguntou.

A indagação “e se a filosofia não existisse?” a princípio pode suscitar risos ou desdém, caso não seja reconhecida sua profundidade. Ora, supondo que ocorresse tal desdém à essa inquietação, é forçoso acreditar que ele precederia uma possível jocosidade na resposta. Onde evocar-se seriedade diante de qualquer situação conflitante em um ambiente de ensino.

No entanto, à que filosofia esse aluno se refere em sua pergunta? Seria a filosofia enquanto *philos/sophia* – amor à sabedoria – ou ele se referia à disciplina curricular “filosofia”? Também, o fato de começar a frase com um conectivo “e” pressupõe uma relação existente entre sua questão e um contexto provocador que o impulsionou a perguntar tal coisa.

De qualquer forma “e se a filosofia não existisse?” é uma pergunta aparentemente obscura e, antes do diálogo, pode soar ambígua. Por outro lado, ela se apresenta como uma indagação parteira (*maiêutica*), isto é, parteira de problemas, indagações e digressões, projetando – bem ao modelo socrático, se é que ele teve um – um

diálogo saudável e estreitando a relação do discente do ensino médio com a perplexidade filosófica.

Para a primeira pergunta: “filósofo é aquele que não sabe de nada?”, pode-se responder que filósofo é sim aquele que não sabe e que é consciente de sua ignorância relativa, e quando ele julgar saber de algo, certamente se levantará outro que tentará refutá-lo. Entretanto, para a segunda indagação em que pergunta “e se a filosofia não existisse?”, caso não se saiba de fato como seria a inexistência dela, é necessário ter a honestidade de responder – como fez Agostinho – não sei. Assim, torna-se verídica a asserção de que até nesta resposta poderá perpetrar o diálogo.

Considerações finais

Como foi descrito acima, questões filosóficas podem surgir de adolescentes, mesmo que esses tenham pouco contato com o ensino de filosofia. Sendo assim, só através do diálogo, o velado se manifesta, e perguntas como o “filósofo é aquele que não sabe de nada?” inquieta e motiva a reflexão. A indagação “e se a filosofia não existisse?”, a princípio, pode suscitar risos ou desdém, caso não seja reconhecida sua relevância. Porém, são esses momentos de perplexidades que contribuem para uma boa formação, entendendo que “coisa” de aluno também é emergência do filosofar.

Desde 2008, quando enfim a filosofia retorna ao currículo, tem sido um grande desafio aproximá-la do ensino básico, democratizando o acesso a um saber superior que sempre foi privilégio de poucos. Atividades de extensão, como práticas acadêmicas a ligar a Universidade com a comunidade visando atividades de ensino e de pesquisa, possibilitam uma formação por excelência do profissional cidadão, além de intercambiar diversos saberes emergentes do trabalho acadêmico.

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Trad. J. O. Santos, S.J., e A. A. de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BLACKBURN, S. **Verdade**: um guia para os perplexos. Trad. Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FAVARETTO. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, P.; FABRINI, R.; FAVARETTO, C.; MUCHAIL, S.; SILVA, F. L. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude, solidão. Trad. M. A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates/Banquete**. Trad. J. Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio**; ou, Da educação. Trad. R. L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Estudo de regiões planas com materiais manipuláveis: uma experiência utilizando o Tangram no Estágio Supervisionado

Study flat regions with manipulatives: an experiment using the Tangram in supervised internship

Jadson de Souza Conceição

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. jsc_jadson@hotmail.com

Gilson Bispo de Jesus

Prof.Dr. da UFRB. gilbjs@bol.com

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma atividade desenvolvida no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no período de regência, na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, situada na cidade de Amargosa – BA, com uma turma do Ciclo de Aprendizagem Juvenil. O objetivo foi favorecer que os estudantes ampliassem os seus conhecimentos sobre Geometria, mais especificamente sobre regiões de figuras planas, por meio do uso do tangram. Os modelos foram construídos a partir de construções de regiões de figuras planas, utilizando papel milimetrado, régua e lápis de cor. Foram desenvolvidas tarefas como a construção da região do quadrado, triângulo e retângulo. Os alunos participaram ativamente do processo, fazendo com que percebêssemos que o nosso objetivo em realizar a atividade fosse alcançado. Essa proposta contribuiu para a formação Matemática dos alunos, proporcionando-os uma visão mais ampla sobre regiões de figuras planas, pois eles eram os principais sujeitos da construção do conhecimento.

Palavras-chaves: Materiais manipuláveis. Regiões de figuras planas. Tangram. Estágio Supervisionado.

Abstract

This work is the result of an activity developed in supervised training of the Bachelor's Degree in Mathematics from the Federal University of Bahia Reconcavo, at the Regency period, at the Municipal School Professor Dinorah Lemos da Silva, in the city of Amargosa, Bahia, with a Youth group of the Learning Cycle. The aim was to encourage students to broaden their knowledge of geometry, specifically on areas of plane figures, by using the tangram. The models were constructed from regions of plane figures of buildings, using graph paper, ruler and crayons. Tasks were developed as the construction of the square region, triangle and rectangle. Students actively participated in the process, making us realize that our goal in performing the activity was achieved. This proposal contributed to the mathematics education of students, providing them a broader insight into areas of plane figures, as they were the main subjects of the construction of knowledge.

Key-words: Manipulatives. Regions of plane figures. Tangram. Supervised Internship.

Introdução

O presente relato de experiência é fruto de inquietações e atitudes do período de regência, vivenciado durante o estágio supervisionado, no componente curricular Docência Compartilhada da Matemática II, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

O estágio desenvolveu-se na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva - EMPDLS, situada na cidade de Amargosa – BA, com uma turma do Ciclo de Aprendizagem Juvenil – (CAJ). A referida escola, estereotipada como marginalizada por estar localizada em um bairro periférico da cidade, é a única que oferece esse modelo de ensino. O CAJ é formado por turmas que atendem alunos repetentes ou aqueles que estão com idade avançada para seguir em séries regulares. A turma em que foi desenvolvido o estágio era composta por alunos repetentes com faixa etária de 16 a 18 anos de idade.

Desta forma, acreditamos que a EMPDL é propícia para o desenvolvimento de ações extensionistas que venham minimizar esse estereótipo que a escola carrega. Neste sentido, Brasil (2009, P. 41) aponta para a necessidade da criação de "[...] espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados". (Declaração CRES 2008).

Na mesma direção, o Plano Nacional de Extensão do Ministério da Educação e Cultura/ MEC, propõe:

[...] práticas acadêmicas que interligam a Universidade e a comunidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, proporcionando a formação do profissional cidadão através da busca constante do equilíbrio entre as demandas sociais e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. (BRASIL, 2007, p. 8).

Assim, durante o desenvolvimento da regência, observaram-se algumas dificuldades dos alunos em assuntos básicos de Geometria. Pontuamos que tais dificuldades podem ser decorrentes de um ensino de Geometria deficiente, já que os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998) e os estudos de Pavanello (2004) apontam problemas não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também na formação dos professores, que muitas vezes por insegurança, deixam de abordar assuntos relacionados a este campo da Matemática.

Como alternativa a esse quadro, estudos têm apontado o uso dos materiais manipuláveis no ensino da Geometria como uma ferramenta motivadora e facilitadora (NACARATO, 2005) e (JESUS, 2013). Todavia, tais materiais não devem ser utilizados sem um objetivo traçado, pois podem perder seu significado e não promover a aprendizagem dos alunos.

Inicialmente, apontaremos a ideia de materiais manipuláveis adotada nesse trabalho. Para Reys (1971 apud MATOS e SERRAZINA, 1996) materiais manipuláveis são “[...] objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”.

Assim, entendemos que o uso de materiais manipuláveis propicia aulas mais dinâmicas e amplia o pensamento abstrato. Na mesma direção, os PCN evidenciam a importância de utilização de materiais concretos manipuláveis na sala de aula, pois, segundo esse documento, esses materiais podem contribuir para o entendimento de conceitos e fixação de propriedades (BRASIL, 1998).

Além disso, a utilização de materiais manipuláveis durante as aulas de matemática pode proporcionar tanto aos professores quanto aos alunos uma aprendizagem diferenciada. Segundo Mesquita (2008, p. 16), ao utilizar o manipulável é possível manter relações que, “[...] permitindo transformações por continuidades, facilitam ao aluno a realização de redescobertas, a percepção de propriedades e a construção de uma efetiva aprendizagem”. Uma vez que eles podem ser levados a indagar a respeito das construções vivenciadas, formalizando conceitos a partir da manipulação desses materiais.

Justificativa

Em experiência vivenciada no período do estágio supervisionado tivemos contato com uma situação de ensino de um conteúdo matemático, regiões de figuras planas, que nos causou perplexidade. Diante da situação, utilizamos como alternativa o desenho na lousa de algumas figuras planas e fizemos questionamentos à turma a respeito da região do plano ocupada pelas figuras desenhadas. Outro momento que nos chamou atenção durante a vivência do estágio supervisionado, foi uma aluna não conseguir diferenciar uma região quadrada de

uma retangular não quadrada. Além de outros equívocos, como não identificar o que é um triângulo.

Assim, tomando como base essas confusões e equívocos, fizemos um levantamento de algumas tarefas que poderíamos trabalhar na tentativa de contribuir para amenizar tais dificuldades. Optamos por desenvolver uma oficina com materiais manipuláveis, mais especificamente com o tangram. Segundo Turrioni (2004 apud JANUARIO, 2008, p. 6), a utilização de materiais manipuláveis com objetivo traçado/delimitado, pode se tornar um facilitador da aprendizagem uma vez que “[...] exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos”.

Ainda a esse respeito, Jesus (2013, p. 2) aponta que, “[...] a utilização de recursos materiais manipuláveis pode tornar as aulas de matemática mais atraentes e motivadoras, dessa forma contribuindo para uma melhor aprendizagem dos alunos”.

Ratificamos que alguns autores defendem o uso dos materiais manipuláveis, desde que seja apenas um suporte para ensino de determinados conteúdos e não crie dependência nos alunos e nem a falsa ilusão nos professores em achar que pode solucionar todos os problemas com esses materiais. Além disso, para a utilização de materiais manipuláveis na sala de aula é exigido do professor certo “domínio” e mais que isso, um objetivo para que o foco da aula não fuja do planejado, e a utilização do material não fique apenas o uso pelo uso.

Segundo Jesus (2013, p. 2), “[...] o professor tem um papel muito importante, tendo que ser cauteloso quando utilizar esses materiais em sala de aula, pois o objetivo não está no material, mas sim nas atividades e no modo como ele será explorado [...]”.

Na mesma direção, Novello et al (2005, p. 5) destaca que:

Utilizar o material concreto por si só, não garante aprendizagem, é fundamental o papel do professor nesse processo, enquanto mediador da ação e articulador das situações experienciadas no material concreto e os conceitos matemáticos, para uma posterior abstração e sistematização.

Desta forma, notamos que o processo de ensino e aprendizagem da Matemática por meio da utilização de materiais manipuláveis pode tornar as aulas mais interativas e contribuir com o aprendizado do aluno, uma vez que os alunos podem se sentir convidados a participar da aula investigando e questionando.

A tarefa

Iniciamos a tarefa apresentando a proposta (estudo de regiões de figuras planas com o tangram) e em seguida, solicitamos que eles se organizassem em grupos de três a quatro alunos para a realização da atividade. Na sequência, distribuímos os materiais (tangram, régua, papel milimetrado e lápis de cor) e pedimos que eles a realizassem.

Na malha quadriculada desenhe as figuras geométricas formadas com o tangram a partir das informações abaixo:

Quantidade de Peças	Representação Geométrica
Duas	Um quadrado/ um triângulo
Três	Um triângulo / Um retângulo
Três Peças Triangular	Construa um quadrado / Transforme o quadrado em retângulo / Transforme o retângulo em triângulo.
Quatro	Um quadrado / Um retângulo
Cinco	Um quadrado
Todas as Peças	Um triângulo retângulo / Um quadrado / Dois quadrados iguais / Um Retângulo.

Figura 1: Tarefa entregue aos alunos. Fonte: Acervo pessoal

Após a distribuição das tarefas, solicitamos que eles dessem início às construções, em caso de dúvidas poderiam solicitar esclarecimentos. Como o trabalho foi desenvolvido com jovens, tomamos a iniciativa de deixá-los agir de forma mais independente, pois além do objetivo matemático da tarefa, tínhamos o interesse pessoal de favorecer o desenvolvimento da autonomia desses alunos, além dos sentimentos de solidariedade e companheirismo, já que estavam trabalhando em grupo.

Os alunos participaram ativamente de todo processo como podemos verificar na figura 2 e 3, o que nos levou a inferir que o objetivo em realizar a tarefa estava para ser alcançado, uma vez que

[...] o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo. Esse é, precisamente, um dos aspectos fortes das investigações [...]. (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2005, p. 23).



Figura 2: Alunos no momento das construções (investigação com o tangram). Fonte: Acervo pessoal

Podemos notar na figura 2 os alunos em processo de investigação dos materiais para a construção das regiões de figuras planas. Os PCN já fazem menção a atitudes investigativas apresentando como um dos objetivos para o ensino:

[...] identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. (BRASIL, 2001, p.47).

Destarte, pudemos observar o caráter investigador que os alunos obtiveram na realização da tarefa, isso porque eles sozinhos levantaram questionamentos, tiraram suas conclusões, foram autônomos em suas descobertas, como consta na figura 3.



Figura 3: Construção do quadrado com cinco peças do Aluno A. Fonte: Acervo pessoal

Além disso, durante a realização da tarefa, alguns grupos estavam com mais dificuldades de identificar as figuras formadas com suas próprias construções. Não conseguiam estabelecer uma relação entre as peças, colocavam-nas de qualquer modo e sinalizavam quando nos dirigíamos ao grupo. Verificamos que eram figuras que não estavam sendo solicitadas. Porém, apesar de todas as dificuldades a tarefa foi um sucesso.

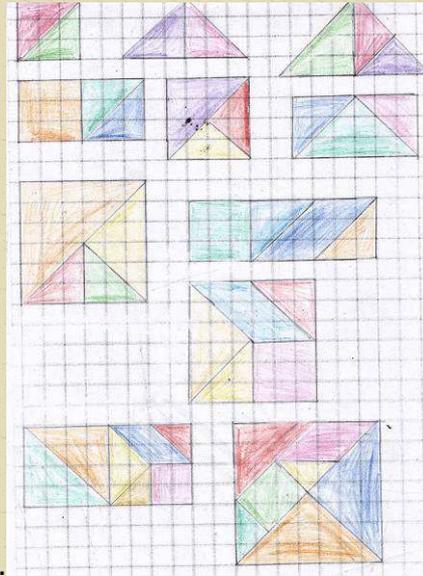


Figura 4: Construções (trabalho concluído).
Fonte: Acervo pessoal

Em suma, objetivávamos trabalhar a ideia de quadrado, triângulo e retângulo. Com isso, acreditamos ter minimizado as dificuldades dos alunos a respeito do estudo de regiões de figuras planas, como mostra a figura 4.

Conclusão

Ressaltamos que, a partir de nossa experiência, é necessário se fazer um uso cuidadoso dos materiais manipuláveis, ou seja, é preciso fazer uma reflexão antes de utilizá-lo, ter um objetivo, neste caso, trabalhar com a construção e reconhecimento de figuras planas. Destacamos isso, uma vez que tal problema está relacionado à formação do professor e segundo Pais (2000, p.2) pode levar à situação de “[...] recair na vertente do empirismo, caracterizado somente pela manipulação [...]”.

Para nós foi gratificante desenvolver esse trabalho, já que tendo um objetivo traçado para o uso do material manipulável, pudemos mediar a aprendizagem a respeito de figuras planas por esses alunos. Além disso, essa proposta contribuiu com nossa formação acadêmica, uma vez que vivenciamos uma tendência da Educação Matemática, uso de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem de matemática, tendo o aluno como sujeito principal da construção do seu conhecimento.

No desenvolvimento da tarefa, os alunos se mostraram muito surpresos com a matemática envolvida no tangram e com as construções realizadas por eles no papel. Consideramos que a tarefa desenvolvida deu uma ressignificação para os alunos do que são regiões de figuras planas, pois puderam estabelecer suas próprias relações por meio da manipulação dos materiais disponibilizados. Além disso, puderam perceber que a Matemática está além dos livros e da sala de aula, podendo nos auxiliar para o desenvolvimento de atividades que estão no contexto do cotidiano.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf . Acesso em 08 jan 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão do Ministério da Educação e Cultura**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em 08 jan 2015.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática**. Brasília: MEC/SEF. 2001.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.

JANUARIO, G. **Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos**. In: Primeiro Encontro Alagoano de Educação Matemática. Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008

JESUS, G. B. **Os materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem de matemática: algumas implicações no trabalho do professor** – XV Encontro Baiano de Educação Matemática. Teixeira de Freitas – Ba, 2013.

MATOS, J. M; SERRAZINA, M. L. **Didática da Matemática**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996. Cap.7: recursos na aula de Matemática, p.191-212.

MESQUITA, J. H. **Apostila do curso de pós-graduação da ACCESSU Educação Superior Faculdade Ateneu disciplina: Ensino de matemática com materiais didáticos alternativos**. Fortaleza – Ce, 2008.

NACARATO, A. M. **Eu trabalho primeiro no concreto**. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 9, n. 9 e 10, p. 1-6, 2004-2005.

NOVELLO, T. P; SILVEIRA, D. S; LUZ, V. S; COPELLO, G. B; LAURINO, D. P. **Material Concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos** - XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba - PR 2009.

PAIS, L. C. **Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da Geometria**. 23ª Reunião anual da ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1919t.pdf>. Acesso em: 08 set 2014.

PAVANELLO, R. M. **Por que ensinar /aprender geometria?** In: VII ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Anais... São Paulo:EPED, 2004. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr21-Regina.doc> Acesso em: 7 de set. 2014.

PONTE, J. P. da; BROCARD, J; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. Cap.2, p. 25-53.

Anemia ferropriva: uma forma lúdica de informar às crianças sobre essa deficiência de ferro

Iron deficiency anemia: a playful way to inform children about this iron deficiency

Laiana Ferreira Veiga

Graduanda em Biomedicina da Faculdade Maria Milza – FAMAM. lai.veiga@hotmail.com

Vania Jesus dos Santos de Oliveira

Docente da FAMAM. vania79br@yahoo.com.br

Resumo

As principais consequências advindas da anemia, que tem as crianças menores de seis anos como um de seus grupos mais afetados, traz comprometimentos graves para a saúde infantil, como o déficit no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e motor, com influência no processo de aprendizagem, entre outros. Sendo assim, é preciso assistência adequada, que determine precocemente crianças portadoras de anemia para prevenção desta deficiência. Objetivou-se mostrar a troca de experiência entre alunos de uma escola municipal de Cruz das Almas - BA, com participantes do projeto. O estudo considera um caráter exploratório e descritivo, utilizando o método observacional. Foi realizada uma oficina lúdica em uma escola municipal, através do projeto Análise dos índices de anemia e os fatores associados à patologia em crianças de 1 a 8 anos residentes em Cruz das Almas- BA, aprovado pelo programa de extensão da Faculdade Maria Milza e autorizado pelo comitê de Ética em Pesquisa, com a finalidade de informar às crianças os principais riscos advindos da anemia ferropriva e como essa deficiência pode ser tratada através da alimentação. Durante a oficina as crianças interagem mais e sentiam-se mais à vontade. As atividades lúdicas foram eficientes nas trocas de informações sobre anemia ferropriva demonstrada pelo entusiasmo e participação das crianças.

Palavra-chave: Anemia ferropriva. Crianças. Deficiência de ferro.

Abstract

The main consequences of anemia, which has children under six years of age as one of its most affected groups has serious commitment to children's health, such as deficit in language, cognitive and motor development, with influence in the learning process, among others. Therefore, appropriate assistance is required, one that is able to determine early when children are suffering from anemia to prevent this deficiency. The purpose was to display the exchange of experience between students of a municipal school of Cruz das Almas – BA and students participating in the project. The study considers an exploratory and descriptive feature, using the observational method. A playful workshop was held in a public school, through the project Analysis of anemia rates and factors associated with pathology in children 1-8 years residents in Cruz das Almas- BA, approved by the extension project of the Faculty Maria Milza and authorized by the Research Ethics Committee, in order to inform children the main risk arising from iron deficiency anemia and how this deficiency can be treated through diet. During the workshop after each activity performed children interacted more, they felt more comfortable answering the questions asked. The recreational activities were effective in exchanging information on iron deficiency anemia demonstrated by the enthusiasm and participation of children.

Keywords: Iron deficiency anemia. Children. Iron deficiency.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil passou por um período de mudança nutricional, com redução significativa na prevalência da desnutrição infantil. Contudo, esta redução não ocorreu com a anemia. De fato, atualmente, pode-se dizer que o país sofre de uma grande endemia, ratificada pela acentuada prevalência de anemia em pré-escolares (ROCHA et. Al., 2012).

Vários estudos demonstram uma grande correlação entre a anemia e diversos fatores, entre eles, biológicos, socioeconômicos, ambientais, de saúde e de nutrição, os quais podem contribuir isoladamente ou em conjunto para o aparecimento desta patologia (LEAL; OSORIO, 2010). Além disso, existe uma visível correlação entre deficiência de ferro e anemia e uma série de determinantes, tais como excesso de co-habitantes, baixa escolaridade da mãe, alta incidência de parto por cesárea, baixa escolaridade do pai, baixa renda familiar e baixas condições socioeconômicas (ALMEIDA; RICCO; DEL CIAMPO; SOUZA; PINHO; OLIVEIRA, 2004).

As principais consequências advindas da exposição à anemia, que tem as crianças menores de seis anos como um de seus grupos mais afetados, traz comprometimentos graves para a saúde infantil, como o déficit no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e motor (com influência no processo de aprendizagem) maior susceptibilidade às infecções, entre outras (LEAL; OSORIO, 2010).

Sendo assim, é preciso uma assistência adequada, que determine precocemente crianças portadoras de anemia, e previna (com a avaliação do estado nutricional) esta patologia. Portanto, se fazem necessários o controle e posterior tratamento das anemias, objetivando a melhoria da qualidade de vida das crianças, o aprendizado escolar e o desenvolvimento físico e mental (FONTOURA; COSER; ASSMANN; AZEVEDO; RIZZI, 2009).

Tendo em vista que a anemia é um dos problemas nutricionais de maior relevância no mundo, em particular nos países em desenvolvimento, ocorrendo, sobretudo em crianças em idade pré-escolar e está associada a um risco aumentado de morbidade e mortalidade (ORELHANA; CUNHA; SANTOS; COIMBRA JUNIOR; LEITE, 2011) este trabalho tem como objetivo mostrar a troca de experiência entre alunos de uma escola municipal de Cruz das Almas-BA, com alunos participantes do projeto. Por não haver o conhecimento de que um estudo dessa natureza tenha sido

realizado na região de Cruz das Almas - BA, este trabalho é de relevância social, tornando-se enriquecedor não só para os estudantes que realizaram a pesquisa como para a comunidade local.

O presente relato de experiência baseia-se em um trabalho que nos proporciona desenvolver a humanização através do contato direto com a comunidade, fazendo com que no futuro, enquanto profissionais de saúde, sejamos interativos, sempre trocando experiências e aprendendo a cada dia entender o paciente, e atendê-lo com indulgência.

Metodologia

O primeiro passo dessa atividade foi realizar uma oficina infantil através do projeto Análise dos índices de anemia e os fatores associados à patologia em crianças de 1 a 8 anos residentes em Cruz das Almas- BA, aceito pelo Programa de Extensão da Faculdade Maria Milza e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa (número do CAAE 33515314.1.0000.0056). O estudo considera um caráter exploratório e descritivo, utilizando o método observacional. A natureza exploratória justifica-se pelo fato de aproximar o pesquisador do seu objeto de estudo, fazendo com que este seja apreendido dentro do seu contexto. Quanto ao caráter descritivo, este possibilita descrever as características do fenômeno ou objeto de estudo, considerando todas as variáveis possíveis dentro do objetivo traçado.

O método observacional foi utilizado com o intuito de verificar as variáveis dentro do contexto no qual se processa a investigação, sendo executado de forma direta e estruturada. Assim, alunas do curso de bacharelado em Biomedicina da Faculdade Maria Milza, junto com as orientadoras, visitaram a Escola Carmelito Barbosa Alves de Cruz das Almas - BA, composta por sete professores que exercem suas atividades educacionais no turno da manhã e tarde. A atividade elaborada com as crianças aconteceu no turno vespertino, com o intuito de mostrar para as crianças de 4 a 5 anos, frequentadoras da instituição, a importância da alimentação saudável, os riscos advindos da anemia e como tal patologia pode ser curada.

Para iniciar as atividades, um membro da equipe de pesquisa foi escolhido para realizar uma conversa esclarecedora e lúdica com as crianças sobre anemia ferropriva, enquanto outros componentes se dispunham a encenar os principais

sintomas como fraqueza, suscetibilidade a infecções, sonolência, dificuldade no aprendizado escolar bem como suas formas de tratamento.

Em seguida, uma apresentação de fantoches. Dois fantoches serviram para representar crianças, sendo que uma delas anêmica e outro fantoche uma enfermeira. Na peça, o fantoche que era a criança saudável se alimentava bem e incentivava a outra criança a se alimentar corretamente. Depois, ambos começam a brincar e o fantoche anêmico mostra-se fraco, acaba caindo e é levado ao hospital. A enfermeira colhe sangue e o leva para fazer exames. Ao final da peça, a criança é diagnosticada com anemia ferropriva. A enfermeira enfatiza as formas de tratamento e indica um médico à criança.

Após a peça, foram feitas brincadeiras com as crianças onde placas com imagens de alimentos como frutas, verduras, doces, salgados, embutidos e enlatados foram expostas em uma grande mesa. As crianças eram sorteadas a virem até nós para escolher uma imagem e mostrá-la aos colegas e era perguntado a todas as crianças participantes se aquele alimento era saudável ou não, com o intuito de visualizar o conhecimento delas sobre o tema. As crianças portavam uma placa, a qual possuía uma carinha vermelha que indicava NÃO e no verso uma carinha verde que indicava SIM.

Posteriormente à brincadeira com as placas, começamos a cantar com as crianças uma paródia, mais uma vez com a intenção de destacar uma boa alimentação na prevenção da anemia ferropriva. Para finalizar nossas atividades foi oferecido as crianças um lanche contendo bolo e laranja, alimentos ricos em ferro.

Resultados e discussão

De acordo com as novas exigências mundiais por conta da globalização, as instituições de ensino superior devem preparar o indivíduo para a vida, o meio social, assim como no âmbito profissional. Então não é mais possível aceitar que essas unidades educacionais enfatizem apenas a inserção de seus alunos no mercado de trabalho como o único caminho a ser seguido sem orientá-los a incluir em seus currículos o convívio social e uma visão crítica a respeito dos temas que os cercam (ROSA, 2007).

O debate para a melhoria do atendimento dos profissionais da área de saúde em relação ao paciente está crescente. Há uma busca cada vez maior para um atendimento mais humanizado e interativo com a população, no qual seja possível a troca de informação entre os dois grupos (FONTANA, 2010). Com base nessas informações foi possível desenvolver esse trabalho de extensão oferecendo para o grupo visitado períodos de descontração com aprendizagem.

No momento em que começamos a discorrer a proposta de abordar o tema anemia ferropriva para essas crianças, surgiu a primeira dificuldade: como falar para aquelas crianças sobre anemia ferropriva de um modo que elas entendessem?

Segundo Maluf (2008) é preciso chamar a atenção das crianças de diversas formas, entre elas, a atividade lúdica, intervindo positivamente no desenvolvimento infantil em crianças com até seis anos. Corroborando, Pinto (2010) cita que através do lúdico a criança consegue mudar a sua percepção do tema abordado vencendo suas dificuldades, tendo melhores resultados no seu aprendizado. Então chegamos a um resultado no qual houve uma conversa clara e lúdica com as crianças sobre anemia ferropriva na qual alguns sintomas e o tratamento foram abordados (foto 1).



Figura 1: Aula lúdica sobre anemia ferropriva com demonstração teatral.

Durante as apresentações, o grupo percebeu olhares atentos e curiosos partindo dos alunos da instituição visitada. Eles prestaram bastante atenção e acolhiam aquilo que nós explicávamos. Após a primeira explicação e a peça de fantoches (foto 2), era notável que as crianças já haviam absorvido o conteúdo abordado.

A sociedade Brasileira de pediatria (2009) salienta, que entre outros fatores, a alimentação adequada e o aleitamento materno exclusivo durante os seis meses de idade da criança servem para prevenir a anemia carencial. Em acordo, Pereira Netto (2011) percebeu que a baixa ingestão de ferro aumenta a frequência de anemia, assim como o aleitamento materno até os quatro meses, ressaltando a importância da dieta equilibrada na infância para a prevenção da anemia ferropriva.

Depois do jogo com as placas, obtivemos um resultado excelente, pois elas davam a resposta correta e ainda explicavam os motivos pelo qual tinham classificado o alimento em saudável ou não-saudável baseado em seus conhecimentos prévios, reforçados com essa dinâmica.



Figura 2: Peça de fantoches sobre boa alimentação e prevenção da anemia ferropriva.

No momento da paródia, as crianças se levantaram, começaram a cantar o refrão da paródia e dançaram (foto 3). Era evidente a alegria das crianças e naquele momento nos sentimos felizes em poder levar informação com divertimento.



Figura 3. Paródia sendo cantada com as crianças em mais um momento lúdico

Considerações finais

Ainda que já tenham sido amplamente descritas por diversos autores estratégias de controle da anemia, persistem elevadas prevalências na população brasileira, fato que justifica a busca por outros fatores predisponentes dessa carência, com intuito de garantir uma melhor abordagem da doença.

Em relação à oficina lúdica, a cada nova atividade exercida, as crianças interagiam mais, sentiam-se mais à vontade para começar a responder as perguntas feitas em relação à alimentação saudável, compartilhar com os colegas suas experiências, cantar e dançar conosco. Além da perceptível participação destas crianças durante a oficina, pôde-se observar existir por parte das crianças um conhecimento prévio sobre alimentação saudável, destacando durante a exposição do trabalho quais alimentos deveriam ser ingeridos constantemente.

Com essa peça de fantoches, conseguimos prender a atenção das crianças e explicar de forma clara e com uma linguagem acessível como ter uma boa alimentação, quais alimentos podem prevenir a anemia ferropriva e quão fraco uma criança pode ficar quando está com essa patologia.

Podemos afirmar que as atividades lúdicas foram eficientes nas trocas de informações sobre anemia ferropriva demonstrada pelo entusiasmo e participação das crianças.

Referências

ALMEIDA, C. A. N.; RICCO, R. G.; DEL CIAMPO, L. A.; SOUZA, A. M.; PINHO, A. P.; OLIVEIRA, J. E. D.. Fatores associados à anemia por deficiência de ferro em crianças pré-escolares brasileiras. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, v. 80, n. 3, 2004.

FONTANA, R. T.. **Humanização no processo de trabalho em enfermagem: Uma Reflexão**. Rev. Rene. Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 200-207, jan./mar.2010.

FONTOURA, S.; COSER, J.; FONTOURA, T. ASSMANN, A.; AZEVEDO, A.; RIZZI, C.. Prevalência de anemia em crianças de 1 a 5 anos moradoras do bairro Passo, Vila ArnaldoMatter - São Borja/RS e sua relação com estado nutricional e enteroparasitoses. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. v. 41, n.2, p. 103-108, 2009

LEAL, L. P.; OSÓRIO, M. M.. Fatores associados à ocorrência de anemia em crianças de seis anos: uma revisão sistemática dos estudos populacionais. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. v. 10, n. 4, 2010.

MALUFE, A. C. M.. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ORELHANA, J. D. Y.; CUNHA, G. M.; SANTOS, R. V.; JÚNIOR, COIMBRA JUNIOR, C. E. A.; LEITE, M. S.. Prevalência e fatores associados à anemia em mulheres indígenas Suruí com idade entre 15 e 49 anos, Amazônia, Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. v. 11, n. 2, 2011.

PEREIRA NETTO, M. et. ali. **Fatores associados à anemia em lactentes nascidos a termo e sem baixo peso**. Rev. Assoc. Med. Bras. vol.57 no.5 São Paulo Sept./Oct. 2011

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. **O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

ROCHA, D. S.; CAPANEMALL, F. D.; NETTO, M. P.; FRANCESCHINI, S. C. C.; LAMOUNIER, J. A.. Prevalência e fatores determinantes da anemia em crianças assistidas em creches de Belo Horizonte - MG. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 15, n. 3, p. 675-684. 2012

ROSA, C. V. et al. Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 6, n. 2, p. 263-274,2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Nutrologia da Sociedade Brasileira de Pediatria. **Anemia carencial ferropriva**. Documento científico. Novembro, 2007.

Educação em saúde do homem na perspectiva do câncer de próstata: um relato de experiência

Men Health education in prostate cancer perspective: an experience report

Talita dos Santos Dias

Graduanda em Medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
talitasantodias@hotmail.com

Jennifer Silveira de Almeida

Graduanda em Medicina da UEFS. silveira.a1@hotmail.com

Resumo:

O câncer de próstata representa a neoplasia mais prevalente em homens, respondendo pela segunda causa de morte masculina por neoplasia no Brasil. Os principais mecanismos de rastreamento do câncer de próstata atualmente são aferição do nível sérico de PSA e do exame digital retal (toque retal). Para estimular o cuidado à saúde do homem, políticas públicas têm fomentado a instituição de ações educativas na Atenção Básica com o objetivo de educação em saúde. Neste sentido, são cada vez mais frequentes as práticas de promoção da saúde na graduação acadêmica voltada para o público masculino. Este relato visa a experiência de graduandos em medicina na realização de atividade de extensão sobre o Câncer de Próstata (CaP) com o objetivo de demonstrar de forma ativa a importância do diagnóstico precoce do câncer de próstata e minimizar a influência das barreiras ideológicas e culturais. Foi colhida a opinião dos participantes da atividade a respeito da importância da realização de exames de rastreamento para o câncer de próstata. Constatou-se bom nível de divulgação das informações acerca da realização dos exames e percepção positiva destes na prevenção do CaP.

Palavras-chave: Neoplasias da Próstata. Saúde do Homem. Educação em Saúde.

Abstract: Prostate cancer is the most prevalent cancer in men, accounting for the second leading cause of male cancer death in Brazil. The main mechanisms of prostate cancer screening are currently measuring the serum PSA and digital rectal examination (DRE). To stimulate care to human health, public policy has encouraged the establishment of educational actions in Primary for the purpose of health education. In this sense, are increasingly frequent health promotion practices in academic degrees aimed at the male audience. This report is the undergraduate in medicine experience in conducting continuing education activity on Prostate Cancer (PCa) in order to demonstrate actively the importance of early diagnosis of prostate cancer and minimize the influence of ideological and cultural barriers. It was harvested the view of the participants of activity about the importance of conducting screening tests for prostate cancer. We found good level of disclosure of information about the examinations and positive perception about these on prevention of PCa.

Keywords: Neoplasms of the Prostate. Men health. Health Education

Introdução

O câncer de próstata é a neoplasia mais prevalente em homens, com número de novos casos estimado em 68.800, em 2014, pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA) no Brasil o que corresponde a 69 casos a cada 100.000 homens (INCA, 2014). Representa a segunda causa de morte masculina por neoplasia no país (BRASIL, 2009) com registro de 13.354 óbitos pela doença em 2012 (INCA, 2014). É uma doença tipicamente relacionada à idade avançada - cerca de 75% dos casos no mundo ocorrem a partir dos 65 anos (AMORIM et al, 2011). Segundo o Ministério da Saúde (2002), idade \geq 50 anos e história familiar de pai ou irmão com câncer de próstata antes dos 60 anos são importantes marcadores de risco. Associação clara também se estabelece com indivíduos negros, bem como hábitos de vida ocidentais, como o consumo excessivo de álcool e o tabagismo (ROBBINS *et al*, 2005)

A relação com a dieta não está completamente elucidada, porém sabe-se que uma dieta rica em frutas, verduras, legumes, grãos, cereais integrais (SBU, 2006), produtos de soja, vitamina D e pobre em gorduras podem reduzir o risco de desenvolvimento da doença. Exibe uma grande variedade de comportamentos clínicos, desde tumores insignificantes descobertos acidentalmente, até cânceres extremamente agressivos com alta letalidade (CARTER, 2015).

O desafio do diagnóstico exige distinguir precocemente o paciente cujo tumor tem maior potencial de agressividade e orientar um tratamento adequado com baixa morbidade refletida no aumento da expectativa de vida com qualidade (BRASIL, 2009). “Os principais mecanismos de rastreio do câncer de próstata atualmente são aferição do nível sérico de PSA (sigla em inglês para antígeno prostático específico) e do exame digital retal (toque retal)” (MAGNABOSCO, 2014).

O nível sérico aumentado do PSA não é um achado específico para neoplasia prostática, já que os valores podem estar alterados na vigência de inflamação, trauma local ou no processo fisiológico de hiperplasia (ROBBINS *et al*, 2005). Da mesma forma, o toque retal apresenta baixa sensibilidade - 55% e 68% (INCA, 2002) - e especificidade. Segundo Srougi (2003), a forma mais acurada de presunção diagnóstica é a associação dos dois métodos, com perda de apenas 5% dos casos. O diagnóstico só pode ser feito através do exame anatomopatológico, para o qual

devem ser obtidos ao menos 12 fragmentos de tecido prostático de todas as regiões (EPSTEIN e NETTO, 2008) através da biópsia por agulha transretal.

A Associação Americana de Urologia recomenda que homens entre 55 e 69 anos sejam avaliados criteriosamente comparando benefícios e malefícios advindos do screening (rastreamento) e decidido conjuntamente a opção pelo rastreio e tratamento; além disso, recomenda ainda que os rastreamentos sejam feitos a cada dois anos, sendo anuais se acordado entre as partes dessa maneira (INCA, 2013). O rastreio de rotina para pacientes com mais de 70 anos ou com expectativa de vida menor que 10 a 15 anos deve ser desencorajada (CARTER *et al*, 2013). Entretanto, ainda há dissensões na comunidade científica sobre o rastreio indiscriminado pelos profissionais de saúde, de forma que no Brasil, o INCA, em 2014, manteve sua posição de não recomendar programas de rastreamento do câncer de próstata (BRASIL, 2002).

A história natural do CaP não é completamente compreendida e, portanto, não é possível prevenir a maioria das causas dessa doença. Grande parte dos fatores de risco é imutável e, dessa forma, não podem ser controlados (ACS, 2015). Apesar dos dissensos, não se pode negar que o diagnóstico precoce possibilita instituir as medidas terapêuticas adequadas a fim de evitar a mortalidade (SROUGI, 2008). A falta de informação, os tabus preconceituosos que levam ao constrangimento na realização dos exames e as crenças negativas sobre a doença retardam o diagnóstico e favorecem as estatísticas de morbimortalidade. O Instituto Nacional de Câncer (INCA) recomenda que o controle do câncer da próstata seja baseado em ações educativas voltadas à população masculina (MAIA, MOREIRA e FILIPINI, 2009). É necessário sensibilizar a população masculina acerca do tema e desmistificar as barreiras ideológicas e culturais.

O objetivo da atividade foi reiterar ao público alvo a importância do diagnóstico precoce do câncer de próstata, buscando minimizar a influência das barreiras ideológicas e culturais, além de identificar de forma subjetiva se as ações educativas produzem resultados eficientes na promoção de saúde.

Método

Trata-se de um relato de experiência de acadêmicos do curso de medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) membros da Liga Acadêmica de Patologia LAP-UEFS, os quais foram convidados a participar de um evento de promoção à saúde, realizado em dezembro de 2014. O evento, Semana Interna de Prevenção a Acidentes de Trabalho (SIPAT 2014), foi promovido por uma empresa de extração de óleos vegetais localizada no município de Feira de Santana - Bahia. A atividade envolveu a realização de oficinas participativas e palestras sobre diversos temas, sendo o público-alvo cerca de 150 trabalhadores de ambos os sexos.



Figura 1. Equipe da Liga Acadêmica de Patologia LAP-UEFS.

A abordagem da temática “Câncer de Próstata” ocorreu mediante o uso da metodologia expositivo-dialogada, com utilização de banners e folders, que continham os principais tópicos e recomendações sobre o câncer de próstata, além de modelos anatômicos dos órgãos sexuais e reprodutivos masculino. A equipe responsável era constituída apenas por graduandos e continha tanto homens, quanto mulheres. A oficina aconteceu em três momentos: palestra, dinâmica participativa e entrevista. A palestra tratou de assuntos como incidência e mortalidade da doença, fatores de risco, aspecto morfológico normal e alterações neoplásicas da glândula, bem como principais exames para a detecção de anormalidades prostáticas. O público foi convidado a simular o toque retal, com o auxílio de modelos anatômicos que continham três variações de padrão da próstata (sem alteração, hiperplásica benigna e hiperplásica maligna). À medida que dúvidas

surgiam, eram esclarecidas durante ou após a exposição em uma roda de conversa sobre as questões expostas.

Por fim, os participantes eram encaminhados para breve entrevista com questões sobre dados sociais - idade, renda, raça/cor, escolaridade e estado civil -, situação de saúde – prática e frequência de atividade física, uso de álcool (frequência e quantidade), uso de tabaco (atual ou prévio, tempo de uso e quantidade) e doenças pré-existentes –, realização de exames preventivos para o CaP – tempo desde o primeiro exame, tipo e meio de realização (público ou privado) – e impressão pessoal sobre a importância destes exames. Os entrevistados foram informados que as entrevistas eram sigilosas (não foram colhidos dados de identificação precisa como nome, endereço, número de registro) e que as informações prestadas seriam utilizadas no relatório da atividade. Não foi utilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visto não se tratar de pesquisa, mas de atividade regular da empresa que, neste ano, teve a participação convidada da equipe anteriormente citada. Cada participante que passou pelo estande recebeu folder informativo (Figura 2. A) e fitilho símbolo da campanha Novembro Azul (Figura 2. B).

Optou-se pela abordagem qualitativa dos dados - técnica de Análise de Conteúdo - com o uso complementar de estratégias quantitativas através da expressão dos dados absolutos e relativos. A Análise de Conteúdo, segundo Bardin e Minayo, é útil para a descrição de comunicação, que envolve subjetividade *per se*; permite sistematizar e tornar objetivo o conteúdo das mensagens transmitidas, bem como inferir os conhecimentos que alicerçam determinadas posturas ou afirmações pela necessidade de elucidar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CAMPOS, 2004; CAVALCANTE, 2014).

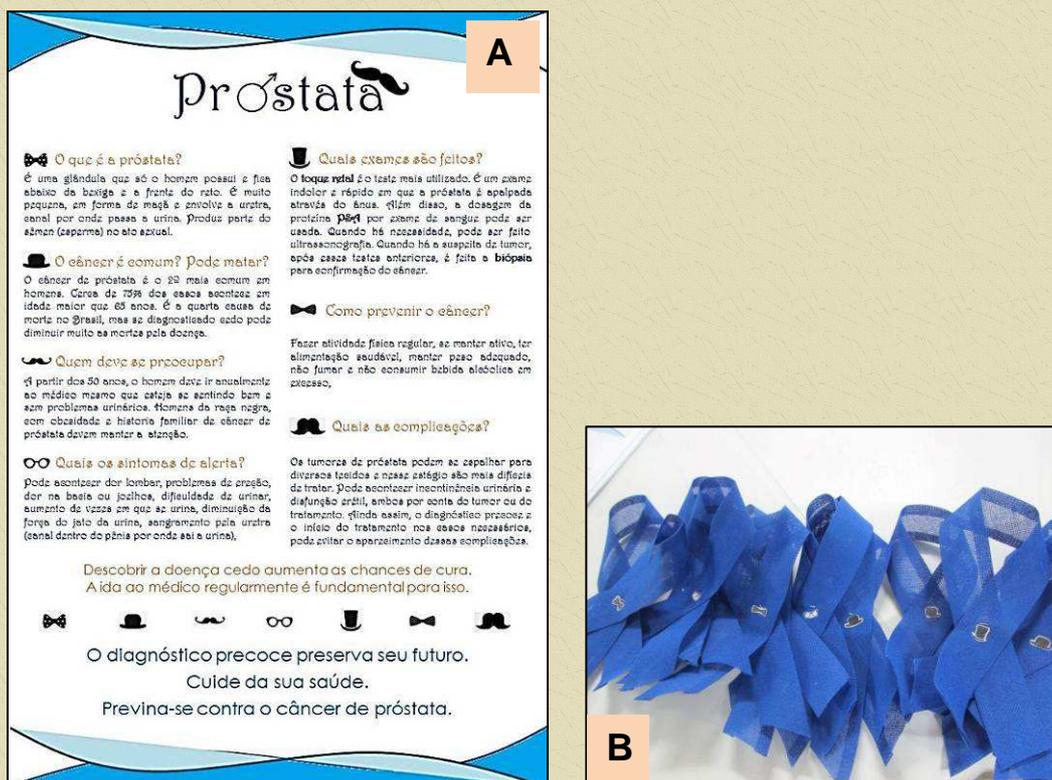


Figura 2. A, Folder informativo. B, Filtro símbolo da Campanha Novembro Azul.

Resultados

Estima-se que cerca de 150 trabalhadores, entre homens e mulheres, foram atingidos pela oficina que envolveu temas diversos, como câncer de mama, hipertensão arterial, diabetes mellitus, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Cerca de 30 homens participaram de todas as atividades do estande Câncer de Próstata e destes, 11 foram entrevistados, sendo 54,5% maiores de 45 anos, 72,7% referiram estado civil casado, 45,5% autorreferiram cor negra. Ainda, 81,8% declararam renda entre um e dois salários mínimos e apenas 27,3% tiveram acesso ao Ensino Superior. Praticantes de atividade física representaram 63,6%, sendo a maioria irregular (71%), 72,7% não-fumantes e 45,5% consomem álcool regularmente. Em relação aos exames preventivos (toque retal, PSA, ultrassonografia transretal e biópsia), 72,7% declararam já terem realizado pelo menos uma vez um deles; nenhum dos entrevistados declarou ter apresentado sintomas. Dos exames realizados, 50% foram toque retal e 87,5% foram medida do PSA sérico. A maioria (75%) realizou os exames através de plano particular de saúde.

O item final da entrevista questionou a opinião pessoal sobre os exames de rastreamento para o câncer de próstata. O objetivo deste questionamento não foi avaliar o conhecimento prévio sobre a doença, mas verificar, do ponto de vista do público-alvo, o impacto de ações educativas sobre afecções frequentes, por vezes complexas e que sofrem barreiras impostas pelo senso comum - preconceito, temor, tabus, ignorância. Entenda-se que este foi o objetivo principal da entrevista por expressar a percepção subjetiva da meta destas ações: educar em saúde. Não houve receio por parte dos participantes em tratar do assunto com as palestrantes do sexo feminino, nem mesmo no momento da entrevista. Algumas respostas apresentaram uma percepção positiva, mas superficial diante dos exames, desprovida de reflexão do sentido e objetivo do rastreamento do câncer:

“Muito importante. Prevenção e cuidado com a saúde para prevenir o câncer.” (E₁)

“Eu sei que é importante. Vou continuar fazendo [...] não tenho preconceito.” (E₂)

“Importante, “né”? Sou totalmente contra o preconceito.” (E₃)

O ato de realizar estes exames, especificamente, *per se* é entendido como a representação do cuidado à saúde do homem, mesmo sabendo que esse ato não acrescenta qualidade na saúde nem diminui o risco de desenvolvimento de qualquer doença. Este grupo demonstrou haver uma relação melhor definida entre as informações a respeito da doença - sintomas, fatores de risco, hereditariedade e até mesmo, medidas interventivas. Ademais, pode-se perceber certa preocupação e temor acerca da evolução e não, exatamente, da descoberta do câncer:

“Quando chega a idade, já é bom fazer. Só pode fazer com 45 (anos), “né”? Queria fazer com 40 (anos).” (E₄)

“Acho bom, quando estou bem só volto no outro ano e não sinto os sintomas que o médico pergunta do xixi. Não acho incômodo, é normal.” (E₅)

“Acho importante. Se você não se cuidar, vai descobrir tarde e talvez não dê “pra” operar.” (E₆)

“Entendo a importância, porque câncer é ruim. Já tive um caso na família.” (E₇)

“Prevenção é 100% importante, ainda mais depois dos casos da família.” (E₈)

Diante disso, de forma geral os entrevistados demonstraram reconhecer a importância da realização dos exames na prevenção do CaP. Durante a realização da atividade, o público mostrou-se bastante participativo, interessado pela temática e interativo com a metodologia utilizada, fazendo diversas indagações e relatos de

situações vivenciadas. A avaliação da satisfação com a atividade ocorreu através de diálogo informal, em que os entrevistados enumeraram os principais pontos expostos.

O desenvolvimento humano e a saúde só podem ser alcançados plenamente se entendidos como meios complementares. A autonomia é fundamental para que ambos ocorram ao ampliar o controle ou domínio dos indivíduos e comunidades sobre os determinantes de sua saúde (FLEURY-TEIXEIRA *et al.*, 2008). A metodologia empregada no desenvolvimento da oficina buscou reforçar a aptidão individual e coletiva da população em ser sujeito do processo saúde-doença e promover sua própria saúde. A vertente da interpretação hermenêutica aqui utilizada lança mão tanto dos aspectos psicológicos, quanto estruturais para construir uma imagem mais ampla e ao mesmo tempo mais clara da impressão individual dos entrevistados acerca do assunto.

O retrato, então, é o seguinte: sei que o câncer de próstata existe, sei que existem exames para o diagnóstico, sei que devo fazê-los em determinado momento; o que eu acho disso? Tal impressão deve ser considerada, visto que o sucesso de qualquer intervenção médica perpassa o entendimento e aceitação pelo paciente da conduta adotada. Desta forma, experiências pessoais ou familiares, mitos, conceitos pré-concebidos, constrangimento e até mesmo a visão de si como ator social são capazes de influenciar fortemente a adesão a ações de promoção de saúde e não devem ser subestimadas em importância.

O diagnóstico precoce é a ferramenta mais importante contra o câncer de próstata, gerando impacto direto sobre a mortalidade (FIGUEIREDO, 2005). Todos os homens maiores de 45 anos realizaram exames de rastreio mesmo na ausência de sintomas o que demonstra um bom nível de orientação e tomada de decisão. A detecção precoce é mais efetiva quando o homem é objetivo prioritário e há articulação entre gestores, profissionais da saúde e população. A maioria dos entrevistados fizeram os exames por recomendação médica, o que demonstra a importância dos profissionais de saúde, bem como das campanhas públicas no incentivo e divulgação dos métodos diagnósticos.

Considerações finais

A vivência promoveu o incentivo ao autocuidado e contribuiu para esclarecer as dúvidas dos participantes acerca do tema. A participação feminina é fundamental em atividades relacionadas à saúde do homem, assumindo papel de incentivadoras da busca pela assistência médica.

Foi possível identificar e entender os motivos - experiências pessoais, emocionais, conhecimento prévio – dos fatores relativos à doença que são considerados importantes para o paciente. Pode-se perceber um bom grau de apreensão das informações transmitidas, demonstrando que ações educativas que interagem com o público surtem efeito para promoção ativa da saúde. Tais ações voltadas para a população masculina devem ser mais estimuladas e inseridas de forma ativa nas Unidades Básicas de Saúde, assumindo um caráter contínuo. Dessa forma os indivíduos serão educados para a saúde e sujeitos capazes de interferir no processo saúde-doença ao adquirir comportamentos e hábitos saudáveis.

Agradecimentos

Aos Professores Ms Marbele Guimarães de Oliveira e Ms. Marcelo Torres Peixoto pela dedicação e competência na orientação, a Jairo de Assis Oliveira Leão e William Karlisson Teixeira de Souza, colegas de graduação que juntamente conosco executaram a atividade aqui relatada.

Referências

AGUINALDO, C. N. *et al.* **Câncer de próstata: diagnóstico.** Diretrizes Sociedade Brasileira de Urologia. Disponível em: <http://www.sbu.org.br/pdf/diretrizes/novo/cancer_de_prostata_diagnostico.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

AMERICAN CANCER SOCIETY. **Prostate cancer prevention and early detection.** 2015. Disponível em: <<http://www.cancer.org/acs/groups/cid/documents/webcontent/003182-pdf.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2015.

AMORIM VMSL *et al.* **Fatores associados à realização dos exames de rastreamento para o câncer de próstata:** um estudo de base populacional. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 2, p.347-356, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **Estimativa 2010:** incidência de câncer no Brasil / Instituto Nacional de Câncer. – Rio de Janeiro: INCA, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Coordenação de Prevenção e Vigilância - Conprev. **Câncer da próstata:** consenso - Rio de Janeiro: INCA, 2002.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília, vol. 57, n. 5, p. 611-4, 2004.

CARTER, H. B. *et al.* **Early detection of prostate cancer:** AUA Guideline. American Urological Association, 2013. Disponível em: <https://www.auanet.org/common/pdf/education/clinical-guidance/Prostate-Cancer-Detection.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, 2014.

EPSTEIN J.I., NETTO, G.J. **Biopsy interpretation of the prostate.** 4th edition. Wolters Kluwer, Philadelphia, 2008.

FIGUEIREDO, W. **Assistência à saúde dos homens:** um desafio para os serviços de atenção primária. Ciênc Saúde Coletiva. Vol. 10, p. 105-09, 2005.

FLEURY-TEIXEIRA,P. ET AL. **Autonomia como categoria central no conceito de promoção de saúde.** Ciênc. saúde coletiva, vol.13, suppl.2, Dez. 2008.

GOMES, R. *et al.* **A prevenção do câncer de próstata:** uma revisão da literatura. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 13, n. 01, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Ações de enfermagem para o controle do câncer:** uma proposta de integração ensino-serviço. Instituto Nacional de Câncer. – 3. ed. atual. amp. – Rio de Janeiro: INCA, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Informativo Detecção precoce. **Monitoramento das ações de controle do cancer de próstata.** INCA, Boletim ano 5, n. 2 maio/ agosto 2014. Disponível em:<http://www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/Informativo_Deteccao_Precece_2_agosto_2014.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Próstata.** Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/prostata>. Acesso em: 28 fev. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Rastreamento do Câncer de Próstata.** Nov, 2013. Disponível em:<http://www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/rastreamento_prostata_resumido.2013.pdf>. Acesso em 20/05/2015.

MAGNABOSCO, W. J. **Câncer de Próstata - Diagnóstico e estadiamento.** Revista Onco&, ano 04, n. 21, janeiro 2014. Disponível em: http://revistaonco.com.br/wp-content/uploads/2014/01/edicao_21.pdf. Acesso em: 28 fev. 2015.

MAIA K. O. , MOREIRA S. H., FILIPINI S. M. **Conhecimento e dificuldade em relação à prevenção do câncer de próstata na ótica dos homens de meia idade.** In: Anais do 13º Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 9º Encontro Latino Americano de Pós-Graduação: ciência e ética, o paradigma do século XXI; 2009; São Paulo, Brasil. Disponível em:<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0132_0028_01.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

ROBBINS, S. L.; KUMAR, V. (ed.); ABBAS, A.K. (ed.); FAUSTO, N. (ed.). **Patologia:** Bases Patológicas das doenças. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA. **Câncer de Próstata:** prevenção e rastreamento. Projeto Diretrizes. Associação Médica Brasileira. Conselho Federal de Medicina. Jun/2006.

SROUGI, M. **Próstata:** isso é com você. Publifolha, São Paulo, 2003.

SROUGI M, Ribeiro LA, Piovesan AC, Colombo JR, Nesrallah A. **Doenças da próstata.** Rev Med (São Paulo). Vol. 87, n. 3, p. 166-77, 2008.

Tempos de diversão com aprendizado: a extensão universitária e a popularização das ciências em Feira de Santana pelo Observatório Astronômico Antares e Museu Antares de Ciência e Tecnologia.

Fun times with learning: the university extension and the popularization of sciences in Feira de Santana by the Observatory Astronomical Antares and Museum Antares of Science and e Technology.

Willivan do Carmo Santos

Graduando de Licenciatura em História da UEFS. willivancarsan@hotmail.com

Lise Marcelino Souza

Graduada em Museologia pela UFRB. Lise.observatorioantares@gmail.com

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência das atividades desenvolvidas durante a execução do evento *II Férias Divertidas*, que foi organizado pelo Museu Antares de Ciência e Tecnologia e Observatório Astronômico Antares no mês de janeiro do ano de 2014, tendo como objetivo o compartilhamento das experiências do evento para contribuição do processo de formação de público por meio de ações educativas. A metodologia utilizada no evento foi a apresentação das exposições permanentes do Museu Antares de Ciência e Tecnologia, a criação de itinerantes, exibição de filmes, brincadeiras. As ações desenvolvidas possibilitaram o fortalecimento/criação de um público visitante de museu.

Palavras-chave: Astronomia. Popularização. Ciência.

Abstract

The present article is a report of experience of the developed activities during the implementation of Event II Holiday Fun , was organized At Antares Museum of Science and Technology and Astronomical Observatory Antares not January month of 2014, tendon Objective How the sharing of experiences Para event Contribution of the Public Training Process through educational actions. The methodology used in the event was a presentation of the permanent exhibition of the Museum of Science and Technology Antares, the itinerant creation, viewing movies, games. Action taken as possible the strengthening / Public hum Creation museum visitor.

Key-words: Astronomy. Popularization. . Sciences

Introdução

O Observatório Astronômico Antares (OAA), desde o início de suas atividades, em 1971, desempenhou papel importante em seu trabalho de extensão na cidade de Feira de Santana e região, divulgando e popularizando a Astronomia. Somente em 1992, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) incorpora a instituição astronômica ao seu patrimônio administrativo. Antes disso, os vínculos entre as duas instituições eram estabelecidos por celebração de termos de convênio e contratos.

Em 2009, no campus do OAA, foi criado o Museu Antares de Ciências e Tecnologia (MACT) e a implantação de alguns parques temáticos e exposições de testemunho histórico da cientificidade. O trabalho de extensão é centrado no processo de divulgação e popularização da ciência por meio da apresentação de suas exposições e da educação não formal.

O MACT e o OAA atuam com aportes de educação não formal na cidade de Feira de Santana e região, divulgando a astronomia, as ciências e tecnologias para popularizar os saberes entre estudantes de escolas do Ensino Fundamental I e II e Médio das redes pública e particular. Entende-se educação não formal como "qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla" (MARANDINO, 2009,p.31).

Na segunda metade do século XX, nascia uma geração de museus preocupada com a informação e interatividade com a sociedade para a divulgação e/ou popularização do conhecimento científico, o qual é pautado no diálogo e respeito aos diversos universos simbólicos da vida cotidiana. Segundo Mora (2003 apud GERMANO; KULESZA, 2007, p. 20), "popularizar é recriar de alguma maneira o conhecimento científico", tendo como finalidade tornar acessível um conhecimento especializado.

No caso do MACT/OAA, a popularização e divulgação dos conhecimentos estão atreladas à extensão universitária. É importante entender a extensão universitária como um "processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade" (GARRAFA, 1989, p.156).

Em Janeiro de 2014, houve a realização da segunda edição das *Férias Divertidas no Antares* com atividades entre os dias 14 e 17, no turno vespertino. A primeira edição foi realizada em 2013 e tinha como objetivo transformar o MACT e OAA em um espaço de entretenimento e diversão durante as férias escolares, mas com o propósito de criação de conhecimento pela popularização de conteúdos por meio de um planejamento estruturado e com temas.

O objetivo do presente relato é o compartilhamento das experiências da ação comunicativa museológica sistematizada com ações educativas e exposições, tendo, conseqüentemente, contribuição para formação de públicos frequentadores de museu.

Material e Metodologia

A programação do evento foi dividida em três temáticas com o objetivo de contemplar, cada uma, um roteiro de apresentação do MACT. Para abordar os assuntos, a equipe promoveu oficinas, brincadeiras/gincanas e escolheu filmes infantis que fossem do universo temático do dia.

14 de Janeiro de 2014

No primeiro dia, a temática foi nomeada de “Na Era dos Dinossauros”, que abordava os fósseis e o processo de fossilização. As crianças assistiram ao filme *Meus Amigos Dinossauros*¹⁹, depois visitaram a exposição que foi montada no espaço do planetário. O acervo utilizado para compor este ambiente foram alguns fragmentos de preguiça gigante, um peixe fossilizado, um esqueleto/réplica em miniatura de dinossauro e quatro sauromaquetes. Todos esses objetos fazem parte do acervo do MACT, guardados em conservação na Reserva Técnica do Museu.

Durante a visita do público nesta tímida exposição, houve a necessidade de evidenciar o processo de fossilização dos animais, as técnicas da paleontologia e a área de estudo.

Fazendo uma ligação com este conteúdo, as crianças foram levadas para a

¹⁹ Coreia do Sul e Estados Unidos, 2013. Direção de Yoon Suk Choi e John Kafka. Duas crianças descobrem uma máquina do tempo e são transportados para época de vivência dos dinossauros.

exposição permanente “Dinossauros e Pterossauros do Brasil”, na parte externa do MACT, a fim de abordar as formas de locomoção, alimentação, localização dos fósseis encontrados em território brasileiro e o processo de extinção desses animais.

Após a explanação dos conteúdos temáticos das exposições permanentes e temporárias, foi realizada uma pequena oficina. As crianças foram incentivadas a criar seus próprios fósseis em gesso e areia com um molde de plástico/réplica de esqueleto de dinossauro.

Para encerrar a tarde, uma empresa do setor de comunicação e recursos digitais de entretenimento oportunizou para as crianças jogos digitais nos quais montaram virtualmente esqueletos de dinossauros.

15 de Janeiro de 2014

No segundo dia, a temática foi “Viajando para o Espaço”. A primeira atividade da tarde foi a exibição do filme *Os Mosconautas no Mundo da Lua*²⁰. Após a exibição, as crianças foram conduzidas para a exposição permanente “Corrida Espacial”, com a finalidade de abordar as inovações tecnológicas e científicas que permitiram a chegada do homem à lua e o pano de fundo social e geopolítico desta corrida exploratória. Depois de explanado o conteúdo, os visitantes foram direcionados para a “Caminhada Lunar”, cuja proposta é a simulação do efeito de gravidade baixa com a visualização de crateras e buracos lunares.

Posteriormente, a partir dos conteúdos da “Corrida Espacial” e da exibição do filme, foi executada a gincana em que as crianças responderam perguntas relacionadas com a proposta do dia.

16 de Janeiro de 2014

O último dia teve como título “Tempos da pré-história”. O objetivo foi a criação de uma familiaridade das crianças com a pré-história, costumes das comunidades pretéritas e o estudo da arqueologia. Para isso, foi realizada a exibição do filme *Os*

²⁰ Estados Unidos, 2008. Direção de Bem Stassem. Narra a história de algumas moscas que desejam ir para lua e para isso invadem a missão Apolo 11.

*Croods*²¹, a visita guiada na exposição “Era dos Mamíferos: a Aurora da Humanidade” e incentivo de pinturas para registro de experiência dos dias da realização das *Férias Divertidas*.

Resultado e Discussão

Localizado no Bairro Jardim Cruzeiro, o OAA/MACT recebeu um público na // *Férias Divertidas* com origem de diferenciados bairros da cidade como: Coronel José Pinto, Mochila, Gabriela, Rua Nova, Jardim Cruzeiro e Cidade Nova, além de visitantes de outras cidades como Salvador e Aracaju, como é possível visualizar no mapa (Figura 1).

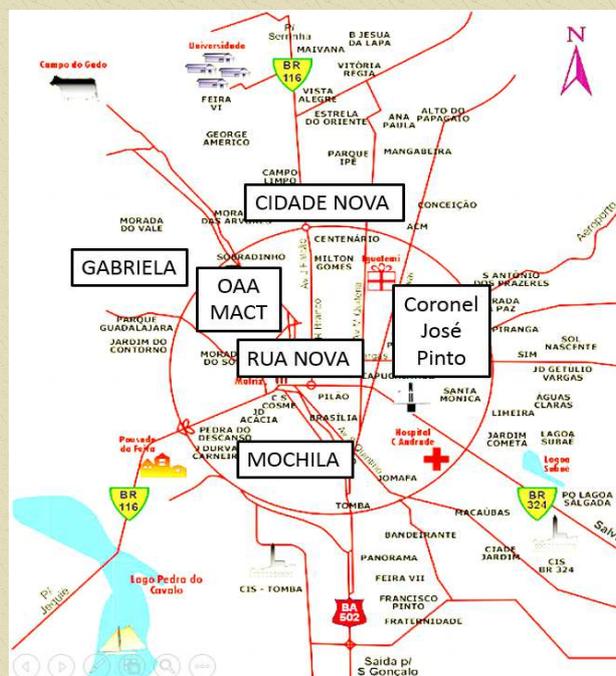


Figura 5. Mapa de Feira de Santana com destaque aos bairros e ao OAA.

A presença de um público residente em bairros próximos ao MACT/OAA na // *Férias Divertidas* torna-se a representação do esforço de tornar melhor a comunicação com o público próximo, forjando uma dupla intimidade entre o museu e a comunidade, “para permitir o direito ao lazer e à cultura de sua comunidade, mas também para tê-los como parceiros e construtores do patrimônio” (IBRAM, 2014, p. 56).

²¹ Filme lançado nos Estados Unidos, 2013. Direção de Kirk DeMicco e Chris Sanders, duração de 100 minutos. Ambientado na pré-história, conta a história de uma família que mora dentro de uma caverna e que tem um pai que possui medo do exterior.

Diferentemente do ano de 2013, a programação de 2014 contou com atividades em uma semana e isso foi questionado por acompanhantes e participantes, argumentando que deveria ter mais dias como no ano anterior. O *feedback* realizado pelo público visitante clarifica o alcance do objetivo da iniciativa sistematizada ao criar uma intimidade e tornar o público coconstrutor do patrimônio e da comunicação museológica. Entretanto, o retorno do público que frequentou o evento no ano de 2013 evidencia: a aceitação e o sucesso em termos de planejamento e execução das atividades; sucesso no objetivo de formação de público visitante de museus, criando regresso ao espaço museológico.

O aumento do público participante foi observado conforme o passar dos dias. O primeiro dia contou com a presença de 28 crianças, no segundo 36 e no terceiro 43. O aumento do público registrado pode ser explicado pela satisfação do público primeiro, que, por sua vez, comentou positivamente com outras pessoas, fazendo com que estas se sentissem atraídas para participar nos dias que ainda restavam do evento. Os novos visitantes eram conhecidos daqueles que já haviam participado nos dias anteriores.

O desenvolvimento das atividades, planejamento e execução das *Férias Divertidas* agradaram ao público participante, tanto crianças como adultos acompanhantes. Para além, o planejado foi alterado na medida em que público foi aumentando. No último dia, a faixa etária dos participantes teve uma discrepância e uma das atividades propostas não foi executada devido ao notório descompasso entre o etático do público e o nível intelectual da atividade.

Em tempos de massificação das novas tecnologias de informação e comunicação, a parceria com uma empresa do setor da comunicação tornou-se significativa, pois foi possível aplicar recursos tecnologicamente atuais de entretenimento e que chamam a atenção do público infantil. Desta forma, foi relevante por partir da iniciativa, realidade e interesses das crianças, para que fossem abordados os conteúdos dentro da educação não formal e de forma intelectualmente significativa. Isso transparece uma preocupação com a acessibilidade das exposições ao público, a fim de incentivar o visitante e engajá-lo intelectualmente nas ações desenvolvidas, na crença do papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado por meio de um processo dinâmico e interativo entre o indivíduo e o ambiente.

O contato entre as crianças em idade escolar e os museus, em sua maioria, faz-se pela mediação do professor e a escola. Entendidos como espaço de educação não formal, os museus, seus instrumentos e suas exposições podem ser aproveitados intensamente em seu potencial educativo, quando os professores conhecem as particularidades desses locais para o desenvolvimento de um olhar interface com o público. Além disso, os museus possuem uma capacidade de criar sua própria maneira de desenvolver os potenciais educativos, "essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na escola, e das experiências informais" (MARANDINO, 2009, p. 29).

No caso específico das *Férias Divertidas*, o contato entre o MACT e o público não foi mediado por escolas e seus professores, a comunidade foi convidada através dos meios de divulgação: mídia eletrônica, impressa, TV e rádio. Isso possibilitou a exploração das dimensões educativas produzidas pelo MACT por meio das exposições permanentes e da criação de novas dimensões pelas exposições temporárias, filmes e brincadeiras. Essa exploração foi realizada sem a mediação escolar, relegando ao museu a responsabilidade de pesquisa, planejamento, definição de objetivos e construção de saber por meio da popularização.

A exibição do filme com uma visita guiada mostrava-se como uma mistura entre o popular e o saber que deveria ser popularizado. As produções fílmicas foram incorporadas para a dimensão educativa, a fim de dialogar com os temas e conteúdos do dia, proporcionando produção de saber para além das apresentações dialogadas das exposições em visitas guiadas. O filme é um tipo de obra que agrada a grande maioria das pessoas, é um tipo de mídia e, hoje, ela ocupa grande espaço em nossas vidas. Adultos e crianças estão em constante contato com os produtos da indústria cultural: TV, rádio, Internet, jornais e cinema. A utilização do cinema como recurso é para facilitar a aprendizagem com uma ferramenta que parta de sua iniciativa e do meio imerso, seja interessante, motivadora e ilustrativa para o alunado.

As brincadeiras e gincanas mostraram como é possível retificar, ratificar e avaliar os conteúdos popularizados por meio de atividades, que exijam capacidades motoras infantis e que sejam intelectualmente e fisicamente desafiadoras. O jogo é uma atividade lúdica e ela é uma "atividade eminentemente cultural e, ao ser valorizada e utilizada como recurso pedagógico, pode contribuir para o

desenvolvimento de todas as competências do educando” (LIMA, 2008, p 84).

Ao lado de filmes e das atividades lúdicas, estavam as exposições que “é o principal veículo de comunicação do museu” (IBRAM, 2014, p. 27) e, antes de tudo, “deve provocar a reflexão e o protagonismo do visitante nas formas de apropriação e interpretação das informações” (IBRAM, 2014, p. 27).

Conclusão

O desenvolvimento das atividades relatadas neste artigo possibilitou a formação de público visitante de museu por meio do forjamento de intimidade dupla com comunidade. Mostra o esforço museológico da instituição para melhorar a comunicação e torná-la dialógica para com a comunidade, através de práticas educacionais e eventos culturais sistematizados em programas, na intenção de estabelecer a construção de uma capacidade crítica e cognitiva de indivíduos com atividades intelectualmente e/ou fisicamente desafiadoras.

A utilização de eixos temáticos, um para cada dia, e a tríade (filme, exposição e gincana/brincadeira) fazem parte das estratégias articuladas pelo museu para atingir a finalidade de proposta da atividade: entretenimento e produção de saber, partindo da realidade e com a capacidade de ser engajadora intelectual e fisicamente.

Partindo do pressuposto de que a criança possui conhecimentos prévios adquiridos na vivência em sociedade e na escola, cumpre ao museu propor atividades que estimulem ao público utilizar seus conhecimentos prévios para criar seu aprendizado sobre novos conhecimentos. Para além, apresentar esses novos conhecimentos para que estejam capazes de desempenhar as atividades propostas nas brincadeiras/gincanas.

A exploração das dimensões educativas pelo museu exigiu um processo árduo e trabalhoso de pesquisa, coleta de material, planejamento sobre os eixos temáticos abordados durante a condução das *II Férias Divertidas* e produção das decorações e materiais utilizados durante o evento.

As ações educativas e culturais como as desenvolvidas no evento *Férias Divertidas* são apenas umas das formas pelas quais é possível realizar a comunicação museológica e fortalecer as relações entre a instituição e a

comunidade, cumprindo o objetivo de formar público visitante de museu.

Ao mesmo tempo em que forma um público habituado com visitas em museus, cria uma problemática ao tornar desatualizada e batida a comunicação museológica, relegando à instituição o papel de busca de novas formas comunicativas para superar as desatualizações provocadas pelas ações educacionais e culturais.

Isso demonstra que é constante o processo de comunicação, porque nada deve ser dado como finalizado, a obra deve ser entendida como aberta. Aberta ao público, para o retorno com o *feedback*; aberta às novidades do campo científico; ao campo sociocultural com as mudanças sociais e culturais da comunidade; às novas tecnologias da informação, comunicação e entretenimento; às novas formas de difusão e comunicação; aos novos comportamentos, às formas de ser, pensar e sentir; ver, interpretar, praticar e representar.

Referências

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A.. **Popularização da Ciência: uma revisão conceitual.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 24, p. 7-25, 2007.

FUNARI, P. P. A.; CARVALHO, A. V. Cultura Material e Patrimônio Científico: desafio atuais. In: Marcus Granato; Márcio Ferreira Rangel. (Org.). **Cultura Material, Patrimônio da Ciência e Tecnologia.** 1ed. Rio de Janeiro: MAST, 2009, v. 1, p. 1-13.

GARRAFA, Volney. **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania: Relatório de Atividades: 1987/1988.** Brasília/DF, Editora UnB, 1989.

MARANDINO, Martha. **Museu como Lugar de Cidadania.** Salto para o Futuro, v. AnoXIX, p. 29-35, 2009.

PIMENTEL, T. V. C.; COSTA, Thiago Carlos. Monografias Tridimensionais: A Experiência Curatorial nas Exposições de Média e Curta do Museu Histórico Abílio Barreto. In: BITTENCOURT, J. N. (Org.). **Caderno de Diretrizes Museológicas.** 2. e 1. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, 2008.

IBRAM. **Museus e Turismo: estratégias de cooperação.** Brasília/DF: IBRAM, 2014.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p.84.

Modelo de ensino tradicional e práticas emergentes: a notação musical como conteúdo no Ensino Médio

Traditional teaching model and emerging practices: the musical notation as subject in high school

Robson da Silva Cardoso

Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. robsoncardosos@gmail.com

Resumo

O presente trabalho relata uma experiência de utilização da notação musical como conteúdo do componente curricular Arte, durante atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²², vinculado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Feira de Santana. O objetivo da experiência foi proporcionar aprendizagens musicais através da criação e prática musical mediada pela partitura. A metodologia empregada buscou a adaptação dos conteúdos à realidade discente bem como o foco nas atividades práticas. Buscou-se levar os estudantes à compreensão dos princípios básicos na notação tradicional através da criação musical e da notação não convencional. As atividades práticas foram viabilizadas por meio da construção de instrumentos musicais com materiais reaproveitáveis realizada durante as intervenções didáticas. Como resultado, os estudantes conseguiram apreender os princípios básicos da notação musical tradicional, além de terem desenvolvido habilidades de execução e criação musical. Conclui-se que o momento atual da Educação Musical demanda constantes questionamentos e transformações nas práticas estabelecidas visando melhorar e consolidar o ensino de música na escola básica.

Palavras-chave: educação musical. educação básica. notação musical. ensino médio.

Abstract:

The present work reports a using experience of musical notation as a Art curriculum content during performance of the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID) linked to the Bachelor's Degree in Music at the State University of Feira de Santana in a 1st year class of high school in a public school in the city of Feira de Santana. The goal of the experiment was to provide musical learning through the creation and musical practice mediated for sheet music. The methodology sought adaptation of the content to student reality, and focus on practical activities. Sought to bring students to understand the basic principles in traditional notation through musical creation and unconventional notation. Practical activities were made possible by building of musical instruments with reusable materials during the teaching interventions. As a result, students were able to learn the basic principles of traditional musical notation, and have been developed performance skills and musical creation. It concludes that the current time of Music Education requires constant questioning and changes in established practices to improve and consolidate the music teaching in basic education.

Key-words: music education. primary educadion. musical notation. high scholl class

²² Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Introdução

Desde 2008, a lei 11.769, que modifica a LDB 9.394/96, coloca a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, a saber, o componente curricular Arte. A partir da promulgação dessa lei, a área de Educação Musical, em suas associações de classe, tem se movimentado para discutir um ensino de música coerente com os desafios da contemporaneidade.

Apesar disso, nas últimas décadas, o ensino de música não tem conseguido conquistar seu espaço na escola básica. Penna (1995) afirma que as razões para isso estão na proposta polivalente, instituída durante a vigência da LDB 5.692/71, nas deficiências nos cursos de formação de professores, na difusão de práticas espontaneístas e no predomínio das artes plásticas no espaço da Educação Artística.

Na elaboração de propostas e metodologias de ensino que sejam capazes de suprir as necessidades atuais, faz-se necessário uma nova abordagem de conteúdos já presentes no ensino de música desde há muito tempo. O ensino da grafia musical tradicional é representativo de um modo de ensinar música utilizado nas escolas especializadas (conservatórios). Esse modelo deve ser superado em seus aspectos negativos e ressignificado naquilo que pode contribuir com a educação básica, já que a notação musical é um conteúdo citado em documentos educacionais oficiais (BAHIA, 2013, 2015; BRASIL, 2000, 2002).

O presente relato de experiência pretende responder a seguinte pergunta: como abordar a notação musical como conteúdo no ensino médio de forma a promover aprendizagens musicais significativas? Os referenciais teóricos serão apresentados usando autores da área de Educação Musical e documentos educacionais oficiais, seguindo-se da experiência geradora desse texto. A seguir, são colocados exemplos de atividades desenvolvidas durante a experiência, os resultados alcançados e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

Referencial teórico

Todas as linguagens artísticas possuem seus conhecimentos específicos. No ensino de arte na educação básica, esses conhecimentos devem ser observados e, mediante uma contextualização, devem ser apresentados aos estudantes. O objetivo não é a formação de grandes artistas, mas permitir que os estudantes adquiram conhecimentos que os possibilitem pensar criticamente a produção cultural do seu meio e capacitá-los a serem possíveis produtores nessas linguagens artísticas (PENNA, 1994²³, p. 13, 14 apud PENNA, 1995, p. 105).

Ao longo do tempo, o ensino de música vem sendo representado, principalmente fora dos meios acadêmicos, pelo modelo de ensino tradicional, ou conservatorial (PENNA, 2014b, p. 71, 72). Esse modelo tradicional é característico do ensino das escolas especializadas em música (os conservatórios), que tem o foco na música erudita ocidental e organizam o conhecimento musical em função dela. Penna, ao tratar do modelo conservatorial de ensino afirma que “dentro dessa tradição [...] mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2014b, p. 73). Tais metodologias e objetivos não se adequam ao ensino de música na educação básica, que deve ter como objetivo ajudar o estudante a agir criticamente sobre as várias manifestações musicais de seu contexto e modificá-las, como um produtor dessas manifestações (PENNA, 1995, p. 121).

Pereira (2014, p. 93, 94) ao analisar os currículos de cursos de licenciatura em música de universidades públicas reconhece características do modelo conservatorial que destacam a ênfase dada a teoria musical e leitura de partitura nessa forma de ensino, são elas:

“a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada, [...] o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;

²³ PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. Cadernos de Estudo, p. 15-29, 1994.

Se tais metodologias são aplicadas durante os cursos de licenciatura, existe a possibilidade de o professor da educação básica reproduzir as mesmas práticas em seu trabalho, não fazendo os devidos questionamentos à sua formação.

O ensino de música na escola básica tem objetivos diferentes da formação erudita dos conservatórios, e, por consequência, deve ter metodologias diferenciadas. Reproduzir o modelo tradicional na escola pública configura uma prática segregadora e pouco eficiente, já que os estudantes dessas escolas não possuem vivências musicais que forneçam um suporte às aprendizagens musicais nos moldes do conservatório, já que “metodologias que pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas têm consequências elitistas, pois desconsideram as condições sociais que possibilitam esta familiarização.” (PENNA, 1995, p. 120).

A partitura, por si só, não pode desencadear aprendizagens musicais significativas, pois configura apenas em uma representação do som, que é a matéria prima de toda a música. O ensino de música deve ser pautado na prática musical. O referencial sonoro, adquirido por meio das vivências musicais, deve anteceder o estudo das teorias e conceitos (PENNA, 1995)

Entretanto, não se deve desconsiderar a notação musical como conteúdo legítimo da Educação Básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as “formas de registros gráficos convencionais ou não, na escrita e na leitura de partituras” são citadas como uma das competências e habilidades desejadas no ensino de música (BRASIL, 2000, p. 51). O Registro de trabalhos próprios e de artistas é destacado dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) onde, para o ensino de música, coloca-se que essa habilidade é desenvolvida “ao se utilizarem formas de registro gráfico, convencionais ou não, na produção e na leitura de partituras.” (BRASIL, 2002, p. 198).

Nas Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos, documento complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, destaca-se a abordagem de “conhecimentos teóricos específicos da linguagem musical na utilização de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade” (BAHIA, 2013,

p. 113). Em relação ao ensino médio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia elaborou para a Jornada Pedagógica do ano de 2015 um documento denominado Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio, em que na parte concernente ao ensino de música, são destacadas as quatro propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade), conteúdos que são necessários à compreensão da notação musical (BAHIA, 2015).

Visto que a notação musical tem seu lugar nos documentos educacionais oficiais, como trabalhá-la na educação básica sem reproduzir as práticas tradicionais do modelo conservatorial?

Penna (2014a, p. 73) afirma que, por si mesma “a partitura não é [...] música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação [...]”. Não há como promover aprendizagens significativas apenas com representações simbólicas que não podem ser compreendidas pelos sujeitos da aprendizagem. A prática musical deve anteceder e evoluir concomitantemente a aprendizagem da teoria, de modo que antes de aprender os conceitos, tenha-se vivido as experiências.

Metodologia

A experiência aqui relatada faz parte das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – subprojeto Musicando a Escola, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, durante o segundo semestre de 2014. A maioria dos estudantes envolvidos não eram instrumentistas ou cantores, sendo que apenas um possuía conhecimentos sobre notação musical tradicional.

Como forma de possibilitar a prática musical durante as intervenções didáticas, foram construídos junto com os estudantes instrumentos musicais com materiais alternativos, ou “cotidiáfonos” (GARCIA, 2013), de quatro tipos diferentes: tambores feitos com baldes, “vassorinhas” de garrafa PET, “canofones” feitos com canos de PVC, e “garrafones” confeccionados com garrafas de vidro. Os dois últimos instrumentos permitiam a emissão de sons com altura definida, ou seja, a execução de melodias.

O trabalho com criação musical e grafia musical não convencional antecedeu a notação convencional, de forma a possibilitar que os estudantes apreendessem os princípios básicos da grafia musical. Os conteúdos foram sendo apresentados à medida que eram necessários para viabilizar as atividades de prática musical.

A seguir são descritas algumas atividades que foram desenvolvidas durante a experiência.

- Criação e notação musical com instrumentos de altura definida

Os estudantes deviam, em grupo, criar pequenas melodias com os garrafones e canofones e grafá-las em uma ficha. Depois, cada grupo era chamado à frente para reproduzir a melodia criada e a turma era responsável por avaliar se o que estava anotado correspondia ao que era executado. Com essa atividade, os educandos puderam perceber as possibilidades de registro das mudanças de altura do som.

- Percepção da duração do som

Dois estudantes eram solicitados a desenrolar um rolo de barbante enquanto ouvissem um som emitido por uma fonte sonora. Quando o som era interrompido, os estudantes paravam. O tamanho dos segmentos de barbante era associado à duração do som. Em outro jogo, os estudantes recebiam pedaços de papel de dois tamanhos (um papel com o dobro de tamanho do outro). Em seguida era solicitado que os papéis fossem organizados representando a duração das notas de uma melodia com dois sons (um com o dobro da duração do outro).

- Canto, percussão corporal e notação musical

Foram trabalhadas algumas músicas presentes na obra de Carvalho (2010). Antes de executar as canções, os ritmos das melodias eram trabalhados em forma de percussão corporal. O mesmo material rítmico e melódico das canções era usado em atividades com a notação convencional, como ditados e bingos.

- Última atividade: execução de arranjo para conjunto de instrumentos

Ao final do processo, os educandos executaram um arranjo de uma das canções no ritmo de samba reggae. Esse arranjo foi elaborado pelos bolsistas para dois instrumentos (tambor e “vassourinha”) e foi lido e executado pelos estudantes durante a aula, como forma de fechar o ciclo de atividades, além de fornecer aos

bolsistas e professora supervisora uma avaliação daquilo que foi apreendido pelos discentes.

Resultados e Discussão

Para que o trabalho seja significativo e produza aprendizagens musicais é preciso relacionar o conteúdo com o contexto sociocultural dos estudantes. Koellreutter (1997) já sugeria que fossem criados nos cursos superiores de música cursos de extensão onde todo o conteúdo de música seria adaptado para responder as necessidades individuais e sociocultural do contexto de cada estudante. Propostas de adaptação dos conteúdos musicais vem sendo colocadas por diversos autores desde o início do século XX (GAINZA, 2003). Dialogando com esse pressuposto, na experiência relatada, a adaptação do conteúdo e a aplicação de atividades práticas associadas aos conceitos apresentados possibilitaram que os estudantes apreendessem os parâmetros sonoros, construindo uma base para compreensão das formas de notação musical.

Qualquer música que é registrada em um sistema de notação só se efetiva como música se passar de registro para som. Trabalhar a notação musical tradicional nos moldes do conservatório tem poucas chances de dar certo em um contexto onde os estudantes não tiveram contato com os parâmetros estruturantes da música, pois tal procedimento só pode ser eficaz “para quem já possui referenciais sonoros formados, pela vivência em um ambiente sócio-cultural que propicie a familiarização com a música e seus códigos” (PENNA, 2014b, p. 72). Dessa forma, durante a experiência, devido a abordagem utilizada, os estudantes desenvolveram os referenciais sonoros necessários por meio da prática musical associada aos conceitos trabalhados.

Os conceitos de altura, intensidade, timbre e duração foram apreendidos a partir da prática musical ao mesmo tempo que eram trabalhadas formas não convencionais de notação musical. A partitura tradicional foi sendo apresentada de modo gradual, elemento a elemento, a partir da aplicação prática de cada conceito aprendido, o que permitiu que os estudantes compreendessem as relações entre cada elemento da partitura e a execução instrumental e vocal. Além disso, a abordagem da notação musical possibilitou a compreensão da música como uma

linguagem que pode ser registrada, usando dos sistemas existentes ou novos sistemas que correspondam às necessidades do evento musical em questão.

A pesar de ter como conteúdo a notação musical tradicional, a experiência aqui relatada difere do ensino no modelo conservatorial pois o centro de todo o processo não foi o “ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2014b, p. 73), mas sim propiciar aprendizagens musicais significativas de acordo com a realidade discente. Outra característica que diferencia o trabalho realizado da implantação acrítica do modelo conservatorial na Educação Básica é a diversidade de meios utilizados para a prática musical: foram utilizados instrumentos musicais construídos com materiais reaproveitáveis, percussão corporal e o canto.

A notação e teoria musical foram o meio pelo qual se realizaram as atividades de prática musical, e não o objetivo final do processo. O contexto musical dos estudantes foi abordado ao trabalhar o ritmo do samba reggae (um dos gêneros característicos da Bahia) e houve a “ampliação e/ou transformação do universo musical dos estudantes, a partir da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências musicais variadas” (QUEIROZ, 2011, p. 20) ao trabalhar as músicas africanas presentes no livro de Carvalho (2010).

Destaca-se como resultado também o fato dos bolsistas ganharem conhecimentos úteis a situações onde se faz necessário adaptar um conteúdo ao contexto dos estudantes, devido à necessidade de adaptar as vivências como estudantes de notação e teoria musical em escolas especializadas e no ensino superior às necessidades e possibilidades da Educação básica. Tal habilidade se faz necessária na atuação em qualquer nível da Educação Básica.

Considerações finais

O trabalho educacional, em qualquer área e nível, demanda constantes adaptações para continuar sendo eficiente em seus propósitos. O momento atual da Educação Musical diz respeito à busca por novos caminhos para construir um ensino de música que seja adequado à realidade dos estudantes

O objetivo do ensino de música na educação básica não é formar instrumentistas virtuosos, conhecedores da música erudita ocidental, mas sim

promover aprendizagens musicais que auxiliem os sujeitos a pensar e agir criticamente sobre a produção cultural do seu contexto social. Também é importante possibilitar a aquisição de competências e habilidades que permitam ao estudante “continuar aprendendo mesmo depois de completada a escolaridade básica” (BRASIL, 2002, p. 197).

A experiência aqui relatada foi bem-sucedida ao promover aprendizagens musicais significativas, tendo como foco a prática e a criação musical. Os estudantes puderam experimentar a construção de instrumentos musicais, a execução de músicas com esses instrumentos, a criação musical, a prática do canto e da percussão corporal e adquiriram conhecimentos sobre notação musical tradicional.

Referências

BAHIA. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos**. Salvador: Secretaria de Educação, 2013.

BAHIA. **Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. Área de conhecimento: Linguagem. Componente curricular: Arte**. Salvador: Secretaria de Educação, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CARVALHO, L. A. S. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

GARCIA, D. M. Na Rota da Lata: obras e autores sobre a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. **XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Música – Natal – 2013**, p. 8, 2013.

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. **Cadernos de Estudo**, p. 15–29, 1994.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Ed.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. [S. l.]: Editora Universitária, 1995.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 8 maio 2014a.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 9, 13 maio 2014b.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 3 jul. 2014.

QUEIROZ, L. R. S. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro - Educação Musical Escolar**, n. XXI, 2011.

Normas de Submissão

1- Compromisso da Revista Extensão

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

2- Áreas Temáticas da Revista

I- Comunicação: comunicação social; mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; e rádio universitária;

II. Cultura e Artes: desenvolvimento cultural; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; cultura, ciência e tecnologia; cultura, região, territórios e fronteiras; cultura, política e comunicação; cultura, religião e religiosidade; cultura, identidades e diversidade cultural; cultura, memória e patrimônio cultural; educação, cultura e arte; políticas culturais; artes visuais; cinema e identidades culturais; cultura, arte e meio ambiente.

III- Direitos Humanos e Justiça: assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias;

IV- Educação: educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação e juventude; educação para a melhor idade; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; incentivo à leitura; educação e diversidades; educação e relações étnicorraciais; educação do campo;

V- Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais;

VI- Saúde: promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas;

VII- Tecnologia e Produção: transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; pólos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes;

VIII- Trabalho: reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

IX- Gênero e Sexualidade: políticas de gênero; gênero e educação; práticas esportivas construindo o gênero; o corpo e a sexualidade; identidades de gênero e orientação sexual; desejos; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; combate à discriminação sexual e à homofobia; raça, gênero e desigualdades.

3. Público - alvo

Professores, alunos, técnicos-administrativos de todas as IES nacionais e internacionais, além de comunidades atendidas ou com potencial para serem atendidas por projetos extensionistas de forma abrangente.

4. Categorias de Trabalhos a serem publicados

Artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas.

A equipe editorial poderá propor Edições Temáticas. Neste caso, os temas definidos serão previamente anunciados.

5. Idioma

Os artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas devem ser redigidos em português. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, bem como autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

O resumo e as palavras-chave devem ser redigidos na língua do artigo e em inglês.

Para os relatos de experiências não há obrigatoriedade para o abstract

6. Considerações Éticas

I- A responsabilidade pelos conteúdos dos artigos publicados é exclusivamente do(s) autor(es);

II- Os casos de plágio serão encaminhados à Comissão de Ética do órgão de classe do autor;

III- Todos os artigos recebidos deverão receber pelo menos dois pareceres favoráveis à publicação por parte de membros do Conselho Editorial e consultores ad hoc;

IV- Os artigos publicados são de propriedade dos Editores/Organizadores, podendo ser reproduzidos total ou parcialmente com indicação da fonte. Exceções e restrições de copyright são indicadas em nota de rodapé.

V- Os autores assinarão um termo de cessão de direitos autorais para publicação dos artigos e memoriais aprovados.

VI- A revisão ortográfica dos trabalhos submetidos é de responsabilidade dos autores;

VII- Os artigos submetidos não serão devolvidos.

7. Critérios de avaliação

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados por pares, adotando para tanto o método de avaliação duplamente cega. A publicação considera unicamente trabalhos inéditos ou aqueles excepcionalmente considerados relevantes pelo conselho editorial. Adotam-se os seguintes referenciais para julgamento:

- Aceito

- Recusado. Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.

- Trabalho Condicionalmente Aceito. Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

8. Itens de Julgamento

I. Originalidade e Relevância do Tema

II. Aderência a um dos temas da Revista

III. Encadeamento de idéias / organização do trabalho Organização formal do texto, seqüência e encadeamento das informações, rigor metodológico do trabalho.

IV. Conteúdo. Relevância e estruturação formal do pensamento apresentado no conteúdo do artigo, com posicionamento original do autor e referência adequada aos trabalhos científicos considerados essenciais para a temática proposta (considerar, por exemplo, a atualização das referências, i.e. estado da arte. Não serão aprovados textos com longas citações sem um posicionamento concreto do autor.

V. Redação / Clareza Adequação redacional do texto (ortografia, concordâncias nominais e verbais, links e completude dos parágrafos).

VI. Adequação das normas. Rigor científico quanto às citações e referências a outros autores, bem como a normalização bibliográfica adotada pela revista.

9. Folha de Rosto

Deve conter os seguintes elementos, nesta ordem:

I. O Título (na língua do artigo e em inglês). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome (s) do (s) autor (res), especificando titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (opcional).

II. Resumo, Palavras-Chave. O Resumo deve ter no máximo 500 palavras, ser seguido de 3 a 5 Palavras-Chave para fins de indexação do trabalho, que deverão ser separadas por um ponto entre elas..

III. Resumos em Inglês. Os resumos e palavras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

Categoria do trabalho: Artigo

Área temática: Comunicação

Titulo na língua portuguesa

Titulo na língua estrangeira

Autores:

(autor 1)

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.001A@ufrb.edu.br.

(autor 2)

Graduando do Curso de Comunicação da UFRB. 002B@gmail.com

Resumo:

Máximo de 200 palavras...

Palavras-chave: de 3 a 5 palavras...

Abstract:

...

Key-words:

...

10. Texto

I. Tamanho do Texto - Os artigos deverão ter entre 10 e 20 laudas, incluídos todos os seus elementos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). Os relatos de experiência deverão ter entre 5 e 10 laudas, com todos os seus elementos incluídos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). As resenhas deverão ter no máximo 3 laudas. As entrevistas ficarão a critério da Comissão Editorial.

II. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 das entrelinhas. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

III. As notas de rodapé devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

IV. Figuras - As Figuras, com suas respectivas legendas, deverão estar inseridas. Serão aceitas no máximo três figuras por artigo, ou cinco por relato de experiência. As Figuras deverão estar, preferencialmente, no formato JPG ou PNG. Para assegurar qualidade de publicação, todas as figuras deverão ser gravadas com qualidade suficiente para boa exibição na web e boa qualidade de impressão, ficando a critério da equipe da revista o veto a imagens consideradas de baixa qualidade, ou cujo arquivo considere demasiado grande.

V. Tabelas - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas deverão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17 cm de largura x 22 cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

VI. Anexos - Serão aceitos Anexos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complementa, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à equipe da revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

11. Normas ABNT

As referências serão apresentadas ao final do texto. A Revista de Extensão adota as seguintes Normas ABNT: NBR 6022:2003 (Artigo); NBR 6023:2002 (Referências); NBR 6028:2003 (Resumos); NBR 10520:2002 (Citações).

Ex: BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 199

ISSN 2236-6784



Revista
extensão

PROEXT
Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF³B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia