

*Ações Extensionistas e o
Diálogo com as Comunidades
Contemporâneas*





Reitoria

Reitor: Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor: Luis Isaías Centeno do Amaral

Pró-Reitor de Graduação: Maria de Fátima Cóssio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Otávio Martins Peres

Pró-Reitor Administrativo: Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Infra-estrutura: Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: Sérgio Batista Christino

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: Ana da Rosa Bandeira

Representantes das Ciências Agrônomicas: Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti

(TITULAR), Cesar Valmor Rombaldi e Fabrício de Vargas Arigony Braga

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Adelir José Strieder

(TITULAR), Juliana Pertille da Silva e Daniela Buske

Representantes da Área das Ciências Biológicas: Marla Piumbini Rocha

(TITULAR), Rosângela Ferreira Rodrigues e Raquel Ludke

Representantes da Área das Engenharias e Computação: Darci Alberto Gatto

(TITULAR) e Rafael Beltrame

Representantes da Área das Ciências da Saúde: Claiton Leoneti Lencina

(TITULAR) e Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Célia Helena Castro Gonsales

(TITULAR) e Sylvio Arnaldo Dick Jantzen

Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte

(TITULAR) e Guilherme Camargo Massau

Representantes da Área das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva

(TITULAR) e Maristani Polidori Zamperetti

Dados de Catalogação na Publicação
Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733

A185 Ações extensionistas e o diálogo com as comunidades Contemporâneas. / [organizadores: Francisca Ferreira Michelin, Matheus Blaas Bastos]. - Pelotas: Ed. da UFPel, 2019.

160 p. (Coleção Extensão e Sociedade, 2)

2,17MB, E-Book (PDF)

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prec/publicacoes/>

ISBN: 978-85-7192-949-4

1. Sociedade 2. Saúde 3. Educação 4. Cultura 5. Meio ambiente 6. Projetos extensão – UFPel I. Michelin, Francisca Ferreira, org. II. Bastos, Matheus Blaas, org. III. Série

CDD 378.002



**Editora
UFPel**

Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto

Pelotas, RS - Brasil

Fone +55 (53)3227 8411

editora.ufpel@gmail.com

Direção

Ana da Rosa Bandeira | EDITORA-CHEFE

Seção de Pré-produção

Isabel Cochrane | ADMINISTRATIVO

Seção de Produção

Gustavo Andrade | ADMINISTRATIVO

Anelise Heidrich | REVISÃO

Ingrid Fabiola Gonçalves | DIAGRAMAÇÃO

Seção de Pós-produção

Madelon Schimmelpfennig Lopes | ADMINISTRAÇÃO

Morgana Riva | ASSESSORIA

Organizadores: Francisca Ferreira Michelin / Matheus Blaas Bastos

Revisão: Editora da Universidade Federal de Pelotas

Diagramação: Larissa de Carvalho Raulino

Edição: Matheus Blaas Bastos

Fotografia da capa: foto do projeto *Barraca da saúde: cuidado interdisciplinar com as comunidades da zona sul*



Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Coordenador de Arte e Inclusão

João Fernando Igansi Nunes

Coordenadora de Patrimônio Cultural e Comunidade

Silvana de Fátima Bojanoski

Coordenador de Extensão e Desenvolvimento Social

Felipe Fehlberg Herrmann

Núcleo de Ação e Difusão Cultural

Matheus Blaas Bastos

Núcleo de Formação, Registro e Acompanhamento

Ana Carolina Oliveira Nogueira

Cátia Aparecida Leite da Silva

Rogéria Aparecida Cruz Guttier

Seção de Integração Universidade e Sociedade

Elcio Alteris dos Santos

Seção de Captação e Gestão de Recursos

Mateus Schmeckel Mota

Elias Lisboa dos Santos

Seção de Mapeamento e Inventário

Andrea Lacerda Bachettini

Secretaria

Nádia Najara Kruger Alves

SUMÁRIO

A EXTENSÃO E O DIÁLOGO	08
<i>Francisca Ferreira Michelin</i>	
<hr/>	
1. (CON)TRADIÇÃO: TRANSFORMAÇÕES PERFORMÁTICAS A PARTIR DE DIFERENTES CONTEXTOS	10
<i>Carmen Anita Hoffmann</i>	
<i>Débora Souto Allemand</i>	
<i>Helena Thofehm Lessa</i>	
<i>Sarah Leão Lopes</i>	
<hr/>	
2. A BRINCADEIRA FOLCLÓRICA COMO POTÊNCIA DA MEMÓRIA: RELATO DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA DO NÚCLEO DE FOLCLORE DA UFPEL - NUFOLK	27
<i>Sabrina Marques Manzke</i>	
<i>Beliza Gonzales Rocha</i>	
<i>Ludmila de Lima Coutinho</i>	
<i>Thiago Silva de Amorim Jesus</i>	
<hr/>	
3. A ENFERMAGEM E A SEXUALIDADE: A EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A ANATOMIA HUMANA NA VIVÊNCIA ESCOLAR	43
<i>Marina Borges Luiz</i>	
<i>Mateus Casanova Santos</i>	
<hr/>	
4. CINE PIBID E A EXTENSÃO NA ESCOLA – TRANSVERSALIZANDO SABERES NAS ARTES VISUAIS	49
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	
<hr/>	
5. DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: 25 ANOS EMPREGANDO A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE	64
<i>Aline Alves Rosendo</i>	
<i>Frederico da Rosa Blank</i>	
<i>Lais Vaz Moreira</i>	
<i>Noris Mara Pacheco Martins Leal</i>	
<i>Victor Braz Iturriet</i>	
<hr/>	

6. EXPERIÊNCIAS DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS/RS NO ANO DE 2017	73
<i>Isabel da Cunha Santos</i> <i>Marina Vieira Fouchy</i> <i>Laura dos Santos Centeno</i> <i>Caroline Dellinghausen Borges</i> <i>Carla Rosane Barboza Mendonça</i>	
<hr/>	
7. FORTALECIMENTO DA DEFESA CIVIL E A GESTÃO DE RISCOS A DESASTRES NATURAIS NA ZONA SUL DO RIO GRANDE DO SUL	86
<i>Mélory Maria Fernandes de Araujo</i> <i>Ana Luiza Bertani Dall’Agnol</i> <i>Diuliana Leandro</i> <i>Maurizio Silveira Quadro</i> <i>Andrea Souza Castro</i>	
<hr/>	
8. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	105
<i>Paula Fernanda Eick Cardoso</i>	
<hr/>	
9. QUEM CUIDA MERECE SER CUIDADO: NECESSIDADES DE CUIDADORES FAMILIARES EVIDENCIADAS EM ATIVIDADES EXTENSIONISTAS	124
<i>Stefanie Griebeler Oliveira</i> <i>Franciele Roberta Cordeiro</i> <i>Leticia Valente Dias</i> <i>Lucas Silva Dellalibera</i> <i>Fernanda Eisenhardt de Mello</i> <i>Cristiane Berwaldt Gowert</i>	
<hr/>	
10. SANEAMENTO DE COMUNIDADES CARENTES E ISOLADAS EM PELOTAS: SISTEMAS INDIVIDUAIS DE TRATAMENTO DE EFLUENTE DOMÉSTICO E BIOENERGIA	146
<i>Vitor Alves Lourenço</i> <i>Willian César Nadaleti</i> <i>Bruno Muller Vieira</i> <i>Érico Kunde Corrêa</i> <i>Renan de Freitas Santos</i>	
<hr/>	

A EXTENSÃO E O DIÁLOGO

As possibilidades que o tema desta segunda edição da Coleção Extensão e Sociedade oportuniza são muitas, porque o diálogo é a condição essencial da Extensão Universitária, a ponto de ser um princípio determinante. Portanto, quando a chamada foi lançada para que os autores submetessem textos oriundos de ações extensionistas, já se esperava que as submissões desenhasssem um quadro de diversidade ampla. A expectativa foi cumprida.

O que se poderá observar nesta coletânea é como o princípio do diálogo ocorre em campos diversos. Sobre tal aspecto, há de se observar que para a extensão, o diálogo deve ocorrer entre diferentes grupos. A Universidade é, de modo geral, um grupo e a sociedade, abarca todos os demais. Isto, diga-se logo, sob um ponto de vista amplo, porque quanto mais o olhar se aproxima dos fatos, encontram-se no primeiro grupo, muitos outros, tão diversos entre si quanto o são aqueles que se resolveu reunir em uma categoria imensa: a sociedade. Portanto, os influxos desejáveis no processo dialógico são esperados dentro e entre os grupos e é, possivelmente, a maior energia que uma atividade extensionista possa gerar: a ebulição de ideias (nem sempre convergentes) que o diálogo entre os diversos, internos e externos, acaba gerando no processo de interação. E como não há extensão sem interação, vamos aceitar que quando os dois universos, o acadêmico e a sociedade, aproximam-se, nem sempre é possível saber quais os planetas, de cada dimensão, que orbitarão no processo interativo.

Se por um lado isto é indefinição, por outro, é o vetor mais estimulante para que se instaure a inovação, aqui entendida como o novo que provoca ou estimula mudanças em determinado curso.

Assim, cada texto deste número da Coleção não exemplifica possibilidades, mas ilustra o fato singular de seu processo. Não se pode sequer dizer que materializam métodos repetíveis, já que a sinergia do diálogo depende dos que dialogam.

Quatro grandes eixos temáticos da extensão universitária estão contemplados pelos dez textos selecionados: saúde, educação, cultura e meio ambiente. No ano de 2018, registraram-se, justamente nestas três primeiras áreas, no módulo Projetos Unificados/extensão da UFPel, o maior número de projetos cadastrados e, exatamente nesta ordem. Muitas relações podem advir do fato e os motivos que o justificam são diversos. No entanto, também há de se ressaltar que o número de cadastros no área Meio Ambiente cresceu no ano citado. Porém, a divisão em áreas temáticas, se observada no conteúdo relatado de cada texto, apresenta a questão essencial: todos referem conteúdos e práticas interdisciplinares. Portanto, cada relato evidencia que os diálogos internos, entre áreas, conteúdos, métodos e entendimentos acontecem simultaneamente ao diálogo que se estabelece com as comunidades trabalhadas. E, sobretudo, observa-se como esse processo altera os resultados que acontecem. O texto que relata a experiência do Projeto de Extensão “Caminhos da Dança na Rua” exemplifica como ocorrem as transformações da obra conforme os públicos com os quais a ação acontece.

A amplitude do diálogo é outro aspecto evidente em algumas experiências; como a experiência relatada do projeto “Oficina de Alimentação Saudável” que atingiu um público diverso de crianças de escolas públicas na cidade de Pelotas; e do trabalho de “Educação em saúde e a anatomia humana” que ocorreu em uma escola na área rural de São Lourenço do Sul. O mesmo se observa na ação do projeto já finalizado em duas escolas públicas de Pelotas, intitulado “CINE PIBID” e o das “Oficinas de Brincadeiras Folclóricas”, que se desenvolveram com o público do Centro de Referência em Assistência Social de Capão do Leão. No que diz respeito ao atingimento de locais fora dos limites de Pelotas, além dos já citados anteriormente, destaca-se o projeto “Fortalecimento da Defesa Civil nos municípios da Região Sul”, cujo trabalho com a capacitação técnica de agentes desenvolveu-se em várias cidades do entorno.

Destaca-se o diálogo que se estabelece com públicos que apresentam vulnerabilidades. São projetos de grande atingimento social. São os já citados anteriormente e os demais, que com públicos específicos desenvolveram experiências de transformação em todos os envolvidos. O projeto “Desafio Pré-universitário Popular” contempla pessoas que almejam ingressar no ensino superior gratuito, mas que devido a estarem em uma extensa faixa da população com baixa renda, precisam de apoio para vencer as desigualdades socioeconômicas que os afastam do ingresso. O mesmo ocorre no projeto de extensão “Um olhar sobre o cuidador: quem cuida merece ser cuidado”, que entende a amplitude de necessidades que os cuidadores apresentam e que só por meio do diálogo podem ser identificadas. A preocupação com necessidades básicas também é identificada no projeto que objetiva “O acesso ao saneamento básico para a população de zonas isoladas em Pelotas” e pode contribuir para a minimização dos problemas ambientais e de saúde humana. Por fim, o resultado das “Oficinas de leitura e produção textual” com crianças do quinto ano de escolas públicas, aponta possibilidades para o futuro desses alunos, que fazem vislumbrar os muitos sentidos que o ler, interpretar e expressar-se através das palavras favorecem ao melhor crescer dessas crianças.

Assim, apresenta-se mais um número da Coleção Extensão e Sociedade, cuja finalidade precípua é registrar, noticiar e divulgar a extensão universitária de impacto social desenvolvida na UFPel. Estamos seguros que os dez relatos aqui reunidos reportam o melhor sentido desta finalidade.

*Francisca Ferreira Michelin
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPel*

(CON)TRADIÇÃO: TRANSFORMAÇÕES PERFORMÁTICAS A PARTIR DE DIFERENTES CONTEXTOS

Carmen Anita Hoffmann; Débora Souto Allemand;
Helena Thofehn Lessa; Sarah Leão Lopes

No início do século XX artistas como Duchamp, John Cage e Andy Warhol contribuíram para transformar o conceito de arte. Em 1917, Duchamp levou um urinol para dentro do museu e criou a obra chamada *A fonte*. Em 1952, o compositor John Cage escreveu a música denominada *4'33"*, obra precursora da arte conceitual por não executar nenhuma nota musical. E, em 1962, Andy Warhol pintou trinta e duas latas de sopa Campbell, cada uma das variedades que a empresa oferecia na época. Esta pintura foi considerada uma das principais obras do movimento *Pop Art* (SILVA, 2005).

Após os episódios artísticos propostos por esses artistas, a “Obra de Arte”, feita para ser contemplada à distância e no “cubo branco”¹, não é mais a única vigente, pois eles inovam não na técnica ou na beleza das obras, mas na mudança de contexto de objetos cotidianos transformados em arte. A partir disso, a arte convida o receptor² a interagir com ela e está presente na vida das pessoas, no cotidiano, surgindo aquela que hoje pode ser chamada de “arte contextual”. Ao encontro disso, Ardenne coloca que “a arte tem que estar ligada às coisas de todos os dias, produzir-se no momento, em estreita relação com o ‘contexto’, precisamente.” (2002, p. 10).

Assim, na década de 1960, surge o termo *instalação* para denominar as obras de arte em que “[...] o espaço (entorno) torna-se parte constituinte da obra” (FREIRE, 1989, p. 91), ou seja, a comunidade e o contexto onde a obra está inserida não só é importante como é parte fundamental da arte. Essa transformação culminaria, ainda dentro da mesma década, em uma diluição das fronteiras entre as linguagens artísticas, sendo que o grupo *Judson Dance Theater*³ foi um dos expoentes na área das artes cênicas nos Estados Unidos (SILVA, 2005). Este também foi responsável por levar a dança para espaços alternativos ao palco tradicional, utilizando a cidade para suas criações e apresentações cênicas. Sobre a transformação nos espaços possíveis de realizar obras de artes cênicas, Alice (2014, p. 37) sugere que:

1 Cubo branco é uma forma de chamar os museus onde as paredes são todas brancas, para que se possa chamar atenção somente à obra de arte.

2 Até então era possível falar do espectador que recebia a obra de arte passivamente. Conceito que foi transformado com a necessidade de interação de quem assiste, seja de forma efetiva, interagindo com a obra, seja para completar a obra, fazendo suas próprias relações a partir do que foi visto/sentido (DESGRANGES, 2015).

3 Judson Dance Theater – ou Judson Church Theater – foi o nome dado a um grupo de artistas de Nova Iorque, na década de 1960. Pensavam seus processos, seus espectadores e seus papéis no mundo de forma diferente da que acontecia tradicionalmente na época. E utilizavam espaços alternativos para as *performances*, além de se basearem na improvisação e nas atividades em “tempo real” para a criação de suas obras (SILVA, 2005).

O trabalho artístico nas ruas em suas formas mais tradicionais foi impulsionado por esta onda transformadora e ativista, gerando estéticas híbridas em forma de intervenções urbanas inovadoras, que misturam as linguagens do teatro em suas manifestações tradicionais com técnicas de composição teatral contemporâneas e utilizam a cidade e os transeuntes como dramaturgia e elemento de composição, mesclando linguagens oriundas das manifestações circenses de rua com elementos de dança contemporânea [...].

Essa nova forma de fazer arte nos leva a refletir sobre quem é o artista e quem é o público e, ainda, sobre os espaços capazes de comportar a arte. E surge a rua como um espaço de criação e apresentação de ações artísticas de dança⁴. Mas a cidade não é só pano de fundo para a arte e sim parte fundamental na performance, como corrobora Freire na seguinte frase: “Se o contexto da galeria ou do museu é parte fundamental da Instalação, a primeira observação a ser feita é que ela não ocupa o espaço, mas o reconstrói, criticamente” (1989, p. 91).

Nessa linha artística, o projeto de extensão Caminhos da Dança na Rua, ligado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, desde 2015 utiliza a cidade e espaços alternativos como espaços de criação em dança e tem como proposta possibilitar aos integrantes e aos cidadãos da cidade olhares mais atentos a seu espaço-corpo. Citamos algumas das ações já realizadas pelo grupo: **Cortejo Performativo**, apresentado na Semana do Folclore 2016, do curso de Dança-Licenciatura UFPel; **Corpo ocupa cidade**, apresentada na abertura do Seminário De quem é a cidade?, promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Questão Agrária, Urbana e Ambiental; **Arte dentro e fora, sem temer**, apresentada na Semana Acadêmica Costuras Urbanas do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPel; **Tramas: Performance Interativa**, apresentada no 5º Dia do Patrimônio promovido pela Prefeitura Municipal de Pelotas-RS; e a vídeo-performance Incômodas Imposições⁵.

Desde o surgimento do projeto, se teve a preocupação de teorizar a partir da prática, buscando alimentar a prática artística com a prática de escrita e vice-versa, através de artigos acadêmicos. Assim, temos artigos publicados em periódicos, anais de eventos e no livro internacional Experiencias Cartográficas: exploraciones e/y derivas. Além disso, o grupo participou com proposta de conexão no evento Corpocidade 6, realizado na Universidade Federal da Bahia em 2018. Como desdobramentos, ainda podemos mencionar dois Trabalhos de Conclusão do Curso de Dança-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas que analisaram aspectos relacionados ao trabalho com dança na rua e um projeto de doutorado que está em curso no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, refletindo sobre questões oriundas do protagonismo do Caminhos da Dança na Rua.

4 Utilizaremos as expressões *ação ou intervenção* urbana para não chamar de espetáculo, pois não entendemos como arte espetacular aquela que é realizada na rua, corroborada por André (2007, p. 16): “É como ação que a arte é levada às ruas para interagir com um público completamente diferente daquele dos lugares institucionalizados – teatros, galerias, bienais, etc.”.

5 Disponível em: <https://vimeo.com/223695548>. Acesso em: 05/jan/2019.

A linguagem híbrida é uma das principais características que compõe as ações do grupo, formado por pessoas que vêm de diversas linguagens artísticas ou vertentes teóricas (dança, arquitetura, cinema, antropologia) e que se utilizam da mesma hibridização para pensar e construir suas ações performáticas. Estas ações, por sua vez, trazem o intento reflexivo sob aspectos de estrutura de dominação e poder a partir da óptica da cidade e de como ela se constitui em espaço de relações. Dentro dessa visão que traz o aspecto relacional Corpo-Espaço, as ações também intencionam borrar os limites colocados por fronteiras políticas e ideológicas, quebrando com a lógica do espetáculo.

Essas características são próprias da contemporaneidade, que é plural e se caracteriza sob diferentes aspectos marcados por reflexões entre a poética dos corpos dançantes, os contextos históricos, a cena e os espectadores que podem, se assim entenderem, experimentar a imaginação, intuição, criação, organização e reinvenção da maneira como a performance reflete sobre a vida, a cultura e a história. Dessa forma entendemos que o projeto vem resultando na divulgação do Curso de Dança-licenciatura e promovendo acessibilidade da dança à população em geral, indo ao encontro do que almejamos como protagonistas de um projeto de extensão.

A Extensão busca viabilizar a relação transformadora entre Universidade e Sociedade, de acordo com a Carta de Manaus (XXXI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 2012). É considerada uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. E é nesse retorno à Universidade que docentes, discentes e técnico-administrativos trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de ser a instrumentalizadora de um processo dialético de teoria/prática, a Extensão é uma atividade considerada interdisciplinar e favorece uma visão integrada do social.

Essa troca de saberes tem provocado e afetado o desenvolvimento das questões que movem a atuação do projeto Caminhos da Dança na Rua, especialmente neste texto com o trabalho intitulado *(Con)tradição*. O confronto e a participação das pessoas nos diferentes contextos provocam reflexões também diversas e é sobre isso que relataremos a seguir.

(CON)TRADIÇÃO: PERFORMANCE EM CONSTANTE (DES)CONSTRUÇÃO

Assim, nesse vai-e-vem de corpo e cidade, universidade e sociedade, teoria e prática, artista e espectador, o objetivo do artigo é refletir sobre como os diferentes contextos de apresentação da performance *(Con)tradição*, envolvendo tanto a relação com o público presente

quanto com o espaço, foram transformando-a e potencializando as características estéticas do trabalho. A performance foi apresentada quatro vezes no ano de 2018 até o momento de escrita deste texto, em contextos totalmente distintos e, por isso, será o caso de estudo do presente artigo.

(Con)tradição foi uma criação coletiva do grupo que constitui o projeto de extensão Caminhos da Dança na Rua. Este último foi criado por duas professoras do curso de Dança-Licenciatura, ambas arquitetas de formação, mas que têm sua vida acadêmica e pessoal voltada para a área da dança. Trabalhamos com a ideia de “atividades”, conceito desenvolvido por Allan Kaprow, artista-professor que atuou na segunda metade do século XX nos Estados Unidos. “As *Atividades* são obras com caráter de evento, assim como os *Happenings*. Nelas, um pequeno grupo de pessoas engaja-se na realização de ações previstas em um roteiro” (NARDIM, 2011, p. 106). Então, quando vamos para a rua, não sabemos muito bem o que pode acontecer dentro do espaço do roteiro que fica aberto ao acaso e à interpretação de cada participante do projeto.

Aproximando as *Atividades* do campo das artes cênicas, encontramos o *Programa Performativo* (FABIÃO, 2013) como uma metodologia que pode fazer com que cada participante acesse novas “dimensões pessoais, políticas e relacionais, diferentes daquelas elaboradas no treinamento, ensaio ou palco” (p. 8). Assim, um programa pode ser realizado diversas vezes, sempre como “apresentação” propriamente dita, pois ele não requer ensaio. A potência do programa performativo, para o nosso grupo, está no imediatismo e urgência do momento. Então, com a oportunidade de criação de *(Con)tradição*, a partir de um evento fechado do tipo palco-plateia para o qual fomos convidadas, como criar sem as interferências do contexto ou como criar de forma que essas interferências não nos tocassem tanto?

Em fevereiro de 2018 fomos convidadas a realizar uma ação artística no Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura (EREA Satolep), evento organizado pela Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil que seria em Pelotas no ano de 2018. O tema do evento era “*Con(tradição): qual é a tua?*” e, como é de praxe para o grupo, iniciamos a criação da ação a partir do contexto temático, espacial e de público do evento. Assim nasceu a performance *(Con)tradição*, com base no seguinte texto-conceito do evento:

Entendemos a tradição como o resultado de experiências vividas, uma forma de transmitir conhecimentos e costumes por gerações. A tradição ao mesmo tempo em que fortalece a construção da identidade, memória e pertencimento de uma cultura, pode perpetuar costumes anacrônicos. (...) As contradições às quais sobrevivemos não são tradições somente aqui (EREA SATOLEP 18).

A comunidade do evento se constituía em estudantes de Arquitetura e Urbanismo dos três estados do sul do país, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com isso, começamos a pensar criticamente sobre a dança tradicionalista gaúcha, que se tornou nossa porta de entrada para iniciar a criação.

A dança tradicionalista gaúcha nasce no contexto do Movimento Tradicionalista Gaúcho

(MTG) e dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG). O MTG foi considerado o primeiro grito de resistência em defesa das tradições gaúchas que repercutiu e reverberou em diversas instâncias, impulsionado pelo bombardeio cultural estrangeiro, conforme coloca Biancalana (2014). Os tradicionalistas que participam do Movimento no Rio Grande do Sul entendem que o pertencimento implica em certos modos de agir e ver o mundo. Para tanto, exigem que se respeite determinadas normas de vestuário, festivais, música, gastronomia, dança, entre outros. Um importante instrumento que normatiza as danças é o Manual de Danças Gaúchas (CÔRTEZ; LESSA, 1997). O Manual, ainda hoje, se constitui como um referencial significativo para os dançarinos das invernadas artísticas de dança e serviu, também, como um dos motes de criação da nossa performance.

Os Centros de Tradições Gaúchas nascem recriando, estilizadamente, as formas culturais daqueles que vinham do campo, mas enquadrando-os no brete ideológico em que haviam nascido, o que fica expresso nas quatro palavras-chave do movimento: galpão, patrão, peão e prenda (DACANAL, 1998, p. 85).

As tentativas institucionais de normatizar as práticas e manifestações tradicionais gaúchas, segundo alguns historiadores, colaboram para a desconstrução da identidade de um tipo humano que ficou conhecido como gaúcho. Essas instituições, que têm no Movimento Tradicionalista Gaúcho sua mais significativa expressão, se autolegitimam como guardiãs do patrimônio tradicional gaúcho no Rio Grande do Sul. Para tanto se valem, principalmente, dos feitos heroicos e da exaltação das qualidades de um ancestral histórico, vinculado ao ambiente rural.

O historiador Kern (1998, p. 70) é quem coloca que os conquistadores e colonizadores ibéricos marcaram com a sua cultura o nosso continente, bem como haviam, igualmente, sido tocados profundamente pelas raízes culturais indígenas. Ele destaca alguns traços culturais como: chimarrão e poncho; churrasco e palheiro; boleadeiras e fogo de chão; milho e mandioca; redes e cachimbos; tabaco e erva-mate, entre tantos outros, elementos dos quais os seus antepassados açorianos, naquelas ilhas perdidas no Atlântico, jamais haviam ouvido falar.

O que nos instiga a refletir é que a presença do índio, do negro e dos descendentes de colonos alemães e italianos ficou velada da construção da identidade sul-rio-grandense, sendo que o tipo representativo continua com a figura do gaúcho da campanha, como teria existido no passado.

O culto ao gaúcho e a absorção desse mito no imaginário coletivo é como os movimentos sociais contemporâneos: buscam presentificar, na vivência urbana, um passado pastoril no centro do qual está o ideal de família campesina cristã (APPEL; DIAS, 2012). E é desse mito que se constituem os protagonistas das chamadas danças tradicionais ou tradicionalistas do Rio Grande do Sul, o peão e a prenda, que dançam pilchados a rigor, de acordo com o que consta no manual das danças e nas diretrizes para a pilcha gaúcha do MTG. Existem danças com e sem sapateio, de pares entrelaçados ou pares independentes. Quando o peão sapateia galanteando a sua prenda, ela responde com um sarandeio recatado.

Em 2007, o historiador Luis Carlos Tau Golin lançou o *Manifesto contra o Tradicionalismo* em colaboração com colegas e alunos. O texto está publicado e recebeu importantes signatários. O documento é uma crítica ao gauchismo, de onde se pode tirar diversos temas para reflexões. Nele consta que é “contra todas as forças que dogmatizam, embretam, engessam, imobilizam a cultura e o saber em expressões canonizadas em um espaço simbólico de revigoração e opressão a partir de um mito fundante” (GOLIN, 2007, p.1). Tudo para tentar legitimar uma identidade institucional com normas e regulamentos sobre as práticas e as vivências na busca de reviver esse passado campesino tradicional demarcando, assim, o espaço social do tradicionalismo.

A atuação do tradicionalismo origina tensões e críticas ao processo de invenção e sustentação de uma visão mitologizada que objetiva atender interesses atuais. É, segundo a crítica, uma forma de militância que recorre à fábula, à ressignificação de rituais, hábitos e costumes como forma de legitimação de causas particulares como se fossem “tradições coletivas”. Já o gaúcho histórico, citado no livro “As Veias Abertas da América Latina”, de Eduardo Galeano, é mais próximo da figura simples do homem do campo que usa alpargatas, pois não pode pagar por botas de couro.

Dessa forma, a performance *(Con)tradição*, vai de encontro às críticas à codificação das danças tradicionais que são avaliadas em concursos pela exatidão milimétrica na sua execução. Então, fragmentamos a ideia e as tornamos mais brincantes, mais lúdicas. Os figurinos se constituem em detalhes que remetem à indumentária gaúcha, como bombachas, coletes, camisas, chapéus e saias, se afastando de todo o tipo de rigor estabelecido nas diretrizes de pilchas e no manual de danças gaúchas. A ideia é interagir de forma a provocar o público a buscar identificação ou não às propostas performativas.

Com o mote do tradicionalismo e buscando desconstruir os preceitos de gênero ou os papéis de homem e mulher na dança gauchesca, utilizamos os figurinos como elementos de criação. Naquele momento, havia somente mulheres compondo o coletivo e então decidimos que algumas de nós vestiríamos roupas de prenda, enquanto que outras o vestuário masculino e, ainda, outras mesclariam peças do vestuário feminino com o do masculino (Figura 1).

Figura 1 - Figurinos de *(Con)tradição*



Fonte: Hamilton Bittencourt (2018).

Ainda nesse primeiro encontro, na presença das duas arquitetas que compõem o coletivo, experimentamos criar movimentos dançados a partir do uso de diversos tipos de trenas (Figura 2). Naquele momento, esses elementos faziam apenas uma alusão a práticas de medição comumente usadas na Arquitetura, mas, depois que a performance foi se desdobrando para ser apresentada em outros lugares, percebemos que a medição também estava intimamente atrelada às características delimitadoras das danças tradicionalistas gaúchas, como pode ser conferido na citação a seguir:

[...] A disposição em fileiras opostas simples é a que mais se presta para acentuar a uniformidade dos movimentos. Durante toda a dança, sempre os dançarinos estarão com um braço ou com uma mão ocupada. Com a mão desocupada, a mulher tomará da saia; o braço desocupado do homem será levado às costas, dobrando-se à altura da cintura. Suponhamos a disposição em fileiras opostas: homens de um lado e mulheres de outro, separados cerca de 80 cm e inteiramente soltos. (...) O dançarino (homem e mulher) leva o pé direito à frente, de maneira que as pontas do pé de cada par quase se toquem. (...) O calcanhar fica preso ao solo, mas a meia planta se ergue para executar um movimento pendular, que começa pela direita. O pêndulo percorre um arco imaginário de 450 (CÔRTEZ; LESSA, 1997, p. 53-54).

Figura 2 - Cena de *(Con)tradição* no EREA Satolep



Fonte: Hamilton Bittencourt (2018).

O que fizemos foi utilizar duas características marcantes nas danças tradicionalistas de forma cômica, possibilitando que o público revisse aqueles elementos com outros olhos. Algo tão sedimentado, como mulheres usarem saias e homens usarem botas de sapateado, pode ser questionado no momento que pensamos que estas delimitações culturais já não cabem mais nos tempos em que vivemos. Para Ardenne (2002, p. 32), perturbamos “o que a ordem das coisas manda não atrapalhar, por tradição, preguiça ou estratégia”.

Consideramos que é papel da arte trazer à tona essas questões, remexer com os terrenos sedimentados, cavar espaços e encontrar brechas para recriar mundos. Corrobora com isso a seguinte citação:

Se trata de farejar nos clássicos, e mesmo nas artes cênicas contemporâneas, as marcas do machismo, do racismo, da heteronormatividade, da

homofobia, do eurocentrismo, do desprezo de classe e de produzir outras imagens e outros inconscientes que nos possibilitem trocar de pele, des-camar-se, habitar o corpo (LEAL *et. al.*, 2017, p. 27-28).

A parte inicial da performance foi pensada para dar impressão de que iríamos realmente apresentar uma dança folclórica tradicional, então escolhemos a “dança do pezinho”⁶ como estratégia para incentivar o público a “entrar na dança”. Mas, no meio da brincadeira, para a qual convidávamos o público para ser nosso par, as bailarinas atrapalhavam a dança, medindo par por par, com a fita métrica, verificando a largura de nossos sorrisos, a distância de nossos pés, fazendo menção à simetria perfeita buscada pelas danças gauchescas (Figura 3).

Figura 3 - Público em meio à performance de (Con)tradição



Fonte: Hamilton Bittencourt (2018).

Essa é outra característica importante no trabalho do grupo: a interação com o público. Mesmo em apresentações em espaços mais tradicionais - com um espaço cênico delimitado e uma frente bem definida -, se busca fazer com que os espectadores participem da ação de alguma forma, direta ou indiretamente. Segundo Freire (1989), na arte tipo instalação há uma atividade diminuída do artista, o que exige uma elevada participação do espectador. No caso das artes visuais, “o ambiente convida à participação do público” (p. 92), já no caso das artes cênicas esse convite pode se dar não só através da questão espacial, como também através de estratégias corporais que fazem com que as artistas se conectem com o público.

Estamos acostumadas a trabalhar na rua, espaço onde necessitamos da prontidão para responder aos estímulos que o ambiente traz no instante em que estamos interagindo com ele (Figura 4); assim, dançar em um espaço fechado é um desafio para o grupo. É fato que tudo o que acontece ao nosso redor nos toca de alguma maneira, mas podemos estar abertas para estes elementos e os deixar fluir com maior ênfase no nosso movimento, ou não. A forma como lidamos com o que nos atravessa está relacionada com quanto e como conseguimos estabelecer relações entre as forças que estão em jogo e prezamos por esta abertura, para

⁶ Dança muito conhecida e dançada no Rio Grande do Sul por envolver simples movimentação.

o presente, para o que os espectadores trazem ou para como os elementos espaciais interagem com nossos corpos. É uma forma de conexão e improvisação, mesmo em um espaço cênico mais tradicional, onde há uma delimitação nítida entre artista e público. Assim, nos colocamos dispostas para o acaso que acontece no momento de convite ao público para dançar conosco.

Figura 4 - Apresentação de *(Con)tradição* no Calçadão de Pelotas/RS, onde transeuntes se misturam às performers



Fonte: Débora Allemand (2018).

Com essa disposição à inconstância, levamos *(Con)tradição* para o Calçadão de Pelotas, na Semana de Comemoração ao Dia Internacional da Dança, em abril de 2018. Naquela ocasião, em um contexto mais familiar para o grupo, mas tendo características bem diferentes das do evento anterior, tivemos que reformular bastante a performance. Existia a dificuldade de valer-se de som eletrônico na rua, equipamento que utilizávamos na primeira apresentação, além da quantidade de roupas gauchescas, que eram nossos figurinos e elementos cênicos. Ao mesmo tempo em que não queríamos dispor no chão da rua, também não gostaríamos de expor nossos corpos apenas com *short e top* como ocorreu no EREA (Figura 5). Enfim, a rua modificou completamente a questão sonora, visual e a ordem das cenas da ação.

Figura 5 - Troca de figurinos em cena na apresentação de *(Con)tradição* no EREA Satolep



Fonte: Hamilton Bittencourt (2018).

Na rua, o único elemento de figurino que usávamos eram chapéus de campanha dando unidade ao grupo, que comumente se mistura com os transeuntes na rua. Decidimos que iríamos replicar movimentos dos transeuntes enquanto uma das integrantes acompanhava as pessoas com os sons das castanholas, imitando o galope do cavalo, e da gaita de boca. O som das castanholas também guiou nossos movimentos, pois como estávamos cada uma em um canto, precisávamos de um sinal que não fosse pautado somente na amplitude de visão.

Esses elementos sonoros, como as castanholas e a gaita de boca, serviram para nos guiar na mudança de cenas. Estes já haviam sido utilizados na apresentação anterior, mas não foram protagonistas naquele momento. Outro elemento sonoro foi a fala, que também havíamos utilizado em cena no EREA, através da frase “Tentaram nos enterrar, mal sabiam que éramos sementes” (Figura 6). Esta frase foi aproveitada por uma das performers que a avistou em uma pichação em um dos prédios do porto de Pelotas e incorporada por nós pela sua relação com a, então recente, morte de Marielle Franco⁷.

Figura 6 - Momento de ênfase na frase falada e nas castanholas em apresentação de (Con)tradição no Calçadão de Pelotas/RS



Fonte: Débora Allemand (2018).

No início da performance, estávamos distribuídas no espaço de forma que nos confundíamos com os passantes, mas, com o desenrolar do tempo, se formou um espaço cênico mais delimitado e algumas pessoas passaram a responder a isto. Nessa ocasião, alguns comerciantes, que trabalhavam nas lojas ao redor, nos aplaudiram espontaneamente, mesmo que não estivesse definido se tratar de uma obra de dança. Outras reações percebidas foram trocas de olhares, sorrisos e respostas de movimento como pausas e modificações no ritmo da caminhada dos transeuntes. Além disso, algumas pessoas vieram ao nosso encontro comentar sobre o ato ao final, questionando a temática da performance, o motivo de ela ser composta apenas por mulheres, se integrava algum evento e se iríamos apresentar novamente.

A performance na rua tem um efeito interessante com quem participa como olho-ativo - a iminência do instante, a alteração repentina do *status-quo*, e a transformação do ambiente de

⁷ Marielle Franco, mulher negra vereadora na cidade do Rio de Janeiro, foi brutalmente assassinada no dia 14 de março de 2018. Lutava pelas causas feministas e raciais.

trabalho em espaço cênico, de ação, performático. Ajuda a suspender, por um breve momento, a normalização do tempo. É possível desestruturar um instante, com uma simples ação de rua que desloca o olhar. Existe, assim, uma ação política imbuída nessa desfragmentação de tempo. Além da nossa consciência de ação, que transforma o fazer em ação política pelos ideais que trazemos e presentificamos.

Nossa terceira apresentação aconteceu na Casa do Tambor, ponto de cultura de Pelotas localizado na Praia do Laranjal, na 2ª Mostrança, onde haveria mais duas apresentações de performances artísticas. O espaço que tínhamos era consideravelmente menor do que o da primeira apresentação (Figura 7) e o público bem diversificado, pois era aberto à comunidade em geral e artistas parceiros do local.

Figura 7 - Apresentação de (Con)tradição na Casa do Tambor



Fonte: Carolina Portella (2018).

A questão mais crucial no momento dos ensaios da apresentação na Casa do Tambor foi que duas das bailarinas não poderiam estar presentes e uma delas era a que fazia a fala sobre a dança do pezinho na formação inicial da ação artística. Assim, fizemos uma gravação do texto com um fundo instrumental de violão, que também havia sido tocado ao vivo no EREA por um músico.

Após a edição e finalização da gravação, percebemos que ela ficou longa demais para ser somente uma introdução sonora, sem nenhum movimento corporal. Foi, então, que resolvemos colocar esta introdução dançada com improvisações corporais a partir da letra da música para, só depois, partir para a dança do pezinho convidando o público. A partir dessa decisão, foi incluída uma gravação sonora que anteriormente (na ocasião das apresentações no EREA e no calçadão) não existia, assim como incluímos o jogo de captação da movimentação corporal dos espectadores criado durante a performance no calçadão.

Por fim, nossa quarta e última apresentação - até a finalização de escrita deste texto - entrou na programação da Semana do Folclore, evento organizado pelo curso de Dança

da UFPel, em agosto de 2018. Aconteceu na saída do Colégio Municipal Pelotense, no espaço público, mas tendo uma comunidade específica como espectadores. O colégio possui diferentes acessos e os adolescentes saem especificamente por um deles e as crianças por outro. A partir dessa informação e, também, considerando a temática da nossa performance, decidimos realizar a apresentação na saída dos adolescentes por pensar que com este público haveria maior diálogo do que com as crianças. No entanto, para nossa surpresa, uma criança apareceu durante a performance e interagiu de forma bastante sensível à nossa proposta (Figura 8), evidenciando que, conforme aponta Desgranges (2015), a intensidade do prazer e a pertinência da leitura dos signos das obras não estão diretamente ligadas à faixa etária do espectador.

Figura 8 - Apresentação de *(Con)tradição* no Colégio Municipal Pelotense



Fonte: Débora Allemand (2018).

A participação dessa criança envolveu a exploração de movimentos no espaço urbano, a aproximação com os integrantes do elenco e a experimentação de elementos que estávamos utilizando na performance, como o chapéu e a gaita de boca, o que nos levou a pensar na diversidade de experiências que a performance pode trazer para cada espectador (Figura 9). Desgranges traz uma reflexão direcionada à pedagogia do espectador no campo do teatro, bastante pertinente à nossa discussão:

Abriu as portas das salas de teatro ao público infantil, convidando a criança espectadora ao diálogo estético, não significa construir determinada forma de teatro, tendo por base a busca de uma linguagem “específica”, adequada a seu gosto e capacidade compreensiva, mas tão somente fazer teatro, com a liberdade, inquietude e investigação de linguagens próprias ao fazer artístico, estimulando um debate em que o espectador infantil também participe, estabelecendo um diálogo, encontro entre adultos e crianças, convidando todos a refletir sobre os problemas do mundo contemporâneo, nossos questionamentos, a partir de diferentes pontos de vista, diversos enfoques (DESGRANGES, 2015, p. 86).

Para além da experiência descrita anteriormente, esta reflexão vai ao encontro da nossa proposta também pelo fato de que ao realizar a performance na rua não temos controle sobre qual o espectador que assistirá nossa apresentação. Podemos buscar um espaço que contemple um grupo de pessoas de uma faixa etária específica, por exemplo, mas por se tratar de um local público os acasos são bastante possíveis e agregam outras possibilidades inesperadas ao nosso trabalho.

Figura 9 - Criança interagindo com performers e elementos cênicos em *(Con)tradição* no Colégio Municipal Pelotense



Fonte: Thiago Silva de Amorim Jesus (2018).

Outra reflexão que veio à tona a partir dessa última performance foi a de como na rua o espectador tem a possibilidade de compor a cena a partir da relação dos corpos dos performers com a arquitetura da cidade (Figura 10). Entendemos que, independente do contexto, os espectadores podem ser criadores também, já que eles percebem o acontecimento artístico a partir das suas singularidades, mas na rua parece que esse ato criativo é potencializado pela relação com o espaço, em que eles “são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto” (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Figura 10 - Olhar de um espectador em *(Con)tradição* no Colégio Municipal Pelotense.



Fonte: Thiago Silva de Amorim Jesus (2018).

A partir dessa reflexão, podemos entender que o espectador realiza uma interpretação e uma performance em que “[...] a sua interpretação é performativa, já que corresponde à uma recepção única [...]” (BELÉM, 2014, p. 6). A performance que um espectador assiste ou participa é diferente da mesma performance para outro espectador, evidenciando a multiplicidade de experiências, sentidos e possibilidades criativas sobre uma mesma ação.

CONCLUSÕES

Nesse sentido, a partir das modificações de contextos das quatro apresentações, as relações estabelecidas com os espectadores conseqüentemente também foram diferentes. A primeira e a terceira apresentações tiveram maiores semelhanças entre si, já que o público se manteve o mesmo do início ao fim da performance. Diferentemente, no contexto da rua os espectadores não costumam ser os mesmos do começo ao final da performance, visto que estão de passagem e dificilmente encontram-se naquele espaço propositalmente para assistir à apresentação.

Nossa característica como grupo é de aproveitar o que vem até nós, nos deixamos ser contaminadas pelos contextos e até mesmo somos vulneráveis ao que o espaço e as pessoas nos dão como material para criação. A cada nova apresentação, modificamos alguns elementos para que caibam melhor naquele contexto em que estamos nos inserindo e, assim, percebemos o que é essencial para a performance naquele momento.

Essa particularidade faz com que algumas ideias possam ir se perdendo no caminho, mas é uma consequência de se estar conectada ao tempo presente. E a metodologia dos programas performativos, atividades e/ou improvisação em dança nos dão subsídios para que essas transformações aconteçam de forma orgânica ao ambiente e ao contexto.

A característica performativa, via de regra, nos permite novas possibilidades de contextualização. Ao refletir o mundo, a sociedade e o tradicionalismo, podemos trazer ao nosso intento cênico o eterno fluxo de transformações que ocorrem nas esferas sociais e mesmo tradições já delimitadas podem ser olhadas sob uma nova ótica, uma vez que o mundo onde a tradição habita está em constante transformação.

Com essa intervenção, foi possível falar “igual [...] e de outra maneira [...]” (ARDENNE, 2002, p. 26), olhando para a realidade cultural do Rio Grande do Sul, mas mostrando aspectos de um tempo que já não cabe mais neste mundo contemporâneo, onde mulheres lutam diariamente para ter seus espaços e seus direitos assegurados. Esperamos criar inspiração para que as práticas de intervenção urbana como a performance (Con)tradição sejam pensadas como atividades de extensão que buscam criar outras maneiras de vivenciar o espaço público de maneira poética, ao mesmo tempo que intervêm nele atuando politicamente.

REFERÊNCIAS

- ALICE, Tania. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como revolução dos afetos. **Catálogo Nacional do SESC**. 2014. Disponível em: http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf. Acesso em 24 jul. 2018.
- ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ARDENNE, Paul. **Un arte contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación**. Murcia: Azarbe, 2002.
- BELÉM, Elisa. Modos de análise dos espetáculos: um olhar panorâmico. **Revista do LUME**, n.6, p.1-9, 2014.
- BIANCALANA, Gisela Reis. **Danças Tradicionais Rio-grandenses, Gênero e Memória**. Conceição | Conception - volume 3/nº 2 - Dez/2014. Campinas SP: Ed. UNICAMP, 2014.
- CÔRTEZ, Paixão; LESSA, Barbosa. **Manual de danças gaúchas**. 7.ed. – São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- DIAS, Anelise; APPEL, Janine. **Contradição Gaúcha**. Revista on line O Viés - jornalismo a contrapelo - <http://www.revistaovies.com/artigos/2012/08/contradicao-gaucha/>
- ELIAS, Marina. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 173 - 182, 2015.
- EREA SATOLEP 18. **Temática**. Disponível em: <https://ereasatolep18.wixsite.com/ereasatolep/tematica> Acesso em: 24 jul. 2018.
- FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **Revista do LUME**: Campinas, SP, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em 24 jul. 2018.
- FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu MAC/USP**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

GOLIN, L. C. Tau. **Manifesto contra o tradicionalismo**. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/29729173/MANIFESTO_CONTRA_O_TRADICIONALISMO. Acesso em 15 set. 2018.

KAPROW, Allan. A educação do não-artista, parte I (1971). In: **Revista Malasartes**, n.3, 1976.

KERN, Arno Alvarez. Chinoca (ou o legado indígena de gaúchos sem memória). In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto (Orgs). **Nós, os gaúchos**. 4aed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

LEAL, Mara Lucia; ALCURE, Adriana Schneider; BACELAR, Camila Bastos; AZEVEDO, Maria Thereza. Pedagogias feministas e de(s)coloniais nas artes da vida. In: **Revista Ouvri-rouver**. Uberlândia v. 13 n. 1 p. 24-39 jan.| jun. 2017.

NARDIM, Thaise. As Atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver. **Revista Valise**, Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

XXXI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX. **Carta de Manaus**. Maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf>. Acesso em 16 set. 2018.

DADOS DAS AUTORAS

Carmen Anita Hoffmann - possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UNISINOS, Esquema I na UNIJUÍ e mestrado e doutorado em História na PUCRS. Professora do Curso de Dança-Licenciatura na UFPel e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais/UFPel. Criadora e coordenadora do projeto de extensão Caminhos da Dança na Rua. Integra o grupo de pesquisa OMEGA. E-mail: carminhalese@yahoo.com.br

Débora Souto Allemand - doutoranda em Artes Cênicas na UFRGS. Arquiteta e urbanista, licenciada em Dança e mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UFPel. Foi professora substituta no curso de Dança-licenciatura da UFPel, de 2016 a 2018, e atualmente é professora de Arte do município de Pelotas. Criou e coordenou o projeto de extensão Caminhos da Dança na Rua. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA. E-mail: deborallemand@hotmail.com

Helena Thofehrn Lessa - graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2015) e em Fisioterapia pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Doutora (2018) e Mestre (2014) em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi professora substituta do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas de outubro de 2017 a janeiro de 2019, desenvolvendo trabalhos junto ao Projeto de Extensão Caminhos da Dança na Rua. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa OMEGA. E-mail: thofehrnlessa@gmail.com

Sarah Leão Lopes - Antropóloga pela Universidade Federal de Pelotas. Graduanda em Dança-Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Trabalha com relações entre performance e antropologia. Integrante do projeto de extensão Caminhos da Dança na Rua desde 2015. E-mail: sara.leao.lopez@gmail.com

A BRINCADEIRA FOLCLÓRICA COMO POTÊNCIA DA MEMÓRIA: RELATO DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA DO NÚCLEO DE FOLCLORE DA UFPEL - NUFOLK

Sabrina Marques Manzke; Beliza Gonzales Rocha;
Ludmila de Lima Coutinho; Thiago Silva de Amorim Jesus

INTRODUÇÃO

A temática do folclore abarca uma grande diversidade de possibilidades para a abordagem da(s) arte(s) na educação formal e não formal, em seus diversos níveis e faixas etárias. Entendendo o folclore como a pluralidade de criações individuais e coletivas que nos identificam enquanto pertencentes a uma determinada cultura, consideramos então que estas são produções sociais lentamente elaboradas, e que funcionam de modo quase inconsciente. São valores, costumes, sistemas de crenças, conhecimentos empíricos, artísticos e educacionais, situados geográfica e temporalmente, ou seja, dentro de um contexto histórico, que se articula em um espaço de construção simbólica. A estes aspectos ou características, eventualmente são atribuídos *status* de Patrimônios Culturais Imateriais.

A identidade cultural de uma sociedade, a partir desta perspectiva, pode ser (trans) formada por todo e qualquer material produzido por ela, seja nos costumes diários que são passados de geração a geração, seja nas artes, na formação intelectual, nas estruturas da cidade e povoados, entre outros. Segundo a Carta Nacional de Folclore⁸, emitida pela Comissão Nacional de Folclore (1951) e relida em 1995, podemos considerar como tal o “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social”.

Pouco a pouco, mas não em todos os lugares, a ideia de *folclore* como apenas a *tradição popular*, *as sobrevivências populares*, estendeu-se a outras dimensões. Dimensões mais atuais, mais associadas à vida do povo, à sua capacidade de criar e recriar. Tudo aquilo que, existindo como forma peculiar de sentir e pensar o mundo, existe também como costumes e regras de relações sociais. Mais ainda, como expressões materiais do saber, do agir, do fazer populares (BRANDÃO, 2014, p.35, grifos do autor).

Ainda na Carta do Folclore, encontramos a equivalência entre folclore e cultura popular, assim como preconiza a UNESCO. Porém, esta questão gerou debates, pois para folcloristas e pesquisadores da cultura popular elas possuem diferenças.

Embora sejam comumente tratados como sinônimos são, para o movimento folclórico, fenômenos distintos, pelo menos em parte, Para os folcloristas em questão, o folclore é uma subdivisão da cultura popular, faz parte dela, é um de seus componentes, mas não pode ser entendido

⁸ Este documento emitido a partir do I Congresso Nacional de Folclore, realizado no Rio de Janeiro, buscou definir o conceito e delimitar o campo de abrangência do estudo do folclore entre as Ciências Sociais e Humanas (SOARES, 2010).

como seu sinônimo, visto que cultura popular é mais ampla e abrange, também, a cultura popular de massa, que não é de modo algum aceita por eles como folclore. A respeito disso a folclorista Maria de Lourdes Borges Ribeiro registrou que “Tudo que é folclórico é popular, mas nem tudo que é popular é folclórico”, da mesma forma se expressou Cascudo sobre o assunto “(...) a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica” (SOARES, 2010, p. 89-90).

Mas o que faz com que uma produção social se torne uma tradição, uma cultura? É muito difícil que hoje se obtenha registros de como surgiram os sistemas de símbolos que formam as sociedades. Porém encontram-se evidências, através do que foi sendo passado pelas gerações e pela história, de como se formou uma determinada cultura. É um fenômeno social que acaba criando memória(s) que vai(vão) sendo herdada(s). São elementos que vivenciados diretamente ou não, passam a ser revestidos por uma importância significativa, individual ou coletiva, que formam a identidade do conjunto, a memória coletiva.

Cria-se, com isso, uma projeção de passado com o qual se identifica como se realmente tivesse ajudado a construir. Tem-se histórias, narrativas, cenários, símbolos, representações, rituais que dão sentido à coletividade e a conecta ao seu passado. E ainda são utilizados artifícios inventivos que reforçam estas crenças culturais e as tradições, como a criação de mitos que reiteram as interpretações vinculadas a este passado (mais ou menos) próximo.

Roy Wagner (1981) postula que a cultura é uma invenção. Não no sentido de “ficção”, mas como resultado de uma atividade criativa que envolve os antropólogos e seus “nativos”. A cultura expressa um modo de pensar característico da sociedade ocidental: o estudo da cultura é também cultura, declara o antropólogo. A invenção da cultura, mais do que fruto da imaginação ociosa dos homens, consiste no resultado de uma convenção. Em outras palavras, entendemos o sentido da invenção da cultura porque experimentamos o significado da cultura da invenção. As palavras de ordem inventar, criar e construir aparecem como resultado de uma convenção social. Assim, da mesma forma que se espera dos cientistas sociais capacidade interpretativa, reflexiva e criativa, o mesmo princípio se aplica aos “nativos”. O conceito de patrimônio imaterial é portador desta promessa na medida em que confia às pessoas uma “autoridade” (no sentido de autoria) (ROCHA, 2008, p. 231, grifos do autor).

A memória, hoje, mais que configurar, é uma das vias de acesso que recupera essas identidades culturais na pós-modernidade. Soma-se a mais individual das lembranças, a mais íntima das experiências com o sistema de referências, valores, linguagens e práticas culturais que são coletivos, suprindo essa necessidade que o século XX impôs de busca pelas origens e tradições, e conseqüentemente sua manutenção e salvaguarda.

Adotando a ideia de memória como “faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, através de um dispositivo em que informações podem ser registradas, armazenadas, conservadas, e posteriormente recuperadas” (PIPPI, 2005, p.9), podemos relacioná-la à identidade, como categoria fundamental para os estudos do folclore, do patrimônio cultural e também da própria história/estória.

Ao mesmo tempo em que o indivíduo tem acesso a diferentes memórias, ele acaba por produzir e ser produzido por novas memórias continuamente. Ou seja, a memória está o tem-

po todo sendo construída e reconstruída. Somos produto e produtor de memórias.

Ainda, pode-se dizer que a memória é um dos fatores que propiciam a construção de uma inteligência corporal que fica impregnada no corpo, ou seja, a memória corporal-cinestésica. Na versão inicial de sua Teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner identifica sete inteligências dos quais todos os seres humanos somos dotados, em diferentes abrangências e níveis. Tais inteligências são: a Linguística, a Lógico-matemática, a Espacial, a Musical, a Interpessoal, a Intrapessoal e a Corporal-cinestésica.

A inteligência corporal-cinestésica caracteriza-se por ser a “capacidade de usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos; é a habilidade de controlar os movimentos do próprio corpo” (MALMANN; BARRETO, s/d, p. 3). Através das diferentes informações que recebemos ao longo da vida, as ações cotidianas, rituais, simbologias culturais, como celebrações, música, dança e as brincadeiras, vamos retendo de diferentes formas na nossa memória. A memória corporal e sensorial é uma poderosa fonte de associação dessas informações.

Defendemos que o corpo carrega consigo uma ampla capacidade de memorizar, o que ocorrer mediante inúmeras e diferentes estratégias, como, por exemplo, o brincar. “Brincar com as brincadeiras” constitui-se em um modo de acesso a memórias que se articulam com outros tipos de registro biopsicofísico, que não só a visualidade (assistir pessoas brincando é diferente de participar de uma brincadeira). A iniciativa ativa e participante consolida outros acessos ao repertório, que ficam registradas neste corpo e colaboram para acionar a memória em uma abrangência potencialmente significativa. As “Inteligências Múltiplas podem ser mobilizadas na escola, em casa, no trabalho ou na rua, isto é, nas várias instâncias de uma sociedade” (GARDNER, 1999, p. 14 apud MALMANN; BARRETO, s/d, p. 5).

Dentro deste movimento, pensando nas diversas linguagens do folclore, dedicamos, aqui, especial atenção às brincadeiras. Câmara Cascudo, (1999, p. 188) no Dicionário do Folclore Brasileiro, define a brincadeira como “sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimentos, etc”. E ainda, segundo Vieira (2014, p. 42), “por meio da brincadeira o sujeito envolve-se no jogo desenvolvendo habilidades do pensamento como a imaginação e a criatividade, bem como a interpretação [...]”. Sendo assim,

a maioria das brincadeiras desenvolvidas no cotidiano infantil pode ser classificada como folclóricas, pois são transmitidas de forma oral de uma geração à outra e por serem brincadeiras de aceitação coletiva que acontecem nas praças, nas ruas, nos parques, nos recreios e etc. Estas brincadeiras folclóricas, em virtude de necessitarem da troca de conhecimento da prática de cada brincadeira, do ensinamento das regras entre os pares, incidem na oportunidade da criança desenvolver suas trocas afetivas, bem como seu desenvolvimento intelectual (VIEIRA, 2014, p. 44).

Este trabalho traz um relato de experiência repleto de reflexões articuladas com os estudos do folclore, da memória e da prática docente na educação tanto formal quanto não formal, geradas durante a Semana do Folclore da UFPel de 2016, onde foram realizadas duas oficinas de Brincadeiras Folclóricas.

Com o objetivo de fomentar a apropriação do folclore e estimular a articulação de memórias por meio da ludicidade expressa nas brincadeiras folclóricas, foram realizadas neste evento diversas oficinas e ações na comunidade. As oficinas aqui relatadas ocorreram no CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) da cidade do Capão do Leão/RS, a primeira com o Projeto Pelezinho e a segunda com o Grupo Renascer de PCD's (pessoas com deficiência).

A SEMANA DO FOLCLORE DA UFPEL

A Semana do Folclore é um evento anual promovido pelo Núcleo de Folclore da Universidade Federal de Pelotas - NUFOLK, projeto de extensão do Centro de Artes (Curso de Dança), que compreende uma extensa programação alusiva ao Dia do Folclore, comemorado mundialmente em 22 de agosto. Teve seus primeiros movimentos no ano de 2010, com atividades realizadas somente no Dia do Folclore e repetindo-se em 2011 ainda com a programação voltada à data específica.

Figura 1 - Logotipo Semana do Folclore



Fonte: facebook.com/semanadofolclore.

A partir de 2012, passou a ser realizada no formato vigente até a atualidade, o qual compreende uma semana com diversas atividades, das quais participam docentes, técnicos e alunos de diversos cursos da UFPEL e ainda colaboradores externos à instituição que exercem atividades ligadas ao folclore.

A Semana do Folclore, assim, constitui-se em uma iniciativa institucional que engendra educação, arte popular e inserção comunitária, pressuposto esse defendido pelo principal documento norteador do folclore nacional, a Carta do Folclore Brasileiro. A Carta do Folclore (revisada em 1995) recomenda, no que se refere ao Ensino e Educação:

[...] Incorporar o tema folclore aos programas do PET (Programa Especial de Treinamento) e outros programas, tais como Monitoria e Iniciação Científica, a estudantes participantes de pesquisa de folclore. (...) Enfatizar a importância da participação de portadores de folclore nas atividades de ensino/aprendizagem em todos os níveis. (...) Orientar a rede escolar para que as datas relativas ao Folclore e Cultura sejam comemoradas como um conjunto de temáticas que devem constar dos conteúdos das

várias disciplinas, pois configuram expressões em diferentes linguagens - a da palavra, a da música, a do corpo - bem como técnicas, cuja prática implica acumulação e transmissão de saberes e conhecimentos hoje sistematizados pelas Ciências. Instruir os professores para que motivem seus alunos, em tais datas, a estudar manifestações do seu próprio universo cultural.

O NUFOLK, neste sentido, tem trabalhado, desde então, em diferentes ações com o objetivo de incluir os estudos sobre folclore dentro da Universidade, aproximando os professores, técnicos e alunos (principalmente de cursos de licenciatura) da temática. Ainda nesse movimento, agregando ações extensionistas, tem buscado levar o tema para a Educação Básica, bem como para organizações de ensino não formal. Segundo a Carta do Folclore (1995), este tipo de atividade ainda contribui para a difusão e divulgação das formas de expressão que fazem parte das culturas:

Reconhece-se a importância do apoio às manifestações folclóricas. Esse apoio deve-se dar, sobretudo, no sentido de assegurar as condições sociais e naturais aos homens para garantir o florescimento de suas expressões culturais dinâmicas.

No ano de 2016, a programação contou com oficinas nas áreas de dança, música e artes visuais, aulas abertas, exposições cinematográficas, apresentações musicais, rodas de conversa, espetáculos de dança, entre outras atrações voltadas ao folclore. Todas as atividades foram gratuitas e contaram com a participação de alunos da UFPel, alunos e professores da educação básica municipal e da comunidade em geral.

OFICINAS DE BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS

As Oficinas de Brincadeiras Folclóricas aconteceram durante a Semana do Folclore 2016 e foram divididas em dois momentos. O primeiro, com crianças de 7 a 12 anos em situação de vulnerabilidade social integrantes do Projeto Pelezinho; e o segundo com adultos integrantes do Grupo Renascer de PCD's, formado por pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela física ou cognitiva. As oficinas ocorreram no dia 24 de agosto de 2016, sendo a primeira, das crianças, no período da manhã; e a segunda, no período da tarde. Cada oficina teve a duração aproximada de duas horas de atividades e aconteceram na sede do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) – Capão do Leão.

O primeiro momento da oficina aconteceu a partir de uma conversa com as crianças participantes, onde pudemos perceber qual o entendimento delas sobre o folclore e as brincadeiras folclóricas. A partir de perguntas como: *“O que é folclore?”*, *“Vocês sabem alguma história ou personagem do folclore?”*, *“O folclore está presente nas danças, no vestuário, nas brincadeiras, na culinária?”*, *“Que brincadeiras vocês conhecem?”*, *“Quem ensinou ou como aprenderam?”*; desenvolvemos esta conversa e as crianças relacionaram suas brincadeiras

diárias ao tema do folclore e das brincadeiras folclóricas, bem como outros elementos do folclore presentes no seu dia a dia. Em seguida, convidamos as crianças para participar da brincadeira o *“Galo e a Galinha”*.

Esta é uma brincadeira que envolve música e movimentos predeterminados, então foi demonstrado como se dá o seu desenvolvimento, ensinando a música e as movimentações. Com a brincadeira realizamos o aquecimento corporal das crianças. Nem todos os presentes quiseram participar quando propusemos a brincadeira, mas a partir do momento em que perceberam que a maioria dos colegas estava participando os demais passaram a integrar o grupo durante a atividade.

Continuando a oficina realizamos a brincadeira *“Passa-Passará”*, que assim como a anterior também envolve música e movimentos predefinidos. Esta já era uma brincadeira mais conhecida dos participantes e todos a realizaram. Ao todo, ela foi executada duas vezes. No final de cada rodada de *“Passa-Passará”*, foi realizada a brincadeira *“Cabo de Guerra”*, que definia qual equipe sairia como campeã daquela rodada. Seguindo a oficina, propusemos a brincadeira *“Cinco Marias”*. Assim como nas brincadeiras anteriores, perguntamos às crianças se elas já conheciam a brincadeira e abrimos espaço para que eles falassem sobre as variações que conhecem de cada uma das brincadeiras propostas. No caso das *“Cinco Marias”*, perguntamos se eles sabiam como confeccionar o jogo e ensinamos como fazer em casa, para brincar a qualquer momento. Dividimos as crianças em três grupos, cada grupo ficou com um conjunto do jogo e a cada grupo íamos ensinando primeiro a forma básica do jogo e depois as suas variações.

Para finalizar a oficina, fizemos a brincadeira *“Escravos de Jó”*. Outra brincadeira que possui como características a música e movimentos predeterminados. Realizamos a brincadeira de duas formas: primeiro com todos os participantes em roda, utilizando o corpo para executar os movimentos, e depois, da maneira tradicional, com as crianças sentadas, passando um objeto de mão em mão, executando as tarefas da música. A oficina contou com aproximadamente 20 crianças e teve também a observação das supervisoras do projeto. Durante todo o tempo as crianças estiveram bem participativas, em poucos momentos uma ou outra criança colocou-se de fora para observar, mas, ao ver os colegas se divertindo e participando de modo ativo, logo se colocava na brincadeira também. Por se tratarem de brincadeiras transmitidas através das gerações e não possuírem um modo único de serem executadas, tais atividades possuem algumas variações. Vale destacar que as crianças contribuíram com variações na música, nos movimentos e também na forma de jogar, enriquecendo a atividade com as suas experiências.

Figura 2 - Conversa sobre Folclore e Brincadeiras Folclóricas



Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 3 - Conversa sobre Folclore e Brincadeiras Folclóricas



Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 4 - Brincadeira “O Galo e a Galinha”



Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 5 - Brincadeira “Passa-Passará”



Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 6 - Brincadeira “Cinco Marias”



Fonte: COUTINHO (2016).

OFICINA VIVÊNCIAS EM FOLCLORE

A segunda oficina, realizada com os integrantes do Grupo Renascer de PCD's, aconteceu durante a tarde do mesmo dia e teve também a duração aproximada de 2 horas. Contamos com a presença de aproximadamente 25 pessoas, dentre as quais todos adultos com algum tipo de deficiência. Um dos participantes possuía deficiência de nascença, enquanto que os outros adquiriram por fatores como doença ou acidente. Assim como na oficina das crianças, iniciamos conversando sobre folclore e brincadeiras, tentando resgatar o que cada um lembrava de sua infância e também o que havia ensinado para os filhos e netos. Surgiram diversas lembranças de brincadeiras, músicas e muitas histórias.

Em seguida, realizamos a atividade de confecção das peças do jogo “*Cinco Marias*”. Disponibilizamos os materiais, auxiliamos na costura dos retalhos de tecido e preenchimento das “*marias*”. Um dos participantes, portador de deficiência visual, foi integrado à atividade participando a partir da sua percepção tátil do brinquedo. Ele recebeu um conjunto de “*Cinco Marias*” pronto e pode perceber peso e texturas do material. Enquanto os participantes da oficina confeccionavam o brinquedo, foram mostrados vídeos de algumas danças folclóricas brasileiras. As danças apresentadas foram Frevo, Maracatu, Samba de Roda e Ciranda; e os vídeos traziam imagens e falas que contextualizam cada dança, o seu local de ocorrência e o seu desenvolvimento, assim como as músicas usadas naquelas manifestações.

No momento final da oficina conversamos sobre as danças e brincadeiras de roda, e voltamos a falar sobre a Ciranda, convidando a todos para dançarem em conjunto conosco. Inicialmente demonstramos alguns passos dessa dança e em seguida montamos um grande círculo com todos os participantes.

Figura 7 - Confecção das “*Cinco Marias*”



Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 8 - Momento de integração com a dança Ciranda

Fonte: COUTINHO (2016).

Figura 9 - Grupo Renascer

Fonte: (COUTINHO, 2016).

A proposta incluía a todos, inclusive com possibilidade de interação e movimentação dos cadeirantes. O momento foi de integração entre os participantes, envolvendo a dança e brincadeiras. Da mesma forma que na oficina das crianças, todos foram muito participativos durante as atividades. Lembraram-se de várias brincadeiras de sua infância, confeccionaram seus conjuntos de “Cinco Marias” e participaram da dança. Pode-se considerar um dos momentos de maior emoção do encontro, pois exaltou a importância de reviver e recuperar as memórias que foram mobilizadas através das linguagens folclóricas.

AS BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS, AS MEMÓRIAS E A REVITALIZAÇÃO DA CULTURA IMATERIAL

Ao participar desse tipo de experiência, diferentes reflexões são trazidas à tona, dentre elas percepções sobre como se manifesta hoje o folclore na sociedade, onde encontram-se

as formas de brincar e como isso fortalece a manutenção e difusão do patrimônio cultural imaterial.

A atividade realizada para dois públicos diferentes, as crianças de hoje (7 a 12 anos) e as crianças de ontem (adultos entre 40 e 80 anos) nos provoca a olhar por diferentes perspectivas. A brincadeira presente, que traz as informações do passado ressignificadas em novos corpos e suas novas maneiras de brincar, e a brincadeira passada, aquela que apesar de fazer parte há mais tempo da memória corporal destas pessoas, hoje está mais presente apenas na lembrança: o que faziam, como brincavam, quem brincava. Tudo isso reforça a importância da memória coletiva nas ações culturais de uma sociedade, pois se encontravam, no local, pessoas de diferentes contextos sociais. Assim, podemos destacar que a cultura popular e as diferentes manifestações folclóricas e tradicionais são mantidas por uma memória coletiva, que

deve necessariamente estar vinculada a um grupo social determinado. É o grupo que celebra sua revivificação, e o mecanismo de conservação do grupo está estreitamente associado à preservação da memória. [...] a memória coletiva só pode existir enquanto vivência, isto é, enquanto prática que se manifesta no cotidiano das pessoas (ORTIZ, 2012, p. 133).

Neste caso, apesar de diferentes procedências e experiências anteriores, estas pessoas fazem parte de um todo, e trazem consigo as mesmas brincadeiras folclóricas, mediante perspectivas singulares. Isso nos remete à forma como o folclore se comporta, passando de geração a geração novas formas de vivificar as manifestações que fazem parte dessas sociedades. Este conjunto de práticas hoje constitui os nossos patrimônios culturais imateriais, que segundo a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial da UNESCO traz no seu artigo 2º que PCI's são:

[As] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante do seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua relação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Em se tratando de bens culturais de um tipo especial, como o imaterial, devemos levar em consideração que trabalhamos com processos ou bens 'vivos', cujo principal veículo é o corpo humano (FALCÃO, 2008, p.7). Este trabalho traz como ideia central a reflexão sobre como este patrimônio ainda é mantido através das brincadeiras folclóricas, e como elas são ativadoras de uma memória individual e coletiva, passando assim a agir como uma potência da memória.

O folclore faz parte da vida de todos nós. Está onde estamos. Surge, adapta-se, modifica-se, adquirindo novas funções, em um processo dinâmico.

mico. Contribui e recebe, no entanto, suas características de espontaneidade e aceitação coletiva [...] (GUIMARÃES, 2002, p. VIII).

Ainda, o folclore está aliado às questões de identidade e assume determinadas características, tais como:

[...] é uma ciência que estuda a cultura viva do povo; o conjunto das tradições que fazem parte da cultura popular tradicional; compreende o estudo dos usos e costumes, crenças, magias, mitos contos, causos, parlenhas, provérbios, arte, artesanato, dança do povo; é, portanto, o conjunto de criações culturais de uma comunidade, baseado nas tradições expressas, individuais ou coletivas, representando uma identidade social (SECHI, 2014, p. 25-26).

Assim, abordar as brincadeiras folclóricas também desperta uma função social: “As brincadeiras folclóricas desenvolvem a sociabilidade e o sentimento confraternizador, já que toda a atividade em grupo tende a unificá-lo, [...]” (RIBEIRO, 2000, p.13). E também:

As brincadeiras folclóricas, por serem criadas pelas crianças, correspondem às suas características evolutivas. Brincadeiras para os pequenos são mais ricas em fantasias, mais afetivas, enquanto que para os maiores há uma maior exigência competitiva. São menos preferidos, em geral, os brinquedos que restringem o direito de alguma improvisação no gesto e na corrida [...]. O brinquedo e as brincadeiras folclóricas ocorrem de formas cíclicas. [...] Muitas vezes abandonado por uma geração e reerguidos por outras. [...] (INOCENTE, s/d, p.14.).

Neste sentido, pensar nessas formas cíclicas, nos remete à importância destas brincadeiras atuando como ativadoras da memória individual e coletiva.

Mais uma vez é prudente ressaltar que por ser a memória um fenômeno diretamente ligado à cultura, ela também está sujeita a transformações. Apropriam-se de fatos para suprir a necessidade de dar respostas sobre as origens através de um passado que é impossível lembrar, mas que está tão vivo para as pessoas, como se realmente tivessem feito parte dele. “É como se o dever da memória fizesse da cada um o historiador de si mesmo” (PIPI, 2005, p.17) e assim, como sujeito – sociológico, ao externar suas memórias e absorver as da sociedade, mantém-se o ciclo que faz com que as memórias passem a ser coletivas fortalecendo a identidade cultural de um grupo /nação (MARQUES, 2012, p. 21).

Refletindo sobre todas essas conceituações, e retomando a importância dos estudos do folclore como propõe a Carta do Folclore (1995), e aliando aos conceitos de memória trazidos por Pipi (2005), é que chegamos à ideia das brincadeiras como potência da memória, e ao pensamento do filósofo Aristóteles sobre “ato e potência”. Para o autor, a potência “se toma em muitas significações. Não temos que nos ocupar apenas das potências que as são no nome (...), outras coisas podem ser consideradas potentes ou impotentes de acordo com certa maneira de ser ou não ser” (1977, p. 20). E continua ao dizer que “potente é aquele que pode algo em qualquer circunstância, e de qualquer maneira”. Neste sentido, em suas explicações, a potência é a capacidade de algo se transformar ou ser passível à mudança. “Sendo

assim, ato é o que existe concretamente; enquanto potência é algo que tem a capacidade de realizar sua existência” (MANZKE, GONZALES E JESUS, 2018, p.182).

A partir desta definição e pensando nas atividades que utilizam como escopo resgatar brincadeiras folclóricas que acabam por (re)ativar estas memórias individuais e coletivas, ou seja, “realizar a existência” desta memória social, que é algo imaterial, tornando-as passíveis inclusive de serem revividas na prática, podemos dizer que a brincadeira pode potencializar a capacidade de registro, retorno e, ainda, manutenção das memórias, e assim das manifestações culturais, auxiliando para a salvaguarda dos patrimônios culturais imateriais de uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse panorama traçado a partir da experiência vivenciada nas duas oficinas, integrantes da programação da Semana do Folclore 2017, percebemos e destacamos a importância de trabalhar com o folclore e a sua propagação entre os diferentes públicos. No caso específico das oficinas, a linguagem do folclore escolhida foi a brincadeira folclórica e o meio que encontramos de atingir os participantes foi a sua própria existência e a sua materialidade no corpo. O que possibilitou, através do corpo, consolidar a inteligência corporal-cinestésica, integrante da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, e ao mesmo tempo mobilizar, acionar, formar, transformar e retransformar a memória sensibilizando os dois grupos participantes das oficinas. Câmara Cascudo (1999, p.401) diz que “onde estiver um homem, aí viverá uma fonte de criação e divulgação folclórica”; sendo assim, “o folclore não só deve estudar as manifestações tradicionais na vida coletiva, mas também a solução popular na vida em sociedade” (MANZKE, GONZALES e JESUS, 2018, p. 174).

Essas relações entre memória, (re)conhecimento e pertencimento fortalecem as identidades aproximando os indivíduos a uma realidade sociocultural, onde passam a se entender como integrantes de um coletivo, e não sozinhos no mundo. Desta forma, os sujeitos têm melhores condições de desenvolver sua cidadania, o espírito de solidariedade e cooperação, pois ao (re)conhecer a história existe uma maior propensão de valorizá-la.

O trabalho desenvolvido pela oficina, integrado à proposta como um todo, exerce papel inclusivo dos sujeitos, respeitando as diferenças e estimulando o convívio positivo por meio de dispositivos comuns que os une naturalmente (folclore), construindo, desta forma, um diálogo coterporal entre presente e passado, buscando reflexões naquilo que já foi vivenciado, tanto na infância recente, quanto na mais distante, e a partir deste ponto criando novas memórias a partir da experiência vivida.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. 2ª Ed. Lima, Peru: Editorial Universo, 1977.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO**. Comissão Nacional de Folclore. VIII Congresso Brasileiro de Folclore. 12 a 16 de dezembro de 1995. Salvador, Bahia: [s.e.], 1995.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 1999.
- INOCENTE, Paulo. **Folclore infantil**. (s/d): (s/l: CEITEC)
- FALCÃO, Andréa (Org.). **Registro e políticas de salvaguarda para as culturas populares**. 2ed. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2008. 88p.
- GUIMARÃES, J. Gerardo. **Folclore na escola**. Barueri: Editora Manole, 2002.
- MALLMANN, Maria de Lourdes Cardoso; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A dança e seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança**. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-07.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago da Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.
- MARQUES, Sabrina de Matos. **Festivais Nativistas: Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul?** 2012. 101f. Trabalho Acadêmico (Especialização) – Programa de Pós-Graduação Artes Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- PIPPI, Gladis. **História Cultural das Missões Memória e Patrimônio**. 1ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2005. 112p.
- PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: as periferias nas teorias do contemporâneo. **Revista FAMECOS**. n. 21. p. 43-50, 2003.

ROCHA, Gilmar. Cultura Popular: do Folclore ao Patrimônio. **Mediações**. v. 14,n.1, p.218-236, Jan/Jun. 2009.

RIBEIRO, Paula Simon. **Folclore**: aplicação pedagógica. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

SOARES, Ana Loryn. NEVES, Margarida de Souza. **Revista Brasileira de Folclore**: intelectuais, folclore e políticas culturais (1961-1976). Rio de Janeiro, 2010. 216p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SECCHI, Neusa Mali Bonna. **Folclore na escola** – Aplicação pedagógica, brinquedos e brincadeiras. Porto Alegre: Fundação Cultural Gaúcha, 2014.

VIEIRA, Rejanete. **Corpos Brincantes**: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. Trabalho de Conclusão de Curso de Dança – Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2014.

DADOS DOS AUTORES

Sabrina Marques Manzke - Mestre em Antropologia e Especialista em Arte – Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas(UFPEL). Graduada em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas(UCPEL). Licencianda em Dança pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora em dança e antropologia, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da antropologia da dança, patrimônio cultural imaterial, manifestações populares e folclore. Extensionista do Projeto de Extensão Núcleo de Folclore da UFPEL – NUFOLK. Atuou por 7 anos como bailarina da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. Artista popular do Grupo Zingado de Caxias do Sul/RS. Membro do Comitê de Avaliação, Seleção e Fiscalização do FINANCIARTE - Segmento Cultural Folclore e Artesanato.

E-mail: bitamarques@gmail.com

Beliza Gonzales Rocha - Licenciada em Dança no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS. Graduada em Teatro com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Extensionista do Projeto de Extensão do Núcleo de Folclore – NUFOLK. Pesquisadora em dança, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da performance, manifestações populares e folclore. Bailarina da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. E-mail: beliza.gr@gmail.com

Ludmila de Lima Coutinho - Licencianda em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. Tecnólogo em Design de Moda pela Universidade Católica de Pelotas. Extensionista do Projeto de Extensão do Núcleo de Folclore – NUFOLK. Pesquisadora em dança e moda, com

trabalhos desenvolvidos nas áreas de criação de figurinos, manifestações populares e folclore. Bailarina da Abambáe Companhia de Danças Brasileiras.

E-mail: ludlimacoutinho@gmail.com

Thiago Silva de Amorim Jesus - Professor Adjunto do Curso de Dança - Licenciatura e Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) no Centro de Artes da UFPel. Doutor em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC) e Licenciado em Dança (UNICRUZ/RS). Coordenador Geral do Núcleo de Folclore da UFPel – NUFOLK e Membro do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq), onde coordena o Projeto Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul. Coordenador de Relações Internacionais da Asociación Civil América Unida (Uruguai) e Curador Artístico do Encuentro Internacional de Folklore y Arte Popular América Unida. Diretor Geral e Artístico da Abambáe Companhia de Danças Brasileiras. Membro Diretor da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. E-mail: thiagofolclore@gmail.com

A ENFERMAGEM E A SEXUALIDADE: A EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A ANATOMIA HUMANA NA VIVÊNCIA ESCOLAR

Marina Borges Luiz;
Mateus Casanova Santos

INTRODUÇÃO

A escola se constitui em um espaço seguro e saudável, que facilita a promoção da saúde do jovem adolescente que se encontra inserido na comunidade educativa (CARNEIRO, 2005). O interesse pelo assunto da sexualidade no ambiente escolar reforça a importância dos profissionais da saúde e educação trabalharem no desenvolvimento de estratégias que estimulem e promovam os princípios básicos da promoção da saúde, pois é possível dizer que a educação sexual, inserida nas escolas, pode contribuir para uma reflexão acerca do assunto como uma maneira educacional e prazerosa de discutir a saúde no cotidiano escolar (SHUSTER *et al.*, 2013).

A enfermagem vem ampliando, ao longo do tempo, ações de promoção da saúde, de prevenção e educação, tanto nas instituições de saúde, de educação, e na própria comunidade (LOPES *et al.*, 2007). A orientação procura preencher lacunas às dificuldades que as crianças e jovens apresentam, proporcionando informações atualizadas do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formarem opiniões do que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles elegeram como seus, ampliando conhecimentos a respeito da sexualidade humana, combatendo tabus, preconceitos, abrindo espaços pra discussões de emoções e valores, elementos fundamentais para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 2006).

A construção do presente estudo teve como objetivo suprir a carência de recursos práticos no âmbito escolar, assim como propiciar o enriquecimento no conhecimento do próprio corpo e a inclusão de hábitos saudáveis, visando a promover a saúde e prevenir doenças.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE

O presente estudo se deu em uma escola rural de São Lourenço do Sul/RS, a partir do projeto Museu Anatômico Itinerante. Abrangeu-se a sexualidade para alunos entre 10 e 14 anos, totalizando 35 alunos, com os quais desenvolveu os sistemas reprodutores masculino e feminino em imagens tridimensionais pelo software *Primal Pictures*. A educação em saúde propôs temas como métodos contraceptivos, gravidez e tipos de doenças sexualmente transmissíveis. Discutir a educação interdisciplinar e principalmente seu estreito laço com a área da saúde, em especial a enfermagem, pode evidenciar o amplo espaço de oportuni-

des que este profissional pode vivenciar no decorrer de sua profissão, através do trabalho com diferentes abordagens de orientação sexual, seus cuidados e melhoria na qualidade de vida (AGUIAR, 2012).

Algumas características apresentadas pelos jovens no início da atividade sexual, hoje cada vez mais precoce como o desconhecimento da própria sexualidade, a curiosidade pelas drogas, a gravidez na adolescência e a não adesão aos métodos contraceptivos, os deixam susceptíveis aos riscos para as doenças de transmissão sexual (SOUZA *et al.*, 2004). A Enfermagem ao longo dos anos tornou-se uma profissão que objetiva prestar cuidados ao ser humano, estando doente ou não, para que possa auxiliar na capacidade de recuperação funcional com rapidez e eficiência (BERNARDINO *et al.*, 2011).

A promoção à saúde, se adotada pelos profissionais ligados à saúde, pode ser considerada uma atividade que visa à reflexão crítica do indivíduo acerca das ações por ele desenvolvidas, de modo que promovam hábitos cotidianos favoráveis à saúde (SISTON e VARGAS, 2007).

Para Ribeiro (2009), só informar não basta, é preciso apresentar atitudes positivas em relação à sexualidade, para que os escolares possam perceber o assunto como algo positivo, além de tratar sexualidade aquém do biológico, fazendo com que a criança perceba que é algo natural e está presente em todos nós.

Figura 1 - Sexualidade trabalhada no ambiente escolar



Fonte: Arquivo da Escola autorizada pela Diretoria.

A ANATOMIA HUMANA E O USO DE SOFTWARE

A anatomia humana no ensino fundamental é de extrema importância, considerando que quaisquer movimentos feitos com o corpo, sejam eles os mais comuns, ou movimentos mais ativos, envolvem todos os sistemas do nosso organismo, e para saber como funcionam, primeiramente, é necessário esmiuçar as partes do corpo humano para entendê-lo (BENEDITO *et al.*, 2008).

A orientação se deu por meio de demonstrações de estruturas anatômicas, com o apoio

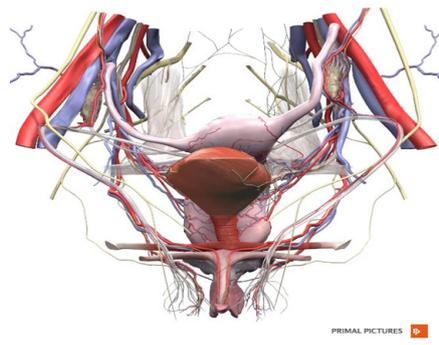
de slides e o uso do *Primal Pictures*, que é uma base de dados de anatomia humana. Tais módulos são focados em órgãos individuais, regiões do corpo humano ou em sistemas anatómicos (BRASIL, 2017). **O Museu Anatômico Itinerante** é um projeto concreto de democratização cultural, constituído de uma exposição de reproduções de imagens tridimensionais e educação multidisciplinar, propõe o ensino como parte do processo, integrando os saberes e os tornando mais atraentes, permitindo o direito à cultura e informação a quem não tem acesso a museus e instituições culturais.

A divulgação científica é entendida como atividade de difusão do conhecimento científico, que mobiliza diferentes recursos para veiculação das informações científicas e tecnológicas para o público leigo (ALBAGLI, 1996). É importante aproximar o texto ao universo da criança, na tentativa de vincular seu cotidiano e a realidade.

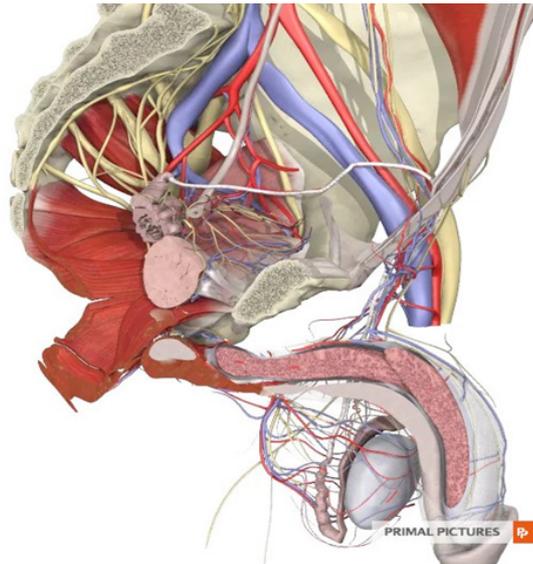
Para possibilitar uma abordagem mais efetiva dessas ações nas escolas, as atividades de educação em saúde devem ser feitas de maneira diferenciada, construtivas, usando materiais de motivação de acordo com a idade. É preciso que as crianças compreendam por que estão realizando essas atividades e se sintam motivadas para isso (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, pode-se dizer que explorar a Anatomia Humana se faz imprescindível para o conhecimento e compreensão do corpo humano como um todo, independente da faixa etária, tendo em mente a importância e interação de todas as suas estruturas e características individuais dos seus órgãos, como meio essencial para promover a vida e cura, intenção primária no ato de cuidar, enquanto técnica e arte e ciência no seu mais expressivo compromisso (DANGELO, FATTINI, 2007).

Figura 2 - Sistema Reprodutor Feminino



Fonte: Primal Pictures.

Figura 3 - Sistema Reprodutor Masculino

Fonte: *Primal Pictures*.

CONCLUSÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se importante o estudo do ser humano, considerando o corpo como um todo dinâmico, o qual interage com o meio em sentido amplo. Dessa forma, o meio em que o corpo está inserido de alguma maneira pode alterar sua integridade e funcionamento, podendo afetar a saúde humana e consequentemente a qualidade de vida. Nessa perspectiva, há uma contribuição para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social.

A curiosidade e o fascínio pelo corpo humano foram aspectos importantes percebidos entre os escolares, nas vivências curriculares da área da saúde, em que estivemos implicados nesta investigação-ação educacional. Ao tornar o corpo humano, e particularmente a anatomia humana, tema para diálogos estabelecidos nos encontros, possibilitou-se adentrar os aspectos dos processos saúde-doença emergentes nas realidades docentes e discentes da escola, sempre preocupados com as situações de saúde pública da comunidade local.

É primordial prosseguir no sentido de ampliar as opções metodológicas, mas é inquestionável que o objetivo final é oferecer ao estudante a chance de construir sua realidade, criar significados de forma digna, comprometida com a qualidade de vida e de saúde da população, submetendo-se aos princípios éticos e morais de determinada sociedade e compartilhando sua visão de mundo (FORNAZIERO *et al.*, 2010). O projeto promoveu o auxílio e compreensão às mudanças significativas e singulares do corpo humano para uma vivência com conhecimento, responsabilidade e consciência de suas ações.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania. **Ciência da Informação**, v.25, p.396-404, 1996.
- AGUIAR, C. **A importância da enfermagem na orientação sexual de adolescentes no ambiente escolar**. MT. 2012.
- BENEDITO, L. C. T.; ONOFRE, E. J.; NICODEMOS, J. A.; MIRANDA, F. V.; LAMP, C. R. **Anatomia para crianças: uma maneira dinâmica de ensinar**. Centro Universitário Lutera-
no de Ji-Paraná, 2008.
- BERNADINO, A. B.; *et al.* **Os enfermeiros enquanto agentes de educação para a saúde: validação da escala de práticas e comportamentos de educação para a saúde**, 2011. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/113/1/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BRASIL. Portal da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Primal Pictures**. São Paulo: Faculdade de Medicina, 2017. Disponível em: <<http://www.fm.usp.br/default.aspx>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- _____. Ministério da Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para formação de profissionais da saúde e de educação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- CARNEIRO, M. R. **Diferentes olhares e contributos**. Comunicação apresentada no IV Mestrado de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Lisboa, 2005.
- COSTA, F. C.; PRADO, E. R. L. A. O papel do enfermeiro na orientação sexual de adolescente no ambiente escolar. **Revista Enfermagem UNISA**, v.2, 2001.
- FORNAZIERO, C.; GORDAN, P.; ARAUJO, J.; AQUINO, J. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 292-293, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n2/a14v34n2>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- LOPES, G. T.; *et al.* O enfermeiro no ensino fundamental: desafios na prevenção ao consu-

mo de álcool. **Escola Anna Nery Revista Enfermagem**, v.11, n.4, p. 712 -716, 2007.

RIBEIRO, C. M. Gênero e sexualidade ao cuidar e educar. **Revista Pátio Educação Infantil**, v.4, 2008.

SHUSTER, R. R.; FARIA, A. A.; BOLPATO, M.; QUEIROS, F. C. R. Adolescentes: sexualidade, educação e saúde nas escolas. **Revista eletrônica da UNIVAR**, v.1, n.9, 2013. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/70>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

SISTON, A. N., VARGAS, L. A. O enfermeiro na escola: práticas educativas na promoção da saúde de escolares. **Revista eletrônica Enfermería Global**, n.11, p. 1-14, 2007.

SOUZA, C.; REIS, C.B.; BERNARDES, E.B. Contribuição do enfermeiro na promoção da saúde sexual do adolescente escolar. **Saúde em Debate**, v. 35, n. 89, p. 263-271, 2011.

SOUZA, M.M.; *et al.* A abordagem de adolescentes em grupos: o contexto da educação em saúde e prevenção de DST. **DST – Jornal Brasileiro Doenças Sexualmente Transmissíveis**, v. 16, n. 2, p. 18-22, 2004.

DADOS DOS AUTORES

Marina Borges Luiz - Discente da Faculdade de Enfermagem - Universidade Federal de Pelotas. Monitora em Anatomia Humana. Bolsista no Projeto de Extensão Museu Anatômico Itinerante: anatomia humana e educação em saúde em diálogos escolares e científicos. E-mail: marinaborges_mari@hotmail.com

Mateus Casanova Santos - Docente na FURG 2010-2011, Professor do Departamento de Morfologia/UFPel, Anatomia Humana, desde 2011. E-mail: mateuscasantos@gmail.com

CINE PIBID E A EXTENSÃO NA ESCOLA – TRANSVERSALIZANDO SABERES NAS ARTES VISUAIS

Maristani Polidori Zamperetti

CINE PIBID, UM PROJETO DE EXTENSÃO NAS ARTES VISUAIS

O presente projeto de extensão foi concebido a partir das discussões realizadas nas reuniões do grupo PIBID – Artes Visuais, em que se debatia a necessidade da inserção do cinema nas escolas, visto seu potencial educativo. Para tanto, elaborou-se o projeto CINE PIBID – Transversalizando saberes nas Artes Visuais⁹, que teve como objetivo propiciar a discussão e troca de saberes através de filmes selecionados a partir do estudo dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), gerando uma aproximação entre bolsistas, professores das escolas e educandos, promovendo práticas reflexivas em torno de assuntos contemporâneos.

O projeto contemplou duas escolas públicas da cidade de Pelotas, RS, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2016. Os referidos educandários, Escola Estadual de Ensino Médio Areal e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luís Carlos Correa da Silva, são situados em áreas urbanas periféricas (respectivamente, bairros Areal e Guabiroba) e atendem crianças e adolescentes de classes sociais diversificadas. A abordagem dos Temas Transversais veio ao encontro do interesse dos alunos pela inclusão de temáticas do seu cotidiano, as quais necessitavam ser debatidas e refletidas, com vistas a propiciar uma educação plena para todos os envolvidos, alunos das escolas, acadêmicos e professores das escolas e da Universidade. Conforme sustenta Duarte (2009), as relações que se estabelecem entre os espectadores, entre estes e os filmes, dentre outras, são profundamente educativas.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi conduzida por meio das ações do projeto de extensão, e apresenta os desdobramentos da trajetória da inserção do cinema nas duas escolas de ensino público, buscando compreender as possibilidades do uso de meios artísticos como o cinema e as artes visuais na educação e partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). Segundo André (1999), a pesquisa qualitativa pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade.

A partir de dados, como relatos de alunos e professores das duas escolas, relatórios escritos pelos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura (bolsistas do PIBID –

9 CINE PIBID - Transversalizando saberes nas Artes Visuais, projeto de extensão certificado pelo Siex – Sistema de Informação da Extensão – UFPel, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas, com o Código DIPLAN/PREC: 51546055. Descrição do projeto: Formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio de ações dos bolsistas do Pibid – Artes Visuais, acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura do Centro de Artes. Discutir por meio de filmes e/ou vídeos selecionados, em grupos constituídos pelos acadêmicos, professores da rede pública e seus alunos, os Temas Transversais apontados pelos PCN: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Artes Visuais) e registros fotográficos contendo produções artísticas e situações vivenciadas nas atividades desenvolvidas pelo grupo, o material produzido foi posteriormente analisado, ressaltando ideias centrais e/ou núcleos de sentido (MINAYO, 1992) que emergiram com a investigação.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa da Fundação Capes, do Ministério da Educação, que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial e continuada de professores para a educação básica¹⁰. Assim, o PIBID faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996), concedendo bolsas para os estudantes de licenciatura, com vistas ao incentivo pela carreira docente, promovendo a construção da identidade profissional em sua formação inicial.

Desta forma, o projeto de extensão CINE PIBID – Transversalizando saberes nas Artes Visuais surgiu de uma proposta inicial da coordenação do PIBID – Artes Visuais, e contou com a participação dos bolsistas do programa, que voluntariamente, e em horários extra das atividades desenvolvidas nas escolas, responsabilizaram-se pelo desenvolvimento das ações, realizando registros escritos e fotográficos, como também relatórios de atividades anuais, que permitiram a elaboração do presente texto.

A primeira produção com vistas ao desenvolvimento do CINE PIBID foi a elaboração de um blog para o PIBID – Artes Visuais (Figura 1), que contou com a participação dos bolsistas, com conteúdos fomentados pelos componentes. No blog tínhamos acesso aos seguintes materiais: notícias, reuniões, experiências, fotos e vídeos, a maioria em permanente construção. Conforme acentuou o acadêmico Lauro:

Criamos esse blog a fim de compartilhar nossas descobertas, reflexões, sentimentos e práticas provindas das trocas entre os bolsistas e as escolas, bem como fomentar as discussões que circundam nossa formação com aqueles que aqui desejarem estabelecer essa troca (BLOG PIBID – ARTES VISUAIS, 2014).

10 O PIBID tem sido um acordo do Governo Federal, que em parceria com escolas e universidades incentiva uma mudança de cultura da formação de professores no Brasil por promover ações assertivas visando à valorização e o reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo patamar para cursos desta formação, realizando um investimento à profissão de magistério. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Da mesma forma, por meio de editais, são possibilitadas bolsas para os professores supervisores (docentes da educação básica) e para os professores coordenadores (docentes da universidade). Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas (CAPES, 2016).

Figura 1 - Blog e Logotipo do PIBID – Artes Visuais



Criação do bolsista Lauro Cirne (2014).

No blog tínhamos uma aba intitulada “Vídeos”, onde os bolsistas postavam sugestões de filmes, documentários, videoclips, vídeos e outros materiais audiovisuais que pudessem vir a compor as atividades do CINE PIBID nas escolas, projeto de extensão previsto para início no ano subsequente. Na sessão de vídeos catalogamos filmes, curtas e documentários com o objetivo de desenvolver o projeto de extensão, focando em temas que possuíssem potencial educativo transversal. Lauro, que trabalhou na concepção do projeto, informa que:

Os temas transversais consideram as realidades sociais, relações pessoais, direitos, deveres e compreensão política. São assuntos complementares à educação formal e contribuem para desenvolver as noções de cidadania. Unir o cinema às temáticas abordadas pelos temas transversais, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, contribui não só para a compreensão do grupo-foco mas também para familiarizar-se com essa ferramenta educativa e a possibilidade de aplicá-la posteriormente ao ensino nas escolas (PROJETO PARA O CINE PIBID. LAURO. 20.08.2014).

Além do blog, foram criadas identidades visuais para o projeto de extensão CINE PIBID – Transversalizando Saberes nas Artes Visuais, que foram desenvolvidas por uma bolsista do programa. Por meio do grupo do Facebook “PIBID Artes Visuais UFPEL 2014”¹¹ foram disponibilizadas as criações e os componentes fizeram uma votação online, onde o número 4 foi escolhido (Fig. 2).

11 Página do grupo no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/pibidufpel14/> acesso em: 19 ago. 2018.

Figura 2 - Logotipo do CINE PIBID

Criação da bolsista Shayda C. Peres (2015).

Com vistas a desenvolver a proposta foram adotados os seguintes procedimentos: escolha e estudo de filmes que tratam dos Temas Transversais, realizados pela coordenadora e grupo de bolsistas do PIBID; exploração de espaços para exibição dos filmes: escolas públicas municipais e estaduais e espaços do Centro de Artes; exibição e discussão de filmes. Durante esse período inicial, o grupo de bolsistas do PIBID realizaram anotações em cadernos de campo e registros fotográficos, com o objetivo de coletar dados sobre as atividades do evento, propiciando novas discussões acerca do trabalho realizado.

Da mesma forma, buscávamos disseminar o uso do cinema como subsídio educativo possível de ser desenvolvido nas escolas, promovendo atividades de formação continuada para os professores das séries finais do ensino fundamental e médio, assim como também oferecer o conhecimento de filmes apropriados para discussões referentes aos Temas Transversais.

POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO CINEMA NA ESCOLA

A exibição de filmes e audiovisuais de produção brasileira é obrigatória nas escolas de educação básica. A lei 13.006 de 2014 assegura que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais. A mesma é um acréscimo ao parágrafo 8º do artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2018).

A exibição prevista de duas horas, de acordo com a lei, promoveria a interação entre alunos, professores e equipe pedagógica da unidade escolar, incentivando práticas artísticas e ampliando o debate sobre as variadas possibilidades de uso do cinema nacional na educação, na busca do fortalecimento de vivências e espaços de diálogos (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015). Ainda que possam existir muitas discussões e estudos sobre tal regulamentação, entendemos que a medida é positiva, buscando disseminar o uso do Cinema como ferramenta educativa nas escolas.

O conhecimento da linguagem do cinema – a compreensão sobre o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem que compõem o universo

de um filme – é fundamental para o reconhecimento de suas potencialidades expressivas e educativas no campo das Artes Visuais. Porém, precisamos transcender os limites do uso desta linguagem como ferramenta educativa. Além de promover ao aluno um encontro com o aprendizado de linguagens tecnológicas e o reconhecimento de sua própria cultura e outras culturas possíveis de serem acessadas por diferentes mídias, a formação estética é preponderante na educação das Artes Visuais.

De outra forma, é indiscutível a importância do cinema pelo seu caráter socializador, pois o desenvolvimento de recursos necessários à fruição dos mais variados tipos de filmes “[...] constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente” (DUARTE, 2009, p. 14).

Proporcionar vivências com imagens móveis, como o Cinema, reflete positivamente em experiências escolares, nas quais a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são encontrados numa mesma obra de arte. Assim, o Cinema pode trabalhar conhecimentos históricos, construção de conceitos e ideias visuais a partir de descobertas individuais e coletivas (DUARTE, 2009; NAPOLITANO, 2006; ROSENTHAL, 2013).

O ingresso à cultura digital ocorre naturalmente aos jovens educandos, visto que o acesso à internet por aparelhos eletrônicos, na maioria portáteis, torna o acesso às informações e conteúdos disponibilizados na rede facilitado, caracterizando a contemporaneidade como uma civilização centrada na imagem.

O contato com a informação audiovisual ocorre desde a tenra idade. Na infância os aparelhos tecnológicos, como televisão, computador, celular e outros artefatos, são apresentados às crianças, logo, muitas já possuem domínio dessas ferramentas, utilizando-as com muita frequência.

[...] As crianças e jovens que adentram a escola são formadas, desde muito cedo, no compasso vertiginoso dos artefatos midiáticos. Essa situação de intensa produção, circulação e vivência na cultura midiática traz desafios para os docentes, para o modo de lidar com o conhecimento e se relacionar com os alunos [...] (GUIMARÃES, 2013, p. 221).

Rodeado de imagens e situações interativas, o contexto vivenciado por muitos jovens fora da escola faz com que ocorra a necessidade da interação destes elementos do cotidiano com os conteúdos escolares. Conforme assegura Andrade (2017, p. 2):

Não ter mais a necessidade da presença física para vivenciarmos um acontecimento em determinado tempo e espaço trouxe uma mobilidade absurda e, muitas vezes, até confusa para alguns. Na busca de algo que possa abarcar essa dinamicidade vivida atualmente, escolhi o cinema como mídia a ser utilizada para desenvolver um diálogo com os educandos, tentando criar um ambiente confortável de discussões, interações e observações de suas ideias e atitudes. Com toda mobilidade que os aparelhos tecnológicos nos trouxeram, é possível levarmos o filme até a escola. As sensações, mensagens e reflexões causadas pelo audiovisual em nossos corpos e mentes não podem ficar restritas ao espaço físico do cinema, merecem chegar às salas de aula de todo país e fomentar a dinâmica do ver, sentir e ouvir um filme.

A aplicabilidade da Lei 13.006 nas escolas brasileiras abre espaço para que a cultura cinematográfica invada as salas de aula e promova o desenvolvimento do senso estético e crítico, buscando a formação de espectadores do cinema nacional. No entanto, segundo Deus (2016, p. 6), para que este trabalho seja plenamente desenvolvido na prática educativa necessitamos da partilha da “[...] estética do sensível na escola, ou seja, compreender o cinema como elo integrador dos professores e das áreas de conhecimento. Enfim, significa compartilhar a linguagem cinematográfica entre todos, dentro e fora da escola”.

Rancière (2009, p. 15) é referendado pela autora, a partir da ideia da partilha do sensível como um sistema de evidências

[...] sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essas repartições das partes e dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

Desta forma, por meio da participação em um contexto comum aos integrantes, alunos e professores da escola e acadêmicos e pelo respeito às diferenças, atos estéticos em forma de imagens móveis podem se configurar como experiências possíveis de partilha do sensível.

CINE PIBID NAS ESCOLAS – RELATO E REFLEXÃO DAS/NAS EXPERIÊNCIAS

Com o objetivo de partilhar experiências sensíveis (RANCIÈRE, 2009), promovemos a primeira atividade do projeto no mês de outubro de 2015, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas (RS), com o Tema Transversal Meio Ambiente, o qual foi escolhido para ser debatido através de duas curtas-metragens de animação: “A Ilha” de Alê Camargo (2010) e “Man” de Steve Cutts (2012). A atividade teve a duração de 4 horas/aula.

A exibição das curtas aconteceu na sala de vídeo da escola para uma turma de 6º ano B, onde estavam presentes os bolsistas e professores da escola pertencentes ao PIBID.

O curta “A Ilha” (CAMARGO, 2010) (Fig. 3) retrata a dificuldade que os pedestres enfrentam no trânsito das grandes cidades brasileiras. O cartaz do filme evidencia o olhar do homem confuso e perdido em meio ao céu da cidade grande. Impedido de se deslocar em função do tráfego extremo de carros, o personagem torna-se refém deste ambiente. “É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” – a frase de José Saramago é estampada na entrada do vídeo, sugerindo a premência do olhar endereçado ao outro na vida contemporânea.

Figura 3 - Cartaz do curta-metragem “A Ilha”

Fonte: CAMARGO (2010).

“Man” (CUTTS, 2012) (Fig. 4) aborda como a humanidade age em relação aos outros habitantes do planeta e em relação ao próprio meio ambiente, discutindo o consumo de carne, poluição dos rios, testes em animais e desmatamento florestal, levando o ser humano a um suicídio assumido em função de suas posturas nocivas.

Figura 4 - Frame do curta-metragem “Man”

Fonte: CUTTS (2012).

O tema transversal “Meio Ambiente” foi trabalhado por meio desses curtas, com apoio na interdisciplinaridade como uma forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de Artes Visuais com outras áreas de conhecimento, buscando contribuir para a educação sensível/estética. O PIBID/UFPel visava a desenvolver atividades interdisciplinares para conhecer de forma mais aprofundada e integrada a escola, os alunos e professores e também os próprios bolsistas, inseridos naquele contexto. Desta forma, diversas atividades foram sendo desenvolvidas a partir dos vídeos, dentre elas: oficinas de desenho, gravura e colagens, buscando relacionar os temas abordados com o cotidiano dos alunos. No relato abaixo, Amanda, bolsista do PIBID – Artes Visuais afirma que:

Os grupos passaram a realizar experimentações artísticas, apropriando-se espontaneamente de objetos descartados durante o cotidiano, para a execução de suas respectivas oficinas. Colaboradores do PIBID na oficina de gravura, voluntariamente se reapropriaram de diversos objetos que muitas vezes são descartados, utilizando bandejas de isopor e tampas de garrafas como carimbos/matrizes de impressão (AMANDA. RELATÓRIO, 2015).

Percebeu-se que a tentativa de estabelecimento de vínculos com a interdisciplinaridade revelou a reciprocidade presente nas relações que impelem ao diálogo – com os mais próximos, com os mais distantes, com a diversidade, numa “[...] atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, [...] atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Aos poucos os bolsistas do PIBID perceberam que necessitariam fazer um projeto envolvendo vários saberes – intelectivos, corporais e sensíveis – e utilizando materiais de fácil acesso promoveram pausas na exibição dos curtas-metragens. Durante o encontro, as interrupções serviam como momentos para que os bolsistas levantassem questões, em forma de conversa, referentes ao que estava sendo exibido. Após eram realizadas atividades práticas envolvendo artes visuais e cênicas (Fig. 5)¹².

Figura 5 - Atividades de artes cênicas envolvendo alunos, professores e pibidianos



Fonte: Uidis Evangelista (2015).

As experiências e trocas ocasionadas pelos bolsistas das Artes Visuais, alunos do 6º ano B e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Areal, começam a serem ampliadas no segundo semestre de 2015, com uma segunda exibição de filmes. No final de 2015, o grupo do PIBID organizou um retorno à escola com o objetivo de realizar uma oficina a partir do

¹² As fotografias de atividades intraescolares têm autorização das equipes gestoras das escolas para sua divulgação, em acordo com o convênio PIBID/5ª CRE.

vídeo-documentário “Lixo Extraordinário” (WALKER; JARDIM; HARLEY, 2010). A mesma teve duração de 3 horas/aula. A dinâmica implementada pelo grupo na escola vem ao encontro das artes visuais e suas relações com o cotidiano e as necessidades dos alunos, conforme aponta Uidis, bolsista do PIBID – Artes Visuais:

Esse processo de formação e proposição para a Arte/Educação contextualizada e ligada ao cotidiano, provocadora de reflexão para questões pertinentes ao indivíduo [é fator importante para o nosso trabalho]. [...] [Não queremos com isso criar] ilusões sobre a atuação da Arte na educação, mas que tenhamos consciência de nosso alcance [e] maior segurança ao falar, apresentar e sentir a nossa atuação imediata, existencial e reveladora da realidade que caracteriza o motivo de estarmos aqui, empenhados em propor uma “atividade” alternativa, não linear, que apresenta [possibilidades para] repensar a escola, fazendo um download para a vida (UIDIS. RELATÓRIO, 2015).

“Lixo Extraordinário” é um vídeo-documentário que expõe o trabalho do artista brasileiro Vik Muniz, realizado com catadores de material reciclável no aterro sanitário do Jardim Gramacho, situado em Duque de Caxias, Rio de Janeiro (MUNIZ, 2010). O vídeo apresenta “[...] o estatuto da arte e a questão do lixo na sociedade contemporânea, o árduo trabalho realizado pelos catadores e a possibilidade de transformação que a mudança da percepção artística pode proporcionar” (PORTAL, 2018).

Vik Muniz implementa um ateliê no meio do aterro sanitário e contrata pessoas que trabalhavam com a materialidade presente no lixo para colaborarem com o seu processo criativo, apresentando a elas outras possibilidades no convívio diário com o descarte. O trabalho de Muniz (Fig. 6) faz referência à pintura “A Morte de Marat”, do pintor francês Jacques-Louis David, na qual, por meio da imagem, o artista lamenta a morte de seu amigo, o revolucionário Jean-Paul Marat.

Figura 6 - Fotografia de catador do Gramacho e recriação de Vik Muniz utilizando materiais recicláveis do aterro



Fonte: MUNIZ (2010).

Porém, restava o questionamento crítico dos acadêmicos do PIBID: embora o artista tenha colaborado para uma modificação do olhar (dele e dos participantes, provavelmente), poderá, após o trabalho findo, manter na vida daqueles trabalhadores as mudanças provocadas pelo “ateliê” instaurado no período? O que se pode afirmar é que a difícil vida de pessoas que vivem em meio ao lixo e que dependem dele para sua sobrevivência é apresentada e [re]elaborada em forma de arte por Vik Muniz. O artista é considerado um dos maiores expoentes das artes visuais no mundo e trabalha com colagens e montagens de materiais diversos para formar retratos ou recriações de obras de arte reconhecidas mundialmente.

A exibição do vídeo-documentário propiciou o desencadeamento de diálogo com os alunos, os quais questionaram a validade da proposta do artista como também reconheceram a importância de tornar a questão do lixo e o descarte urbano visível, mostrando um pouco da vida das pessoas que trabalham como catadores. Buscando o diálogo como forma de exercício da humildade diante da limitação do próprio saber e “[...] atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes”, conforme assegura Fazenda (1994, p. 82), os bolsistas do PIBID compreenderam a força do cinema como propositor de diálogo também entre as diferentes disciplinas. Assim, promoveram reflexões onde a aprendizagem em Artes Visuais abre “[...] novas possibilidades, associando mídias contemporâneas com aprendizagens por meio de músicas e filmes, seu conteúdo ou tema abordado, tudo contribui para um conhecimento cultural do ser pensante, reflexivo e sensível” (SÍLVIA, RELATÓRIO, 2015).

O segundo projeto do CINE PIBID foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Luís Carlos Correa da Silva, no segundo semestre de 2015. Com uma turma de 6º ano e em parceria com uma das professoras-supervisoras do projeto na escola, Mara Lessa, a atividade teve a duração de 4 horas/aula. A professora de Língua Portuguesa Mara, que atuava na rede estadual há mais de 20 anos, entendeu que o CINE PIBID promoveu “[...] uma dinâmica diferente que pôde atrair os alunos e mudar a visão deles em sala de aula, trabalhando o interdisciplinar com o curta “A Ilha”, onde foram abordados diversos assuntos éticos e de valores sociais” (ENTREVISTA, 2015). Após a exibição do curta, a professora pediu que os alunos escrevessem sobre o filme e os pibidianos colaboraram nas reflexões e questionamentos sobre o vídeo. Conforme assegura o bolsista Ericsson, as vivências com o CINE PIBID promoveram um maior contato com os alunos e o cotidiano escolar, um encontro real e direto “[...] com a realidade escolar e [uma possibilidade de] trabalhar nela questões que vivo e dialogo diariamente. Essa pesquisa tem possibilitado, através de um trabalho sensível e criativo, inserir a afetividade e a tolerância às diferenças em todos os espaços que passamos” (ERICSSON, RELATÓRIO, 2015).

De forma semelhante ao realizado na escola anterior, durante o encontro eram realizados questionamentos aos alunos em relação ao curta exibido. Foi possível perceber, a partir de conversas em nossas reuniões de área de Artes Visuais, que alguns alunos se mostravam participativos quando solicitados, respondendo às questões levantadas, porém é importante ressaltar que outros se mostraram desinteressados, ou talvez céticos quanto à importância

daquele momento para o aprendizado. Talvez este fato tenha ocorrido pela falta de incentivo à utilização do cinema em sala de aula como estratégia educativa, o que seria bastante relevante para os processos de ensino e aprendizagem, provocando os sentidos e levando arte e cultura às escolas. A partir dessa discussão em grupo, pretendeu-se, por meio da arte, proporcionar uma ampliação dos sentidos atribuídos às imagens, trazendo outras formas de abordagens artísticas, em forma de desenhos, pinturas e trabalhos cênicos. Assim, concordamos com as ideias de Canton (2009, p. 45) quando afirma que por meio da arte é possível provocar e estimular nossos “[...] sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo”. Desta forma, foram realizadas com os alunos da turma 61 atividades que englobassem o trabalho com a corporeidade associado ao fazer artístico por meio de desenhos e pinturas. Após, os desenhos que formavam as silhuetas dos corpos em diferentes posições, eram ocupados por palavras, frases e pinturas, onde os alunos procuravam expressar suas sensações e observações em relação ao curta “A Ilha” (Fig. 5).

Figura 7 - Alunos da turma 61 realizando trabalhos de escrita, desenho e pintura



Fonte: Mara Blodorn (2015).

Segundo a bolsista Mara, uma das idealizadoras deste projeto na escola, o CINE PIBID “[...] começou a plantar sementes e colher resultados positivos em relação ao curta “A Ilha”. Mesmo que alguns alunos ainda relutassem com a prática, questionando: Como? O que vamos aprender?”, foi possível compreender que a dinâmica diversificada teve relevância nesta prática, promovendo intencionalmente um descondicionamento corporal. Por meio das discussões e trabalho em grupo foi possível chegar a diversos temas como: respeito, diversidade e sexualidade, os quais extrapolaram a temática inicial centrada no “Meio Ambiente”, que era presente em “A Ilha” (Fig. 8), segundo a visão dos bolsistas. O processo de envolvimento vivenciado pelos bolsistas do PIBID e os alunos da turma 61 mobilizou sentidos e permitiu novos aprendizados para os futuros professores, ainda em formação.

Figura 8 - Realização dos alunos da turma 61 – “Reconhecendo e respeitando a diversidade”

Fonte: Mara Blodorn (2015).

Segundo o entendimento de Mara, o processo de planejamento das atividades é criativo, pois sempre surge o questionamento sobre o que os bolsistas poderiam fazer diferente na próxima exibição de filmes.

Nas escolas sempre somos solicitados a continuar o diálogo, mesmo depois da passagem de dias em que a dinâmica e a prática foram aplicadas. Este é para mim o maior dos retornos e de acreditar em um trabalho dinâmico e prazeroso. É claro que alguns pontos não são fáceis de administrar em uma turma de adolescentes, cheios de dúvidas e questionamentos, ávidos por alguém que lhes escute e que os olhem nos olhos e não só na tela de um computador ou tablet ou celular. O subprojeto CINE PIBID tem tudo a ver com a geração de alunos que temos hoje na sala de aula, e é preciso fazer algo que contemple a todos, alunos singulares, com todas as diferenças de um mundo que os bombardeia com informações visuais, com as quais a maioria não sabe nem como lidar. Quando há diálogo, começa a se abrir um mundo com possibilidades de seres pensantes (RELATÓRIO. MARA, 2015).

O CINE PIBID NAS ESCOLAS – ALGUMAS CONCLUSÕES

Percebemos, desta forma, que o Projeto CINE PIBID foi um importante instrumento para a melhoria das relações e da autoestima dos professores e dos alunos, promovendo modificações no ambiente escolar em termos de dinâmicas instauradas a partir da ideia da partilha do sensível. Algumas produções nacionais ainda necessitariam ter sido incorporadas à programação, pela necessidade de incentivo às produções da cultura nacional, promovendo uma identificação e valorização dos jovens com o que é produzido no nosso País. Percebi, pelos dados apresentados, que o projeto foi acolhido de forma positiva pelas escolas estaduais atendidas, gerando boa receptividade do contexto escolar em relação aos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e gerando aprendizagens no que tange às suas inserções na realidade escolar.

Os projetos desenvolvidos foram vistos como possibilidades pedagógicas, onde os participantes puderam expressar seus conhecimentos prévios e outros adquiridos. A experiência contribuiu para o avanço dos bolsistas “[...] como futuros professores, aprofundando as experiências pedagógicas, motivando a organização de atividades e aulas que sejam significativas e criativas para a aprendizagem dos alunos” (RELATÓRIO. DENISE, 2015).

No tocante ao projeto da área de Artes Visuais, os pibidianos destacaram a importância da docência na escola ser orientada pelo conhecimento da área de estudo, pela afetividade e em ações norteadas pela solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo e companheirismo. “Arte é vida, relação e sensibilidade, sendo assim não poderia ser diferente a relação entre arte/educação e a vivência. Como grupo de arte/educadores em formação, estivemos constantemente atravessados pelas experiências de cada um” (RELATÓRIO. UIDIS, 2015).

O CINE PIBID, assim como os demais projetos do PIBID – Artes Visuais, buscou aproximação com a realidade do aluno, reforçando o trânsito com os diversos repertórios na escola – o conhecimento formal e o informal. O ensino da Arte, através do cinema, colaborou na elaboração de novas ideias sobre os fatos do cotidiano, a partir das leituras de imagens propiciadas pelo projeto. Assim, a colaboração do PIBID – Artes Visuais para a parceria Escola-Universidade se mostra na conjugação dos diferentes contextos educacionais, proporcionando reverberações nos dois campos de atuação para os universitários e seus professores-coordenadores, como também para os professores-supervisores e seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Alves de. Cinema brasileiro nas escolas: reflexões e proposta de implementação da lei 13.006\14 na rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, v. 3, p. 01-11, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Presidência da República. Lei Nº 13.006, 26 de junho de 2014**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm Acesso em: 28 jan. 2018.

CANTON, Katia. José Rufino e a Memória. In: CANTON, Katia. **Tempo e Memória**. Temas da Arte Contemporânea. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2009. p. 37-45.

CAMARGO, Alê. **A Ilha**. 2008. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_ilha8942 Acesso em: 10 out. 2017.

CAPES. Ministério da Educação. **PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 19 out. 2016.

CUTTS, Steve. **Man**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RbpL5xG-CXx8> Acesso em: 05 out. 2017.

DEUS, Ana Iara de. **Obrigatoriedade do cinema na escola**: uma análise sobre a lei 13.006/14. [Anais do...] XI ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_ANA-IARA-SILVA-DE-DEUS.pdf Acesso em: 09 out. 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade, teoria e pesquisa**. Campinas, SP. Papyrus, 1994.

FRESQUET, Adriana. MIGLIORIN, Cesar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. (org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Universo, 2015.

GUIMARÃES, I. V. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 219-240.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MUNIZ, Vik. **Lixo extraordinário**. Rio de Janeiro: G. Emarkoff, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PORTAL RESÍDUOS SÓLIDOS. **Documentário: Lixo Extraordinário**. Disponível em: <https://portalresiduossolidos.com/documentario-lixo-extraordinario/> Acesso em: 07 ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina. **Artes**. São Paulo: Blucher, 2013. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.9 / coordenador Márcio Rogério Cano).

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, 31 (112), p. 9811000, 2010.

WALKER, Lucy; JARDIM, João; HARLEY, Karen. **Lixo Extraordinário**. Reino Unido; Brasil: Almega Projects O2 Filmes, 2010. 1DVD (99 min), color.

DADOS DA AUTORA

Maristani Polidori Zamperetti - Doutora e mestra em Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora no Centro de Artes e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel), mestrado e doutorado. Coordenadora do Projeto Artes Visuais do Pibid/UFPel (2014-2018). Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ). Realiza atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino, nas temáticas de mídias, tecnologias e Artes Visuais, Cultura Visual, Educação Estética e Experiência.

E-mail: maristaniz@hotmail.com

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: 25 ANOS EMPREGANDO A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

Aline Alves Rosendo; Frederico da Rosa Blank; Lais Vaz Moreira;
Noris Mara Pacheco Martins Leal; Victor Braz Iturriet

INTRODUÇÃO

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como indicador de qualidade do ensino médio de escolas públicas e particulares do Brasil. Inicialmente o exame quantificava o conhecimento dos alunos concluintes do ensino médio, a fim de definir políticas públicas educacionais, especialmente na rede pública, buscando uniformizar o ensino no País (ALMEIDA, 2016).

Progressivamente o ENEM tornou-se uma das principais formas de ingressar no ensino superior. Em 2017 foram 6,7 milhões de inscritos no exame, sendo a maior porta de entrada para as universidades do Brasil. Atualmente, mais de 500 universidades, entre públicas e privadas, e escolas de educação profissionalizantes e tecnológicas utilizam os resultados do ENEM como forma de ingresso. Buscando a democratização do acesso à educação superior, a proposta atual é que o exame seja a única forma de ingresso ao ensino superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Dito isso, a expansão do acesso à educação superior intensifica a massificação do ensino superior. No entanto, candidatos de grupos sociais menos favorecidos chegam em menor percentagem a esta modalidade de ensino e aos cursos mais prestigiados socialmente. Mesmo com o sistema de cotas implantado desde agosto de 2012, regulamentado pela Lei das Cotas (Lei nº 12.711) nas universidades públicas, grande parte dos estudantes de escolas públicas ainda não dispõe dos meios de preparação para suprir os déficits de conteúdo deixados pelo defasado sistema educacional (ASSAD, 2013).

Sendo o curso superior um caminho para melhores empregos com melhores salários, o diploma universitário trata-se, de fato, de um passaporte para ascensão social. As classificações definem a candidatura dos estudantes ao ensino superior, e muitas vezes o próprio público-alvo da política de cotas não obtém a nota mínima para o ingresso através do ENEM (ALMEIDA, 2016).

Percebendo a necessidade da população em situação de vulnerabilidade social da cidade de Pelotas (RS), o Desafio, alinhado à filosofia de Paulo Freire, trabalha de maneira a proporcionar a esses indivíduos um curso preparatório para o ENEM, buscando a superação das desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira. Além disso, visa a instigar a reflexão acerca das questões sociais nas quais os educandos do projeto estão inseridos.

O método de Paulo Freire trata-se de um grande conjunto de teorias e práticas que compartilham o compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana e que recusam a educação domesticadora. A concepção de educação popular como práxis da educação e

de conhecimento se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema de sociedade atual, ao padrão de sociabilidade difundido.

A educação popular foi construída fora do ambiente escolar, nasceu em meio aos movimentos sociais, aos processos de luta e resistência das classes populares. Por isso, é formulada e vivida como um processo relacionado explicitamente à educação e à política, na busca de contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, solidária e com a participação popular (SÃO PAULO, 2015).

Utilizando perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, relacionadas com as condições concretas em que vive a maioria da população, a educação popular tem na sua essência político-pedagógica o avanço da consciência crítica das classes populares para o exercício do poder. Logo, trata-se de uma educação que fomenta a articulação e a mobilização para uma transformação social, que necessita da luta popular (PALUDO, 2015).

O presente trabalho tem por finalidade descrever as atividades desenvolvidas no projeto Desafio Pré-universitário Popular, expondo seu funcionamento, seus colaboradores e suas funções, assim como a relevância da extensão universitária e da educação popular na sociedade atual.

METODOLOGIA

O Desafio, sendo um projeto de extensão, tem seu funcionamento direcionado pela e para a comunidade. Suas atividades ocorrem mediante diálogo entre as partes a fim de efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Em conjunto com a inclusão social, o projeto se difere do modelo de cursinho pré-vestibular, pois visa à formação ética de cidadãos críticos, questionadores e ativos na sociedade da qual fazem parte, expandindo o objetivo de aprendizagem para o contexto do educando.

A gestão se dá a partir do órgão máximo do projeto, a Reunião Geral, e está constituída por todos os indivíduos pertencentes ao Desafio. São eles estudantes, professores, bolsistas, coordenadores de área e coordenadores gerais. Estes se encontram, pelo menos, uma vez por mês para discutir os rumos do projeto, por meio de votação quando necessário.

A Coordenação Geral (CG), constituída pelos sete bolsistas e por duas coordenadoras docentes do projeto, é responsável pelo funcionamento diário do projeto do burocrático/administrativo/pedagógico (como organizar horários, redigir o pedido de materiais e escrever este trabalho) ao prático (abrir e organizar as salas, fazer cópias e impressões e instalar o projetor). Este grupo se reúne semanalmente para averiguar o andamento das atividades, levantar propostas e discutir temas que necessitam de uma decisão do grupo.

As Coordenações de Área (CAs: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Sociologia) são responsáveis por suas respectivas disciplinas. Cada área elege um coordenador que será o elo entre a CG e a área e ficará responsável por orientar, discutir e organizar o trabalho dos educadores da disciplina, além de repassar e fazer

cumprir as decisões tomadas nas reuniões e realizar seleção para novos educadores quando necessário. Atualmente o projeto conta com educadores de todos os graus de ensino, de graduandos à pós-doutores.

O último e menor órgão são as comissões, grupos deliberados pela Reunião Geral que têm por objetivo trabalhar em assuntos específicos, pontuais ou contínuos. Estes grupos têm poder deliberativo dentro de seu escopo e devem reportar suas atividades ao Grande Grupo. Atualmente o projeto conta com três comissões: de Comunicação (responsável pela elaboração de cartazes, administração da página do projeto e afins); do Regimento (responsável pela elaboração do regimento do projeto; e dos 25 Anos (incumbida de propor atividades comemorativas alusivas aos 25 anos do projeto).

O processo de seleção dos alunos se dá em conformidade com a Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, considerando pessoas de baixa renda aquelas que têm renda bruta familiar per capita menor que um salário mínimo e meio. Inscritos que possuem Cadastro Único (CadUnico) têm preferência de vaga, já que participam de programas sociais do Governo Federal.

Atualmente são oferecidas 100 vagas para o turno da tarde e 100 vagas para o turno da noite, no preparatório de modo extensivo que tem início no mês de março e término em novembro. Dependendo da taxa de evasão, é possível unir as turmas de um turno, possibilitando a abertura de turmas no modo intensivo que tem início no mês de junho e término no mês de novembro.

Os candidatos podem realizar suas inscrições pessoalmente ou via internet por meio de um questionário com informações de caráter pessoal, escolar, social e econômico, que devem ser respaldadas pela apresentação dos documentos originais na sede do Desafio.

Voltado à população em situação de vulnerabilidade social da cidade de Pelotas (RS), o público atendido tem por característica ser oriundo das áreas periféricas da cidade. O grupo atendido tem entre 16 e 69 anos, a maioria dos alunos já concluiu o ensino médio há mais de cinco anos, no entanto, o turno da tarde tem por característica acolher alunos concluintes do ensino médio.

O projeto ainda realiza atividades abertas ao público aos fins de semana. Entre elas: aulas, encontros e atividades interdisciplinares relacionadas às temáticas do ENEM buscando atender à população que por algum motivo não está matriculada no curso. Tais atividades podem ser realizadas por qualquer área do projeto, e contam com o auxílio de pelo menos um bolsista no dia da realização.

É imprescindível ressaltar que sua metodologia não se restringe apenas aos conteúdos do exame, o Desafio é, antes de tudo, um projeto de caráter político que tem por base a Educação Popular descrita por Paulo Freire. Nossa proposta aponta para a libertação do indivíduo de sua condição de oprimido e a superação do sistema desumanizante.

A educação popular se faz com, por e para os indivíduos oprimidos, ambicionando torná-los autônomos e sujeitos de seu próprio destino. Através das palavras de Paulo Freire entendemos sua dimensão, tornando o estudante um cidadão social atuante, com condições

de opinar, de ser crítico e capaz de conhecer e descobrir o seu potencial, formando indivíduos entendedores de sua cultura e inseridos no seu contexto histórico de forma adequada, com projeção de ideais acessíveis (ALEMIDA, 2016).

Para Freire (1996), educar não é apenas instruir intelectualmente um ser, mas motivá-lo a refletir sobre as ações realizadas no cotidiano escolar que os possibilitaram vivenciar a cidadania, transferindo estas ações para outras instâncias da sociedade. A Educação Popular trata-se de um trabalho de comprometimento e participação social, que acolhe as necessidades dos estudantes visando a uma transformação social pautada no conhecimento com características peculiares.

Educando de forma horizontal, não sistematizada, visando a uma melhor convivência na sociedade atual, que se encontra carente de cidadãos autênticos, a inclusão social é o alicerce do projeto, já que o público-alvo faz parte de uma sociedade heterogênea com distintas idades, etnias, orientações sexuais, necessidades físicas e psicológicas, além da condição de vulnerabilidade social e da singularidade humana (SILVA, 2016).

Dito isso, o projeto prioriza as áreas das Ciências Humanas e Exatas de maneira igualitária, com as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia com a mesma quantidade de períodos que as disciplinas de Português, Matemática, Física e Química. No cotidiano, os professores são responsáveis pela práxis pautada na educação popular, observando a experiência vivenciada e valorizando a cultura de cada aluno, buscando construir o saber coletivo e democrático.

Além disso, durante o ano letivo são definidas algumas semanas onde o educador deverá trabalhar seu conteúdo pautado nos grupos ditos de minorias. Exemplificando, no ano de 2018 tivemos a semana das mulheres, cada professor pode destacar uma mulher que foi importante para tal conteúdo trabalhado por ele naquela semana. Oficinas de relacionamento interpessoal, que discutem o papel social de cada indivíduo na sociedade atual, também são realizadas pelo projeto em parceiras firmadas dentro da Universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O principal revés do Desafio é adaptar os conteúdos do ENEM à Educação Popular, por isso buscamos fugir do processo de memorização provocado pelo sistema bancário de educação que foca somente na necessidade de classificação e acesso ao ensino superior. Para Freire, na educação bancária o professor atua depositando conhecimento no aluno, que se torna apenas receptivo, dócil.

A educação bancária trata-se de uma educação alienante, ideologizada igualmente à educação popular. No entanto, esta procura acomodar os alunos ao mundo existente, enquanto a educação que Freire defendia tinha a intenção de inquietá-los. Para o mais célebre educador brasileiro, Paulo Freire, dentro da sala de aula aluno e professor aprenderão juntos,

um com o outro, e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar (SAUL e SAUL, 2016).

A educação popular permite reconhecer o ser humano e seus valores, bem como as regras que conduzem a sociedade. Sendo assim, um ser excluído também está ciente de que a sociedade é o seu meio, por isso a pedagogia é instrumento de inclusão, compreendendo a vida e buscando melhorias, que conseqüentemente trazem benefícios à sociedade, com um olhar sobre outro nível, mais claro com atitudes coletivas, que visem a entender as necessidades e que proponham caminhos viáveis ao povo (SILVA, 2016).

“Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”, conforme Freire. O método defendido pelo educador não visa a apenas tornar o aprendizado mais rápido e acessível, mas pretende habilitar o aluno a ler/entender o mundo. Para o educador, a educação é um modo dos desfavorecidos romperem com a cultura do silêncio na qual são colocados e transformar a realidade como sujeitos da sua própria história.

Figura 1 - Foto das instalações do projeto no ano 2000



Fonte: autores.

Conforme Braz *et. al.*, (2018), muito semelhante à grande procura do projeto há também grande evasão. No ano de 2018, 36% dos ingressantes abandonaram o curso antes do término, entre os diversos motivos estão em primeiro lugar os motivos socioeconômicos, como a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, fatores pessoais, como problemas particulares, fatores educacionais, como aprovação na Universidade, e fatores internos, como dificuldade de adaptação à turma ou insatisfação.

De acordo com Silva (2016), mesmo com o número de evasão apresentado no projeto, o número de alunos que conquista o ingresso na Universidade é em média de 50%, dos que permanecem até o final do ano letivo. Este dado animador nos permite fundamentar numericamente a relevância do projeto, além do destaque diário na busca para emancipação humana.

Figura 2 - Foto dos estudantes do Projeto Desafio em 2000

Fonte: autores.

Sendo a extensão universitária o retorno à população que a sustenta, esta se trata da interação entre e com a comunidade na qual está inserida, funcionando como uma ponte permanente entre a Universidade e os diversos setores da sociedade. É importante salientar que a extensão universitária não se restringe a integrar conhecimentos e/ou prestar assistência à comunidade, mas proporcionar trocas de experiências entre as partes (SILVA, 2016).

O projeto ainda proporciona experiência docente para acadêmicos de cursos de licenciatura da Universidade, trazendo uma importante experiência acadêmica, já que oportuniza vivências prévias nas salas de aula, ainda na formação inicial, procurando desfazer a dicotomia teoria e prática, facilitando o desenvolvimento da autonomia na sala de aula.

Em adição, permite o contato com os educandos, com a educação popular, com a realidade plural das comunidades em vulnerabilidade social e econômica, e a certificação do trabalho voluntário, além do crescimento pessoal singularizado por cada indivíduo. Salienta-se que a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos a respeito do referencial adotado é um importante aspecto desenvolvido no curso (SILVA, 2016).

A formação de educadores é um tema amplamente discutido por Paulo Freire em diferentes ângulos. Ele defendia que a formação de educadores se dá em meio a diversas categorias que se entrelaçam, como diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras. O diálogo é visto como um aspecto imprescindível para a formação de professores, seja ela inicial, continuada ou permanente. A relação dialógica é propulsora da práxis pedagógica (SAUL e SAUL, 2016).

Freire também destaca a formação permanente, que pressupõe que o educador e o aluno se tratam de seres inconclusos e que essa é uma condição humana que estimula o homem na busca pelo conhecimento de si e do mundo (SAUL e SAUL, 2016).

Figura 3 - Desafio 2018



Fonte: autores.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou a exposição do funcionamento interno e estrutura organizacional do projeto Desafio Pré-universitário Popular, assim como de sua missão como iniciativa extensionista. Neste, é evidenciado o caráter social e político do projeto, oferecendo à população menos favorecida ferramentas para que consiga superar as adversidades impostas pela sociedade vigente e adquira equidade perante todos.

Dito isso, é possível perceber que o projeto de extensão é reconhecido como um curso popular voltado para o ENEM, mas com princípios pedagógicos direcionados aos movimentos sociais, buscando romper a tendência disciplinar com o voluntariado e a inclusão social. Completando 25 anos, fica clara a relevância do projeto no contexto da comunidade atendida, controlando suas dificuldades e abrangendo cada vez mais a população foco, atingindo assim seus objetivos principais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. V. de. **PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: Estratégia de acesso dos excluídos à educação superior**. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em:<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7072/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leandro%20Viana%20de%20Almeida%20-%202016.pdf>Acesso em: 13 set. 2018, 13:30.

ASSAD, L. Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. **Revista Ciência e Cultura**, 2013. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000300003&Ing=en&nrm=iso Acesso em: 20 set. 2018, 22:49.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso à informação. História. Institucional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. Brasília, 2011.

BRAZ, V.; BLANK, F.; MOREIRA, L.; FERREIRA, F.; ROSENDO, A.; LEAL, N. **Estudo quantitativo sobre a evasão de educandos no Desafio Pré Universitário Popular**, 2018.

Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/CH_03313.pdf.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PALUDO, C. Educação Popular: Como resistência e Emancipação Humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cce-des/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Cadernos de Formação: Educação Popular e Direitos Humanos, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf Acesso em: 11 jan. 2019.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

SILVA, J. O. **Desafio Pré-Vestibular UFPEL: A Extensão Universitária na Formação de Professores de Ciências da Natureza**. 2017. 163 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170272/001052360.pdf?sequence> Acesso em: 20 set. 2018, 22:14.

DADOS DOS AUTORES

Aline Alves Rosendo - Graduanda do curso de Licenciatura em Biologia, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: aline.alves.rosendo@gmail.com

Frederico da Rosa Blank - Graduando do curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: blank.frederico@gmail.com

Laís Vaz Moreira - Graduanda do curso de Enfermagem, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: more-lais@hotmail.com

Noris Mara Pacheco Martins Leal - Docente Adjunta da Universidade Federal de Pelotas, membro colegiado do Bacharelado em Museologia - UFPEL. Email: norismara@gmail.com

Victor Braz Iturriet - Graduando do curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: victoriturriet@gmail.com

EXPERIÊNCIAS DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PELOTAS/RS NO ANO DE 2017

Isabel da Cunha Santos; Marina Vieira Fouchy; Laura dos Santos Centeno;
Caroline Dellinghausen Borges; Carla Rosane Barboza Mendonça

INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável é aquela que atende a todas as exigências do corpo e pode ser resumida por alguns princípios como: variedade, equilíbrio, quantidade suficiente, diversidade de cores e segurança para o consumo. Além de ser fonte de nutrientes, a alimentação envolve diferentes aspectos, tais como valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais (RECINE; RADAELLI, 2010). Os vegetais, como as hortaliças e frutas, possuem essa importância expressiva na nutrição humana, porque são as principais fontes de vitaminas, minerais e fibras. Os nutrientes fornecidos pelas hortaliças auxiliam na prevenção de algumas doenças, como obesidade, diabetes, osteoporose, entre outras (COELHO, 2007). Segundo Bastos (2006), pesquisas têm mostrado que uma dieta balanceada e rica em frutas e hortaliças promove boa saúde. Da mesma forma, Basso (2008) descreve que uma alimentação adequada é capaz de diminuir o estresse, a ansiedade e a irritabilidade, além de facilitar o controle do peso e do humor. Torna-se relevante destacar que, além da questão nutricional, os vegetais apresentam poucas calorias, são facilmente digeridos e produzem saciedade. A associação desses fatores corrobora para que os vegetais devam ser incorporados à dieta o mais cedo possível, de preferência nas idades mais precoces. Dias (2013) destaca que é preciso adquirir o hábito do consumo desses vegetais, principalmente “in natura”, devido ao maior aproveitamento dos nutrientes.

Desde a infância cada pessoa já tem suas preferências alimentares, cabendo à família e à escola incentivarem para que estas sejam as mais saudáveis possíveis (DANELON *et al.* 2006), uma vez que uma alimentação equilibrada ao longo da vida é imprescindível, independentemente da idade, sendo uma importante forma de assegurar o crescimento e o desenvolvimento fisiológico, manutenção da saúde e do bem-estar do indivíduo (PINEZI; ABOURIHAN, 2011).

Quando as crianças começam a frequentar ambientes diferentes, como escolas e creches, acabam sofrendo uma intensa influência, pois o contato com tantas pessoas diferentes tende a levá-las a imitar o comportamento destas, tanto na questão social como na alimentar, e isto pode trazer consequências tanto positivas como negativas (MONTEIRO; COSTA, 2004).

Bento *et al.* (2015) mencionam que na fase pré-escolar se iniciam a formação dos hábitos e práticas alimentares das crianças. Assim, o ambiente escolar é considerado um ótimo

local para o desenvolvimento de atividades voltadas à promoção de saúde, pois permite não só que tais ações sejam incorporadas desde a educação inicial, mas também possibilita estreitar o contato com a família nesse processo (CARVALHO *et al.* 2008).

O atual mundo globalizado, em que o tempo é considerado um recurso, extingue alguns hábitos demasiadamente demorados por outros mais rápidos. Entre esses hábitos, a prática de uma alimentação saudável muitas vezes é substituída por alimentações feitas em lanchonetes, fast-foods ou alimentos industrializados muito processados. Esses alimentos, apesar de muitas vezes serem bem aceitos pelo paladar, não fazem bem ao organismo humano, pois são pobres em nutrientes e ricos em sal, gorduras e açúcares. No entanto, são mais prejudiciais ainda às crianças em idade escolar, já que estas necessitam de nutrientes para seu desenvolvimento e também para a aprendizagem (SOUZA, 2014).

Práticas alimentares inadequadas são responsáveis por distúrbios como a obesidade, que podem estar presentes na adolescência e na vida adulta, acarretando prejuízos psicológicos, sociais e da saúde geral (BENTO *et al.*, 2015).

Para que seja criado o hábito de uma alimentação saudável, especialistas recomendam que pratos oferecidos aos bebês e crianças pequenas sejam sempre coloridos, apresentando um visual bonito que estimule o apetite e garanta o consumo de todos os nutrientes necessários. Devem ser oferecidos alimentos de todos os grupos, como feijões, cereais, raízes e tubérculos, legumes, verduras, frutas, leites e carnes, variando os mesmos diariamente (ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL..., 2016).

Reconhece-se que a alimentação é um dos principais fatores responsáveis pelas doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). O grupo das DCNT compreende o diabetes, a hipertensão, a obesidade, as dislipidemias, as doenças cardíacas e alguns tipos de câncer, que hoje são as doenças que mais matam no Brasil (BORDIN; MACHADO, 2009). No entanto, a prevenção dessas doenças pode se dar através de uma alimentação saudável.

Neste sentido, tem havido preocupação por parte do Governo brasileiro para desenvolver estratégias de promoção de alimentação saudável. O Programa de Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS) integra a Promoção da Saúde, que consiste num conjunto de estratégias focadas na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e coletividades. A Promoção da Saúde foi institucionalizada no Sistema Único de Saúde (SUS) em 2006, por meio da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). A Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS) é um eixo estratégico da PNPS e uma das diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que visa prioritariamente à melhoria da qualidade de vida da população, por meio de um conjunto de estratégias que proporcionem aos indivíduos e coletividades a realização de práticas alimentares apropriadas aos seus aspectos biológicos e socioculturais, bem como ao uso sustentável do meio ambiente, considerando-se que o alimento tem funções que transcendem ao suprimento das necessidades biológicas (PAAS, 2017).

Dentro desse contexto, verifica-se que a atuação na promoção de alimentação saudável para crianças em idade escolar vai além de reconhecer a importância dos alimentos. No

trabalho que avalia alimentação na escola e autonomia, Barbosa *et al.* (2013) levantam questionamento sobre as reações da escola frente às doenças relacionadas à alimentação que poderiam se traduzir em políticas e ações pedagógicas para minimizar estes problemas. Os autores afirmam que a escola pode contribuir para formar pessoas mais conscientes e instrumentalizadas e modificar as práticas sociais estabelecidas, possibilitando que os estudantes passem da condição de meros reprodutores desumanizados a sujeitos autônomos, atuantes diante de sua realidade (BARBOSA *et al.*, 2013).

Verifica-se a importância de ações que congreguem os diferentes personagens envolvidos nesse processo, reconhecidamente as crianças, os professores, a coordenação de ensino da escola, a direção, as merendeiras, mas, não menos importantes, as famílias e representantes de instituições governamentais ou não, que possam apoiar essas ações e contribuir para consolidar a autonomia e o bem-estar geral, produzindo reflexos positivos na sociedade como um todo.

Reconhecendo que as práticas extensionistas, realizadas pelas universidades, são de especial importância nesse processo, as ações do projeto de extensão “Oficina de alimentação saudável” foram planejadas para contribuir na promoção de saúde através da alimentação. Assim, tem-se como objetivo levar até as crianças do ensino fundamental informações sobre os malefícios que os alimentos com grande quantidade de açúcar, sal e gordura podem trazer à saúde, bem como sobre o perigo de ingerir alimentos contaminados, enfatizando os benefícios dos vegetais, suas vitaminas e técnicas de higienização que possibilitem segurança no consumo desses alimentos, visando a incorporar às crianças hábitos mais saudáveis de alimentação, de forma bem ilustrativa e lúdica.

METODOLOGIA

Para execução deste projeto tem-se realizado constantes revisões bibliográficas, a fim de atualizar as informações e fundamentar os novos temas que são abordados, em função das solicitações das escolas. Assim, o material de apoio aos cursos é atualizado e elaborado na forma de slides.

Na etapa de execução, ministraram-se cursos teóricos aos alunos do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Anchieta, localizada no bairro Areal em Pelotas/RS/Brasil; e também aos alunos do 4º e 5º ano do Colégio Municipal Pelotense, situado no Centro da cidade de Pelotas/RS/Brasil.

Os cursos teóricos abordaram os seguintes assuntos: importância nutricional de frutas e hortaliças; forma correta de higienização dos vegetais, utensílios/equipamentos utilizados no seu preparo e também dos manipuladores; alterações (físicas, químicas e microbiológicas) que ocorrem em frutas e hortaliças e técnicas aplicadas a esses alimentos in natura as quais proporcionam maior vida útil aos mesmos.

Os temas foram abordados pelos discentes e docentes integrantes do projeto, com o

apoio de recursos audiovisuais. Ao longo das apresentações, os alunos de ensino fundamental foram estimulados a participarem, tirando dúvidas, fazendo perguntas sobre aspectos complementares e relatando situações já vivenciadas.

Realizaram-se dois cursos teóricos em cada turma envolvendo os temas mencionados acima, nos quais o conteúdo foi dividido em pequenas partes e mesclado com atividades lúdicas, a fim de tornar mais proveitosa e didática a troca de conhecimento com as crianças.

Depois de encerrar as atividades teóricas foi entregue um questionário a cada uma das crianças. O questionário era composto por sete perguntas, sendo: 1- O que você achou do conteúdo tratado?; 2- O que você achou dos apresentadores?; 3- Em que nível foram as novidades?; 4- Como foi para entender o assunto?; 5- As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6- O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7- Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu? E como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, sendo dividido em: muito ruim (1); ruim (2); mais ou menos (3); bom (4) e ótimo (5) (Figura 1).

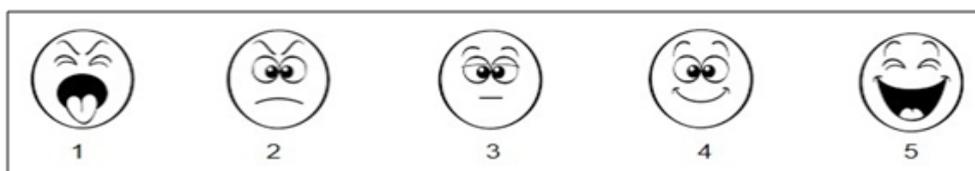
Após a realização dos dois encontros já mencionados, houve também encontro prático em ambas as escolas.

A atividade prática no Colégio Pelotense foi desenvolvida no refeitório, para onde os alunos foram encaminhados, e na escola Padre Anchieta a etapa de execução dessas atividades foram realizadas em um espaço destinado ao lanche dos professores. Para tanto, foi colocada mais uma mesa vinda do refeitório no local, a fim de acomodar a todos durante a execução das tarefas.

Nesse momento, o conhecimento adquirido teoricamente foi posto em prática, como a correta higienização das mãos, dos utensílios e dos vegetais que seriam consumidos. Ao final das tarefas práticas, também se aplicou um questionário a fim de obter a avaliação dessas atividades.

O questionário era composto por seis perguntas, sendo: 1- O que você achou do curso prático?; 2- As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender os conteúdos teóricos?; 3- Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais?; 4- Depois dos cursos houve mudança no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças?; 5- Você já repassou a seus pais ou familiares algum conteúdo aprendido nos encontros anteriores?; 6- Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu? Assim como o questionário das atividades teóricas, como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, segundo ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Escala facial utilizada pelos participantes para a avaliação do curso realizado



Fonte: autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro nas duas escolas, após a apresentação teórica dos assuntos, com o uso de slides, fez-se uma atividade nas quais diversas frutas foram colocadas dentro de caixas fechadas e, através do tato, as crianças deveriam identificar as mesmas, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Estudantes da Escola Padre Anchieta participando do curso teórico (esquerda) e estudantes do Colégio Municipal Pelotense (direita)



Fonte: autores.

No segundo encontro com cada turma, novamente, após a exposição teórica com os slides, realizou-se outra brincadeira, em que as crianças permaneceram com os olhos vendados, e apenas pelo olfato deveriam descobrir que fruta havia dentro do pote revestido por papel alumínio (para que nenhum deles visualizasse o alimento), como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Alunos do Colégio Municipal Pelotense realizando as brincadeiras (esquerda) e recebendo a premiação pelos acertos (direita)



Fonte: autores.

De modo geral, as atividades de identificação das frutas através do tato e olfato surpreenderam as crianças em relação aos resultados finais, sendo que também se sentiram muito mais felizes e incentivadas ao consumo de alimentos saudáveis, ao receberem uma maçã ou uma bergamota ao final da brincadeira.

Salienta-se que, nos momentos teóricos, as crianças eram estimuladas a participarem e fazerem perguntas ou relatarem suas vivências, fato que facilitou o entrosamento e a motivação. Ainda, o uso de slides coloridos e do projeto multimídia também os agradou, pois em

geral tal recurso não é usado frequentemente nas aulas das turmas visitadas.

O uso de slides coloridos e com muitas ilustrações, bem como do projetor multimídia, também agradou aos estudantes, pois em geral esse recurso não é usado frequentemente nas aulas das turmas visitadas.

As exposições teóricas foram feitas em dois encontros, para que não ficasse cansativo para as crianças e fosse facilitada a compreensão e fixação do assunto, ainda com o objetivo de aumentar a interação com os alunos e professores das escolas visitadas. Nesse mesmo sentido, pode-se constatar que as brincadeiras realizadas ao final dos cursos teóricos foram importantíssimas para ganhar a confiança das crianças e tornar mais interessantes as atividades do projeto. Como estímulo às crianças, presenteou-se os acertos nas brincadeiras com frutas (bergamota e maçã).

No encontro prático, logo após a higienização das mãos e de todo o material que seria utilizado, os alunos foram instruídos a preparar os espetinhos de frutas. Nessa ocasião também foi demonstrado o preparo de frutas em formatos divertidos, como o de “borboleta” (Figura 4).

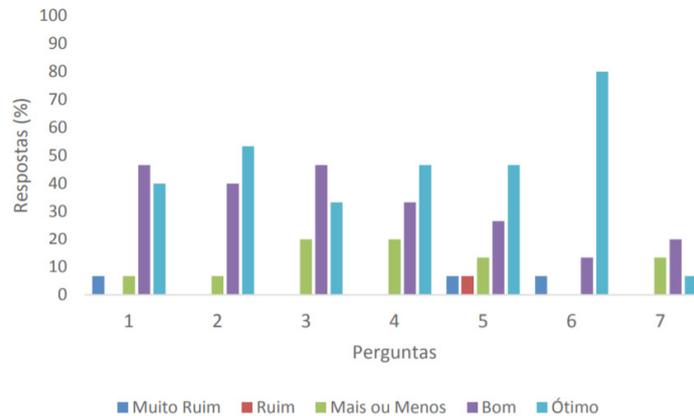
Figura 4 - Frutas sendo preparadas em formatos divertidos (esquerda) e os alunos preparando espetinhos de frutas (direita)



Fonte: autores.

Em ordem de realização, a primeira oficina foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Anchieta, onde se faziam presentes 21 alunos. As atividades foram realizadas de forma mais abrangente, mesclando os conteúdos teóricos e práticos, e sendo distribuído apenas um questionário ao longo da Oficina. Os resultados finais são ilustrados na Figura 5, através de um gráfico em barras, no qual as respostas são expressas em porcentagem.

Figura 5 - Dados da avaliação das atividades da oficina de alimentação saudável na Escola Padre Anchieta. 1 - O que você achou do conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?



Fonte: autores.

Considerando o gráfico, notou-se a aprovação das atividades por mais de 85% das crianças, sendo possível visualizar que as respostas “ótimo” e “bom” se sobressaíram em relação a todas as perguntas.

A atividade envolvendo o tato e olfato evidenciou que alguns alunos têm muita resistência ao consumo de frutas, visto que 7% responderam “ruim” para a pergunta “5” (As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provas novas frutas?). Acredita-se que esse resultado tenha como motivo a dispersão e a falta de interesse em novos aromas e texturas oriundos de frutas e hortaliças, e pode, com certeza, estar relacionado ao fato de algumas crianças não terem o hábito de consumo desses vegetais. Além disso, a rejeição pode ter gerado restrição na aceitação e entendimento do assunto.

Porém, 80% das crianças achariam ótima a realização de atividades similares (Pergunta 6 – “O que você acharia se tivessem mais cursos como este?”).

Ao longo das atividades, foi aberto um espaço para perguntas sobre os temas abordados, no qual as dúvidas foram todas esclarecidas, mas se percebeu um baixo interesse por parte dos alunos, pois uma minoria participou.

A entrega dos “espetinhos de frutas” foi feita ao término do curso juntamente com as atividades práticas e também se percebeu uma resistência pelas crianças, visto que poucas se interessaram em pegá-los, fato diferente ao já vivenciado em outras escolas, como no Colégio Pelotense.

Nas atividades realizadas com a turma de 5º ano da Escola Padre Anchieta, foi possível perceber que a comunidade da referida Escola era bastante carente e a turma heterogênea em idade e comportamento. Tais fatores devem ter exercido influência no interesse pelo as-

sunto, sendo que em algum momento foi bem difícil prender a atenção das crianças e tentar motivá-las. Muitas delas mostravam-se agitadas e bastante ruidosas. Ainda assim, com os esforços empreendidos e a diversificação das atividades, foi possível observar que a maioria gostou da proposta. Acredita-se que outros projetos, que trabalhassem também questões socioeducativas, pudessem ser bem importantes para a comunidade escolar em questão.

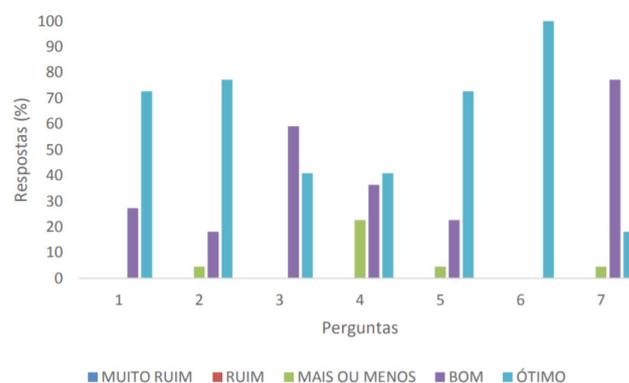
Já nos cursos ministrados no Colégio Municipal Pelotense nas turmas de 4º e 5º ano, onde estavam presentes 29 e 23 crianças, respectivamente, obtiveram-se resultados positivos e estimulantes.

Na turma do 4º ano, os participantes mostraram-se interessados nos assuntos abordados nos slides, tendo surgido vários questionamentos em relação ao tema e comentários sobre o dia a dia dos mesmos.

Não foi constatada nenhuma dificuldade de entendimento dos alunos, pois os mesmos já tinham um conhecimento mínimo sobre o que são microrganismos, como deve ser feita a higienização das mãos, entre outros aspectos. Esses conteúdos já vinham sendo trabalhados pela professora da turma, que teve um papel muito importante no decorrer dos cursos, mantendo a turma organizada, atenta e fazendo interferências positivas sempre que os assuntos do projeto se correlacionavam com os de suas aulas.

Responderam ao questionário de avaliação das atividades teóricas 22 alunos. Os dados obtidos são mostrados na Figura 6.

Figura 6 - Resultados do questionário aplicado aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Pelotense relacionado com as atividades teóricas. 1 - O que você achou do conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?



Fonte: autores.

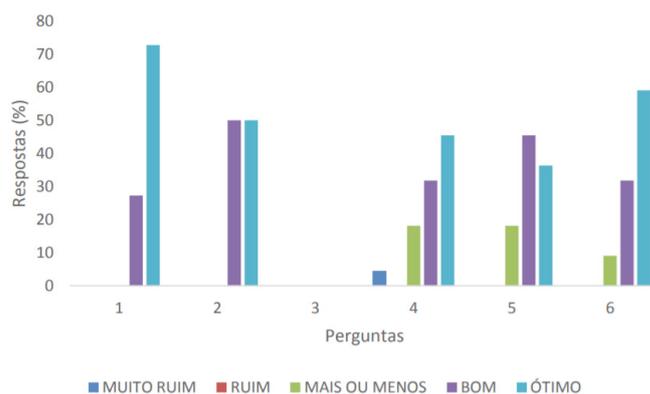
Observa-se que não houve nenhum aspecto do curso avaliado como “muito ruim” ou “ruim”. Todas as sete questões foram respondidas positivamente, sendo a maioria dos resultados expressos entre “bom” e “ótimo”, tendo-se apenas para questão 4 (Como foi para entender o assunto?) algum destaque de respostas para a descrição “mais ou menos”. Considera-se que apesar da maioria estar atenta e participativa, em alguns momentos havia

dispersão. Esse fato pode ter influenciado na apreensão do conteúdo, além das dificuldades naturais frente às muitas novidades. O destaque ficou para questão 6 (O que você acharia se tivessem mais cursos como este?), em que a totalidade das crianças (22) considerou que seria “ótimo”.

Os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática o que foi ensinado nas aulas teóricas, como a higienização dos utensílios, bancadas e mãos para o preparo dos alimentos. As crianças participaram ativamente, fazendo perguntas e sanando dúvidas correspondentes às atividades.

Avaliando-se os resultados do questionário aplicado na prática, verificou-se o predomínio das respostas entre ótimo/muitíssimo e bom/bastante, demonstrando, especialmente para questão 1 (O que achou do curso prático?), um alto índice de satisfação (Figura 7).

Figura 7 - Resultados do questionário aplicado aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Pelotense relacionado com as atividades práticas. 1 - O que você achou do conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?



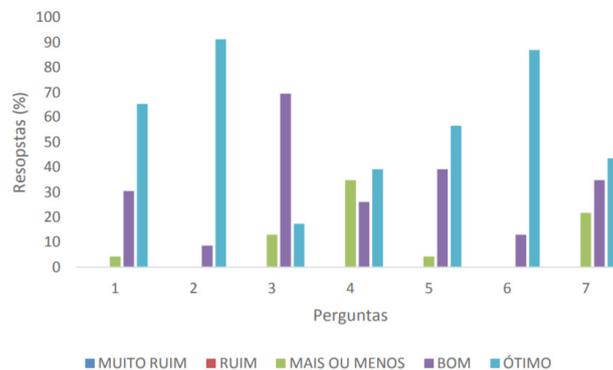
Fonte: autores.

Percebe-se apenas nas questões 4 e 5 um percentual maior de respostas correspondendo a “mais ou menos/algumas coisas”, evidenciando que uma parcela da turma avalia como intermediária suas mudanças no hábito de consumo de frutas e hortaliças (questão 4) e, ainda, um percentual importante (36,4%) não havia repassado a seus pais ou familiares algum conteúdo aprendido nos encontros anteriores (questão 5).

Destaca-se, ainda, que apenas 4,5% das respostas para a questão 4 (Depois dos cursos houve mudança no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças?) foram negativas, expressando não ter ocorrido nenhuma mudança.

A oficina aplicada ao 5º ano do Colégio Municipal Pelotense, conforme se pode notar nos resultados obtidos, apresentou boa aceitação pelos alunos. De um modo geral, as barras de considerações positivas sobressaem-se das demais em todas as perguntas, confirme a Figura 8.

Figura 8 - Resultados do questionário aplicado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Pelotense relacionado com as atividades teóricas. 1 - O que você achou do conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?

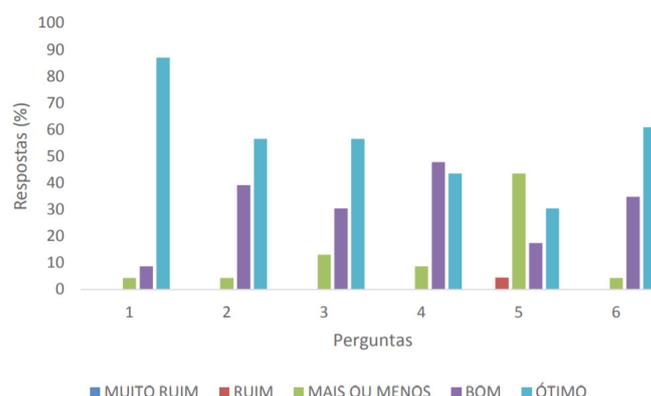


Fonte: autores.

Percebe-se que apenas na questão 4 (Como foi para entender o assunto?) a resposta de nível “ruim” foi ilustrada em maior quantidade. Esse fato, certamente, pode ser explicado devido ao grande número de informações que as crianças não estão acostumadas a receber, como, por exemplo, a sanitização das frutas e hortaliças. Como se pode perceber, também, os participantes avaliaram em “bom” e “ótimo” os apresentadores (questão 2- o que você achou dos apresentadores?), que de certa forma tentaram explicar pausadamente todos os assuntos fazendo comparações com o dia a dia para melhor entendimento das crianças.

A atividade prática foi realizada dentro da proposta de preparo em formas lúdicas dos vegetais, paralelamente trabalhando sua higienização e correta manipulação, resultando em atividades bem produtivas e que motivaram as crianças, conforme a figura 9.

Figura 9 - Resultados do questionário aplicado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Pelotense relacionado com as atividades práticas. 1 - O que você achou do conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?



Fonte: autores.

Nesse momento se trabalhou a forma correta de lavar as mãos, como lavar e higienizar os utensílios e bancadas utilizadas para o preparo de alimentos, além das formas de executar a limpeza e a sanitização dos vegetais, segundo os princípios que haviam sido trabalhados nos momentos teóricos.

Notou-se a boa receptividade às atividades pelas crianças e o quanto foi importante realizar a atividade prática para uma maior compreensão do conteúdo abordado nos encontros teóricos, sendo evidenciada por mais de 95% das respostas obtidas através do questionário.

Considerando a crescente necessidade de implementar ações sociais através da extensão universitária, acredita-se que por meio das ações relatadas se esteja contribuindo, especialmente, com a difusão de conhecimentos relativos a uma alimentação saudável, a partir do consumo de frutas e hortaliças. Tais ações podem auxiliar na redução dos índices de obesidade e, conseqüentemente, de doenças associadas a esta. Ainda, trabalhar com as crianças as formas de higienização e aproveitamento corretos, podem garantir maior vida útil e segurança no consumo de vegetais. Assim, incentivar e conscientizar as crianças pode contribuir para maior autonomia e entendimento da importância de suas ações para a promoção da saúde e bem-estar.

Por outro lado, considera-se também que esse tipo de ação proporciona a formação dos acadêmicos de graduação envolvidos, entre outros fatores, por possibilitar exercitar seus conhecimentos, incentivar a postura autônoma e motivar o espírito de liderança, levando ao crescimento pessoal e acadêmico e contribuindo para sua formação integral.

CONCLUSÃO

De acordo com as respostas das crianças e a repercussão das turmas em geral, percebe-se que houve grande agregação de novidades ao longo da Oficina de Alimentação Saudável e o objetivo do estudo foi alcançado obtendo sucesso nas ações. Acredita-se que o projeto conseguiu alcançar além dos alunos da escola as suas famílias, visto pelos comentários das crianças nos últimos encontros.

Outro aspecto positivo que vem sendo observado nas ações da oficina é a possibilidade de diversificação das atividades escolares, o contato das crianças com outras pessoas e metodologias de ensino parece estimular os estudantes e despertar interesse. Ainda, a troca de vivências e informações entre os professores das turmas e as professoras extensionistas também pode ser considerada como agregadora para todos.

Nos eventos reportados, vivenciaram-se distintas experiências, observaram-se realidades sociais diversas e pluralidade de comportamentos, mas se acredita que a boa intenção e o entrosamento entre extensionistas e comunidades escolares tenham superado muitas barreiras e a soma de esforços tenha feito a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Um legado para toda vida**. 2016. Recuperado de: <http://radardaprimeirainfancia.org.br/por-onde-comecar/alimentacaosaudavel-na-primeira-infancia/> (29/09/2017).
- BARBOSA N. V. S.; N. M. V. MACHADO; SOARES, M. C. V.; PINTO, A. R. R. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p.937-945, 2013.
- BASTOS, M. S. R. **Frutas minimamente processadas**: Aspectos de qualidade e segurança. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2006. 59 p.
- BENTO, I. C.; ESTEVES J. M. M.; FRANÇA, T. E. Alimentação saudável e dificuldades para torná-la uma realidade: percepções de pais/responsáveis por pré-escolares de uma creche em Belo Horizonte/MG, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 8, p. 2389-2400, 2015.
- BORDIN, A. B., MACHADO, C. A. A. A. (Org.). **Alimentação para uma vida saudável**: cartilha de orientações para a família curitibana, 2009. Disponível em: http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/images/programas/arquivos/alimentacao/alimentacao_002.pdf. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.)
- COELHO, K. S. Perfil do consumidor de hortaliças frescas e processadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ Dissertação (Mestrado em Produção Vegetal) - Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes. 2007
- DIAS, S. O benefício das frutas para as crianças. **Revista Online Crescer**. São Paulo, 2013.
- MONTEIRO, P.H.N., COSTA, R.B.L. “Alimentação saudável e escolas: possibilidades e incoerências”. **Boletim do Instituto de Saúde**, pp. 22, n 32.
- PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL - PAAS. 2017. Disponível em <http://portalms.saude.gov.br/artigos/820-promocao-da-saude/40731-promocao-da-alimentacao-adequada-e-saudavel-paas>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.
- RECINE, E.; RADAELLI, P. (2010). **Cartilha alimentação saudável**. Turminha do MPF. Recuperado de: <http://www.turminha.mpf.mp.br/para-o-professor/para-o-professor/publicacoes/Alimentacaosaudavel.pdf>

RASMUSSEN M, KRØLNER R, KLEPP KI, LYTLE L, BRUG J, BERE E, DUE P. *Determinants of fruit and vegetable consumption among children and adolescents: a review of the literatures. Part I: quantitative studies. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2006; 3:22.

ROSÁRIO R, ARAÚJO A, OLIVEIRA B, PADRÃO P, LOPES O, TEIXEIRA V, MOREIRA A, BARROS R, PEREIRA B, MOREIRA P. *The Impact of an Intervention Taught by Trained Teachers on Childhood Fruit and Vegetable Intake: A Randomized Trial. Journal of Obesity*. 2012; article ID 342138.

SOUZA, E. R. De. (2014). “Alimentação Saudável na Infância”. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Brasil.

DADOS DOS AUTORES

Isabel da Cunha Santos - Acadêmica do Curso de Alimentos – Centro de Ciências, Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: bel_10dacunha@hotmail.com

Marina Vieira Fouchy - Acadêmica do Curso de Alimentos – Centro de Ciências, Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: marinavieira01@gmail.com

Laura dos Santos Centeno - Acadêmica do Curso de Química de Alimentos – Centro de Ciências, Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: lauracenteno96@yahoo.com.br

Caroline Dellinghausen Borges - Docente do Centro de Ciências, Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – Universidade Federal de Pelotas Campus Universitário, Cx. Postal, 354 – 96010-900 – Pelotas – RS – Brasil. E-mail: caroldellin@hotmail.com

Carla Rosane Barboza Mendonça - Docente do Centro de Ciências, Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – Universidade Federal de Pelotas Campus Universitário, Cx. Postal, 354 – 96010-900 – Pelotas – RS – Brasil. E-mail: carlaufpel@hotmail.com

FORTALECIMENTO DA DEFESA CIVIL E A GESTÃO DE RISCOS A DESASTRES NATURAIS NA ZONA SUL DO RIO GRANDE DO SUL

Mélory Maria Fernandes de Araujo, Ana Luiza Bertani Dall'Agnol,
Diuliana Leandro, Maurizio Silveira Quadro e Andréa Souza Castro

INTRODUÇÃO

Denomina-se por desastre natural todo e qualquer evento de origem geológica, hidrológica, meteorológica, climatológica e biológica que interfere na sociedade, provocando danos e prejuízos. Esses eventos podem ser intensificados devido a ações negativas da sociedade sobre o meio ambiente e, devido a esses fatores, os desastres naturais também podem ser chamados de desastres ambientais ou socioambientais.

Segundo Alcántara-Ayala (2002), a ocorrência dos desastres naturais está também relacionada à vulnerabilidade do sistema social sob impacto, isto é, o sistema econômico-social-político-cultural. Assim, o impacto causado em um evento não está relacionado somente com ocorrência e com a magnitude do evento, mas também com o grau de vulnerabilidade das comunidades e do ambiente afetados por este. Para Amaral e Gutjahr (2015), o dano potencial é calculado pelo número de pessoas e pelo valor das propriedades e bens que estão em risco, bem como pela interrupção das atividades econômicas e pelos danos ambientais.

Diversos fatores, dentre eles as ações do homem, influenciam na intensidade dos impactos causados por desastres naturais, por exemplo, o uso e a ocupação do solo são fatores importantíssimos, pois são capazes de potencializar ou evitar os efeitos dos eventos naturais. Áreas de regiões ribeirinhas quando ocupadas indevidamente causam problemas relacionados a enxurradas, inundações e alagamentos, assim também como Áreas de Preservação Permanente (APP) e áreas de encosta, que podem intensificar desastres como os movimentos de massa. Além disso, as condições de uso e ocupação do solo afetam as áreas muito urbanizadas, onde tendem a causar problemas de impermeabilização do solo, impedindo o escoamento natural da água em dias de chuva.

O relatório de estatísticas de desastres da OFDA/CRED, publicado no ano de 2011, exhibe o Brasil em 9º lugar entre os países do mundo com maior número de vítimas relacionadas à ocorrência de desastres naturais e, em relação ao número de mortes, o País está em 3º lugar. Nesse mesmo relatório é apontado que os eventos que causaram esses danos foram todos de origem hidrológica, tais como enchentes, inundações e movimentos de massa (GUHA-SAPIR D, *et al.*, 2011). Segundo Guerzoni Filho (2014), estima-se que o prejuízo econômico relacionado aos eventos de inundações e enchentes no Brasil, nos últimos dez anos, foi de cinco bilhões de reais, colocando o Brasil no 18º lugar no ranking de países que mais sofrem prejuízos econômicos pelas chuvas.

Na conjuntura em que o País se apresenta, em relação à ocorrência frequente de desastres, especialmente os de origem hidrológica, é necessário que seja adotada uma gestão de

risco a desastres naturais. Esses eventos causam transtornos principalmente em áreas urbanas, devido ao crescimento populacional e à ocupação de áreas inapropriadas para moradia. A gestão de risco a desastres naturais visa à identificação e ao reconhecimento de áreas de risco, mapeamento e monitoramento de eventos relacionados, além de estabelecer mecanismos de respostas em casos de emergência. Com a adequada gestão, espera-se prevenir e evitar perdas, além de reduzir a severidade das consequências. Em vista disso, o grupo de pesquisa, “Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saneamento Ambiental (NPSA)”, pertencente à Universidade Federal de Pelotas, passou a estudar problemas relacionados à ocorrência de desastres naturais, visto que é primordial que sejam realizados estudos sobre os fatores e processos envolvidos nos eventos que causam os desastres, principalmente porque os mesmos geralmente ocorrem de forma rápida e de várias maneiras, a fim de buscar respostas às situações de risco assim como medidas para a gestão e prevenção das mesmas.

Cabe ressaltar que, no âmbito de gestão de riscos, várias técnicas e ferramentas vêm ganhando espaço para que se possa conhecer, entender e avaliar o perigo e risco que os desastres naturais causam. Muitas ferramentas de geoprocessamento são utilizadas para auxiliar na gestão, como os Sistemas de Informação Geográficas (SIGs). Dentre as diversas aplicações, por meio do SIG é possível conhecer a probabilidade de ocorrência dos eventos e suas possíveis consequências que diferem conforme a sua natureza, ou seja, se é de origem climática, hidrológica ou outra. Assim, o SIG se apresenta como um importante instrumento de planejamento e desenvolvimento de meios de prevenção e redução da ocorrência de desastres naturais. Por conta disso, tais ferramentas são bastante utilizadas pelo grupo de pesquisa, com o intuito de apoiar os órgãos de Proteção e Defesa Civil.

SOBRE O PROJETO: DO ENSINO À EXTENSÃO

Durante o ano de 2013 foi implantado na Universidade Federal de Pelotas o projeto, inicialmente intitulado “Gestão e Prevenção de Áreas de Risco e Desastres Naturais” e hoje denominado “Fortalecimento da Defesa Civil nos municípios da Região Sul”, financiado pelo Ministério das Cidades e desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saneamento Ambiental (NPSA). O programa surgiu com o objetivo de capacitar os técnicos municipais e da Defesa Civil da Região Sul do Rio Grande do Sul para a prevenção e tomada de decisão em situações de ocorrência de desastres naturais.

O projeto engloba 40 municípios, sendo eles: Aceguá, Alegrete, Amaral Ferrador, Arambaré, Arroio do Padre, Arroio Grande, Bagé, Bento Gonçalves, Caçapava do Sul, Camaquã, Candiota, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chuí, Chувиска, Cristal, Dom Pedrito, Herval, Hulha Negra, Jaguarão, Mariana Pimentel, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Quaraí, Rio Grande, Rosário do Sul, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sentinela do Sul, Sertão Santana, Tapes, Turuçu e Uruguaiana. Além das capacitações, o projeto visava à conscien-

tização sobre a importância de serem trabalhadas as questões de planejamento urbano, a exemplo do controle do uso e da ocupação do solo, como ferramentas de combate e prevenção de estabelecimento de áreas de risco e da ocorrência de desastres naturais.

Apesar de, nas últimas décadas, terem surgido iniciativas a respeito dos desastres naturais, como é o caso do Ministério das Cidades, financiador do projeto, a ideia de implementação do projeto se deu em virtude da lacuna sobre o tema “desastres naturais”, tanto no âmbito acadêmico quanto nos campos do Poder Público, uma vez que as bibliografias levantadas em relação à estrutura dos órgãos competentes apontavam para uma insuficiência e despreparo. Além disso, a Região Sul do Rio Grande do Sul, historicamente, é marcada pela ocorrência de eventos hidrológicos, o que impulsionou a concepção do projeto de extensão. Sendo assim, o projeto foi organizado em etapas para que os objetivos principais fossem alcançados. Essas etapas estão caracterizadas no Quadro 1.

Coutinho *et al.* (2015) consideram que a profissionalização e a qualificação, em caráter permanente, dos agentes públicos de proteção e defesa civil, são fundamentais para o bom funcionamento desses órgãos, pois permite que os profissionais atuem inclusive na atualização dos mapas de risco do município, bem como realizando a análise dos mapeamentos existentes e dos alertas recebidos de outras instituições. Em vista disso, os cursos de capacitação foram realizados nas dependências da Universidade Federal de Pelotas, sendo os temas abordados compatíveis com a temática do projeto:

- Hidrologia na prevenção de desastres naturais;
- Geotecnologias na prevenção e localização de áreas de risco;
- Mau uso do solo e seus impactos;
- Como agir e o que fazer antes, durante e após um desastre;
- Urbanização, crescimento das cidades e seus planejamentos;
- Plano de Contingência para desastres naturais;
- Mapeamento e monitoramento de zonas de impacto ambiental;
- Mapeamento de áreas de risco;
- Estudos de caso e trabalhos de zoneamento.

Quadro 1 - Etapas do projeto de Fortalecimento da Defesa Civil nos municípios da Região Sul

Etapa	Caracterização
Contato com os municípios, órgãos estaduais e defesa civil	Entrar em contato com os gestores municipais e profissionais atuantes nos órgãos de Proteção e Defesa Civil e/ou similares através de ligações ou por meio eletrônico, informando sobre o projeto e estabelecendo contato para as ações futuras a serem realizadas.
Levantamento de dados	Buscar informações a respeito dos municípios alvo do projeto no que diz respeito às ações de proteção e prevenção a desastres naturais e áreas de risco: pesquisas bibliográficas, aplicação de questionários e entrevistas, visita in loco, etc.
Estabelecimento das principais demandas regionais	Identificar, através dos dados coletados, quais as principais dificuldades e demandas dos municípios a fim de que estas sejam contempladas nas capacitações e ações a serem realizadas.
Curso de capacitação	Encontro destinado à capacitação dos gestores municipais e profissionais dos órgãos de Proteção e Defesa Civil, abordando temas pertinentes ao projeto e às demandas regionais identificadas.
Mapeamento das áreas de risco	Identificar e mapear, juntamente com os municípios, as áreas de risco existentes na região do projeto.
Estabelecimento de um núcleo de assessoria	Manter a relação ativa entre a Universidade e os municípios participantes, de maneira que o núcleo de pesquisa possa atuar dando apoio e auxiliando na resolução de problemas pontuais e regionais.

Figura 1 - Abertura de evento de capacitação - Prof. Dr. Maurizio Silveira Quadro - Universidade Federal de Pelotas

Fonte: autores.

Figura 2 - Palestra “Mapeamento de áreas de risco” - Companhia de Recursos Minerais - CPRM



Fonte: autores.

Com a realização das capacitações, iniciou-se uma relação entre os poderes públicos e os órgãos de defesa civil dos municípios. Como consequência, houve o estabelecimento de um canal de assessoria entre essas organizações e o grupo de trabalho da Universidade. Com isso, os gestores da região passaram a procurar apoio técnico para a resolução de problemas envolvendo as questões relativas aos desastres naturais e assim foram e ainda são desenvolvidos diversos trabalhos de extensão pontuais junto aos municípios, que geraram ao grupo também trabalhos acadêmicos na área de pesquisa, os quais serão detalhados no decorrer deste capítulo.

SITUAÇÃO DA DEFESA CIVIL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Com a crescente preocupação sobre as questões relacionadas aos desastres naturais, a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), instituída pela Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, abrange as ações de prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação voltadas à proteção e defesa civil. Assim, conforme a Lei, a PNPDEC deve integrar-se às políticas de ordenamento territorial, desenvolvimento urbano, saúde, meio ambiente, mudanças climáticas, gestão de recursos hídricos, geologia, infraestrutura, educação, ciência e tecnologia e às demais políticas setoriais, tendo em vista a promoção do desenvolvimento sustentável. Dentre os objetivos da PNPDEC, destacam-se a redução dos riscos de desastres, o socorro e a assistência às populações atingidas, a recuperação das áreas afetadas, a produção de alertas antecipados sobre a possibilidade de ocorrência de um evento, a identificação de áreas ameaçadas e suscetíveis à ocorrência de desastres, além do combate à ocupação de áreas ambientalmente vulneráveis (BRASIL, 2012).

Dentro desse contexto, compete aos municípios executarem a política em âmbito local,

incorporando as ações de proteção e defesa civil no planejamento municipal, identificando e mapeando suas áreas de risco, promovendo a fiscalização e mantendo a população informada. Ainda, o município é o responsável por declarar situação de emergência e estado de calamidade pública quando da ocorrência de eventos adversos extremos, além de estar obrigado a elaborar plano de contingência, o qual deve determinar quais os procedimentos a serem adotados em caso de ocorrência de desastres.

Apesar dos avanços legais dentro da temática, estes trouxeram consigo dificuldades associadas à sua operacionalização. Mesmo que a PNPDEC pressuponha a ação articulada entre os entes federados, no contexto brasileiro, a cooperação intergovernamental é um campo complexo. Somado a isso, o perfil de grande parte dos municípios brasileiros, especialmente aqueles de pequeno porte, apresenta economia fraca e burocrática, além da ineficiência institucional em cumprir as exigências das políticas públicas nacionais (NOGUEIRA *et al.*, 2014). O que ocorre, portanto, em relação à situação das cidades brasileiras, é a i) ausência de recursos técnicos estáveis e preparados para atuar de forma preventiva, ii) existência de programas de prevenção municipal insuficientes, iii) além da falta de políticas públicas efetivas associadas aos órgãos de defesa civil (ZANCHIN *et al.*, 2017).

Nesse contexto, ao considerar os municípios brasileiros que já apresentam leis de uso e ocupação do solo, por exemplo, poucos contemplam também a prevenção de desastres, como inundações, enxurradas e deslizamentos de encostas (COUTINHO *et al.*, 2015). Portanto, verifica-se uma dificuldade técnica e institucional por parte dos municípios em operacionalizar as ações de controle territorial e, conseqüentemente, tampouco trabalhar as questões de controle e combate ao estabelecimento de áreas de risco ou de prevenção aos desastres naturais.

Em relação à ocorrência de eventos, através do Sistema Integrado de Informações sobre Desastres - S2ID, o Governo Federal reconheceu, de 2003 a 2016, cinco decretos de Estados de Calamidade Pública (ECP) e 3215 Situação de Emergência (DSE), no Estado do Rio Grande do Sul, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Reconhecimentos de Estado de Calamidade Pública (ECP) e Situação de Emergência (SE) no Rio Grande do Sul - 2003 a 2016

Ano	Municípios	Reconhecimentos	Estado de Calamidade Pública (ECP)	Situação de Emergência (SE)
2003	102	108	0	108
2004	137	160	0	160
2005	180	190	2	188
2006	60	64	0	64
2007	395	439	1	438
2008	195	253	1	252
2009	346	491	0	491
2010	253	320	0	320

Ano	Municípios	Reconhecimentos	Estado de Calamidade Pública (ECP)	Situação de Emergência (SE)
2011	156	190	0	190
2012	31	47	0	47
2013	18	18	0	18
2014	448	459	0	459
2015	352	416	0	416
2016	59	65	1	64
Total	2732	3220	5	3215

Fonte: S2ID, 2018.

Os principais eventos que ocorrem no estado do Rio Grande do Sul englobam estiagem, vendaval, granizo, enxurrada, alagamentos e inundações. O maior número de decretos de SE e ECP está relacionado à estiagem, pois a mesma causa grandes perdas na agricultura e na pecuária.

Entre os anos de 2003 a 2014, somente sete dos 40 municípios que englobam o projeto de Fortalecimento da Defesa Civil, nos municípios da Região Sul, não decretaram situação de emergência relacionada à estiagem e o número de pessoas afetadas por esse fenômeno é totalizado em 1.819.248. No mesmo período, dentre os 40, 18 municípios tiveram que decretar situação de emergência em relação a eventos como enxurrada, alagamentos e inundações, o que resultou em um número de aproximadamente 154 mil de pessoas afetadas.

Em virtude da frequência de ocorrência desses eventos adversos no Rio Grande do Sul, especialmente os de origem hidrológica, é imprescindível que os municípios contem com órgãos de Proteção e Defesa Civil estruturados e qualificados profissionalmente para atender às demandas que se apresentam, seja no âmbito da prevenção ou das ações de respostas e atendimento a emergências.

Em uma pesquisa realizada com profissionais que atuam em órgãos de Proteção e Defesa Civil no Brasil, foi verificado que existe certa confusão e desconhecimento sobre as atribuições e atuações desses órgãos. Os participantes atuantes, em sua maioria, acreditam que sua principal função está relacionada aos desastres socioambientais, especialmente no que diz respeito à interdição de construções inseguras ou construídas em áreas de risco, e as operações de resgate e salvamento foram menos mencionadas do que as ações preventivas e de orientação à população (LONDE *et al.*, 2015).

Os profissionais entrevistados no estudo de Londe *et al.* (2015) acreditam que a população confunde as atribuições da Defesa Civil com as da Guarda Municipal, o que afirma a necessidade de programas informativos e atividades de orientação quanto às funções e atribuições do órgão. Além disso, a maioria dos profissionais (60 %) considera a estrutura do órgão no qual atua inadequada, o que, conforme os autores, manifesta a precariedade das condições de trabalho dessas instituições.

No decorrer do projeto, o NPSA desenvolveu diversos trabalhos e pesquisas, muitos

já publicados em anais, periódicos, apresentados em eventos dentro e fora da Universidade Federal de Pelotas. Dentre eles, foi realizada uma pesquisa, nos anos de 2014, 2015 e 2016, a respeito da adequação destes municípios da Zona Sul do Rio Grande do Sul à Política Nacional de Proteção e Defesa Civil.

Foram avaliados cerca de 60% dos municípios e, a partir dos resultados obtidos, Zanchin *et al.* (2017) encontraram que 54,5% deles possuíam um órgão específico para atendimento da população em casos de desastres. Dentre estes órgãos, foram citados Coordenadoria Municipal de Defesa Civil (Comdec)/Defesa Civil, Secretaria Municipal e todas as secretarias. A maioria dos municípios (58,8%), naquele momento, possuía Comdec/Defesa Civil, no entanto somente 17,6% possuíam uma secretaria municipal voltada para esse campo.

Apesar da existência de órgãos específicos para o atendimento em casos de desastres em algumas localidades, somente 36,4% dos municípios já possuíam plano de contingência ou redução de riscos, o que gera insegurança à população, além de ocasionar gastos não previstos em caso de ocorrência de eventos extremos (ZANCHIN *et al.*, 2017).

Diante dos trabalhos e levantamentos realizados pelo grupo de pesquisa, foi caracterizada como precária a estrutura geral dos municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul diante da ocorrência de desastres naturais. Além do que já foi mencionado, foi possível identificar a inexistência de sistemas e redes de alerta, falta de capacitação técnica e insuficiência em programas de prevenção a desastres naturais nos municípios avaliados, o que justifica, portanto, a necessidade de apoio aos órgãos envolvidos nessas atividades.

De acordo com Coutinho *et al.* (2015), para que haja uma gestão eficiente dos desastres socioambientais da atualidade, os municípios brasileiros necessitam de ajuda estadual e federal para poder colocar em prática os instrumentos de organização e de planejamento urbano e para que ocorra o fortalecimento institucional da fiscalização e do gerenciamento de áreas de risco.

Da mesma forma, Zanchi *et al.* (2017) afirmam que os eventos extremos continuam se repetindo e causando prejuízos à população e que muitas dessas tragédias poderiam ser minimizadas com a implantação de políticas públicas eficazes e com a capacitação técnica dos gestores municipais.

MAPEAMENTO DE RISCOS E ASSESSORIA EM DESASTRES NATURAIS

Para a gestão risco a desastres naturais existe uma diversidade de interpretações e práticas, então cabe que cada situação de risco seja analisada individualmente, levando em consideração as características dos locais para estabelecer também suas prioridades. No Brasil, as ações de redução de desastres que vêm sendo adotadas pela Defesa Civil Nacional compõe-se de: Prevenção; Preparação para Emergências e Desastres; Resposta e Reconstrução.

Desde a criação do projeto, o grupo de pesquisas NPSA tinha como um de seus objeti-

vos o estabelecimento do núcleo de assessoria. Assim, depois de realizadas as capacitações, foi consolidado o canal de comunicação entre o grupo e os municípios. A partir do ano de 2015, então, essa assessoria passou a atuar de forma mais pontual e, a seguir, são relatados com maior detalhamento alguns dos trabalhos já realizados, os quais têm grande importância na parte de mapeamento de riscos e gestão de desastres, ressaltando que todos os autores abaixo fazem ou fizeram parte do grupo, no qual desenvolveram suas atividades.

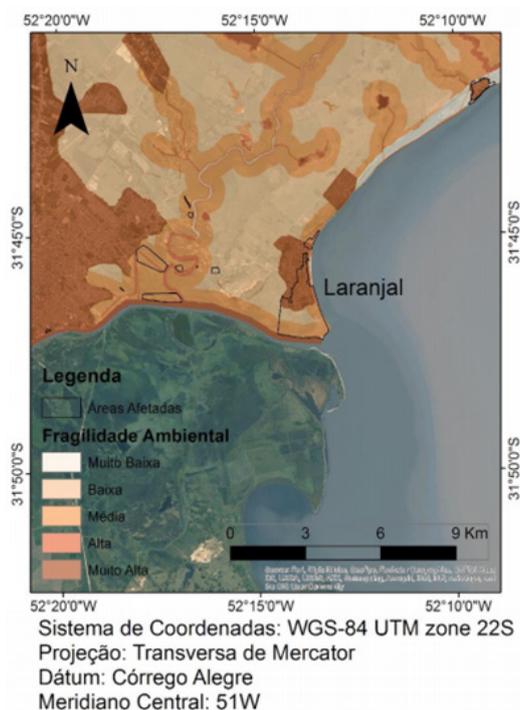
Ao se estabelecer um núcleo de assessoria foi possível elaborar estratégias através de estudos para compreender melhor o grau de suscetibilidade dos locais expostos a desastres naturais. É de grande importância para os estudos que nas situações de risco sejam levadas em consideração as três etapas do desastre: antes, durante e depois, para que assim possam ser aplicadas medidas de prevenção.

Durante o mês de outubro de 2015, o município de Pelotas sofreu com problemas de chuvas, as quais afetaram o município de forma intensa em âmbito de inundações e alagamentos. Devido a isso, foi realizado um estudo específico pelo grupo para esse evento, em parceria com a Defesa Civil municipal, onde foram mapeados os limites urbanos atingidos pela chuva. Segundo Lima *et al.* (2017) foi verificado que 3,19 km² da área urbana foram afetados pelo evento ocorrido.

Com as informações obtidas foi possível dar início à análise do evento e avaliar os riscos de inundação. Lima *et al.* (2017) apresentaram um estudo completo, no qual foi realizada a avaliação do risco de inundação, o qual foi elaborado a partir de dois elementos básicos, a declividade do terreno e a distância para os corpos hídricos, os critérios utilizados na avaliação dos riscos foram hierarquizados em cinco classes (muito baixa, baixa, média, alta e muito alta) conforme sua suscetibilidade a inundações.

Após a realização do mapeamento da avaliação dos riscos, o qual foi realizado a partir de dados cartográficos manipulados em ambiente SIG, os resultados foram correlacionados com as áreas atingidas pelo evento de 2015. Dentro deste contexto, Lima *et al.*, (2017) têm como resultados que áreas classificadas como muito baixa e baixa representaram apenas 4,7% da área municipal, já 49,35% da área total ficou classificada como média, sendo que grande parte da área urbana está inserida nesta classe. Como risco alto ou muito alto ficou 45,95% do município, como, por exemplo, a totalidade da colônia Z3, a qual foi atingida integralmente pelo evento de outubro de 2015, assim como as áreas atingidas nas proximidades do Arroio Pelotas. No Laranjal boa parte da área atingida também ficou nesta classificação em relação à fragilidade ambiental (Figura 3).

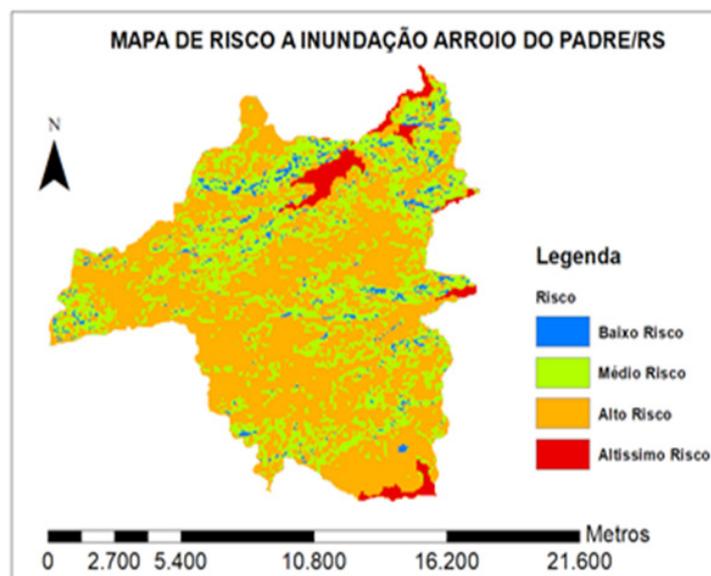
Figura 3 - Mapa da avaliação de fragilidade ambiental em relação à inundação de Pelotas relacionado com as áreas urbanas com populações afetadas pelos eventos de outubro de 2015



Fonte: LIMA *et al.* (2017).

Com este estudo foi possível delimitar as áreas afetadas pelo evento e locais de risco a novos eventos. Esse mapeamento serviu de subsídio para ações dos órgãos competentes ao planejamento urbano do município e para a preparação destes em relação às emergências e respostas aos desastres. Uma medida realizada pela Prefeitura Municipal, com base nos dados obtidos, foi a isenção ou minimização na cobrança de Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) das áreas afetadas nesse evento para o ano seguinte, pois logo após a coleta dos dados e a elaboração do mapeamento esses dados foram disponibilizados para os órgãos responsáveis. Essa medida de isenção do IPTU é vista como resposta ao desastre ocorrido, o qual visa à assistência à população atingida.

No ano de 2016, foi feito um estudo referente à bacia de drenagem e o mapa de risco à inundação para o município de Arroio do Padre, o qual apresenta um histórico de ocorrência de enxurradas nos últimos anos, que causaram danos significativos nas suas lavouras e pecuária. Araujo *et al.* (2017) utilizaram um modelo matemático predefinido para elaborar o mapa de risco de inundação para Arroio do Padre, assim como realizaram a análise hidrológica das bacias de drenagem do município e obtiveram como resultado que, dentre as sete sub-bacias hidrográficas que foram delimitadas através de SIG, somente duas delas não estão propensas à ocorrência de enxurradas. Sendo assim, as características apresentadas indicaram e comprovaram que o município possui grande tendência a ter inundações bruscas/enxurradas. Associando-se essa informação ao mapa de risco (Figura 4), pode-se observar melhor as áreas mais propensas.

Figura 4 - Mapa de risco à inundação brusca de Arroio do Padre-RS

Fonte: ARAÚJO *et al.* (2017).

Dentro desse contexto, é indicado monitorar essas áreas e reduzir os riscos a partir de um manejo das bacias hidrográficas, pois é visível através do mapa que a maior parte do município apresenta risco à inundação. Por conta disso, medidas de prevenção devem ser tomadas, como um manejo do uso do solo. O mapa de risco neste caso também é utilizado como ferramenta, auxiliando as políticas públicas de planejamento como, por exemplo, o Plano Diretor Municipal, para que se evite a erosão do solo causada pelas enxurradas, e por consequência o assoreamento do leito dos arroios e preservação das matas ciliares ao entorno a fim de proteger as áreas com maior vulnerabilidade de ocorrência de enxurradas.

Ao final do ano de 2016, outro município da região sofreu problemas com eventos extremos: o balneário do Hermenegildo, pertencente ao município de Santa Vitória do Palmar, foi prejudicado após o evento de ciclone extratropical. Nesse caso, o núcleo de assessoria teve como objetivo verificar os impactos gerados pelo mesmo e, então, Paula *et al.* (2017) apresentaram os resultados do estudo realizado sobre a ocorrência. As imagens feitas meses após o ocorrido foram comparadas com imagens do software Google Earth Pro do ano de 2010, permitindo visualizar as perdas na infraestrutura, assim como a degradação ambiental local.

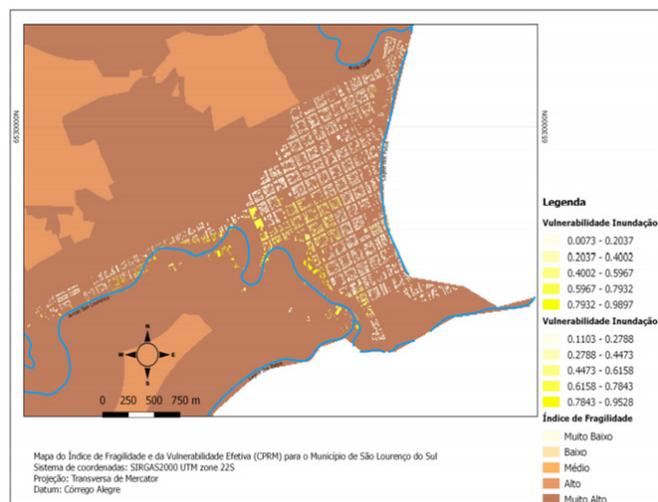
Portanto Paula *et al.* (2017) concluíram que, além dos impactos econômicos e os danos físicos nas estruturas, existiu também a redução de veranistas no ano de 2017, pois ainda é possível observar na costa da praia destroços e resíduos de construção civil parcialmente enterrados, além de que o aumento do nível do mar tomou conta de grande parte do espaço que era utilizado pelos banhistas. Tal atividade de verificação das alterações deve ser prevista na avaliação do dano a fim restabelecer o bem-estar da população.

Quanto ao município de São Lourenço do Sul, este teve seu maior desastre natural no

ano de 2011, no qual ocorreu o transbordamento do Arroio São Lourenço. Desde então, o município procura tomar algumas medidas de prevenção a desastres e, devido a isso, vários estudos foram realizados a fim de compreender melhor a problemática da região. No ano de 2016, realizou-se um estudo envolvendo a fragilidade ambiental e a suscetibilidade do sistema de sofrer interferências, associando características intrínsecas e extrínsecas, o que foi de grande relevância, pois tinha como objetivo mapear a fragilidade ambiental, utilizando técnicas de Sistemas de Informação Geográfica.

Dors (2016) apresenta os resultados desse estudo, sendo que um deles constatou que a área urbana do município, de acordo com o modelo de Índice de Fragilidade Ambiental (IFA), tem um grau de fragilidade Muito Alto, resultado que corrobora com o mapeamento de vulnerabilidade realizado pela CPRM (CPRM, 2014), apesar deste ter utilizado outra metodologia em seu estudo (CEPED/RS, 2015). Na Figura 5, pode-se visualizar áreas de vulnerabilidade de inundação na área urbana ao entorno do arroio São Lourenço.

Figura 5 - Mapa do índice de fragilidade do Município de São Lourenço do Sul com sobreposição dos dados da CPRM das áreas vulneráveis a inundações



Fonte: (DORS, 2016; CEPED/RS, 2015).

Os critérios utilizados para a construção do diagnóstico das áreas que apresentaram índices de fragilidade “Muito Alto” e “Alto” foram a declividade do terreno, solo, litologia, clima, ocupação humana, mata ciliar, cobertura vegetal e uso do solo. Segundo Dors (2016), o modelo IFA se mostrou eficaz e identificou, na área de estudo, que os índices de fragilidade Muito Alto, Alto e Médio representam 30,3%, 67,1% e 2,6%, respectivamente, da área total do município.

Ainda foi possível analisar que os resultados obtidos através deste são equivalentes ao estudo realizado pelo Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre Desastres (CEPED/RS) na área urbana do município, onde as áreas de maior suscetibilidade para ocorrer uma inundação se sobrepõem às áreas com índice de fragilidade Muito Alto. Essa medida de prevenção se refere a identificar situações de risco potencial, onde os órgãos competentes buscam a identificação dessas áreas de maior risco e fragilidade para realizarem o devido

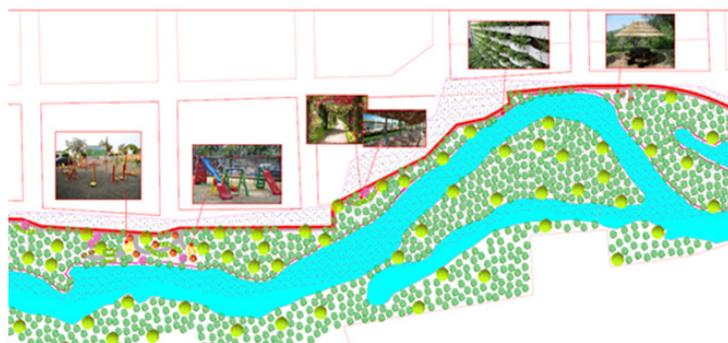
monitoramento.

Nos anos seguintes, os estudos referentes ao município de São Lourenço do Sul deram seguimento e foram realizados mais três estudos relacionados: i) elaboração de uma proposta de recuperação de área degradada no entorno do Arroio São Lourenço; ii) estimativa da perda de solo no município através de modelagem RUSLE com o auxílio de técnicas do geoprocessamento, com a finalidade de analisar os problemas ambientais causados pela erosão que ocorre nessa região principalmente depois de eventos extremos, e iii) análise de possíveis locais para a implantação de reservatório de detenção e retenção para minimizar os prejuízos causados pelas precipitações intensas e amortecer seus efeitos.

O estudo de recuperação das áreas degradadas, realizado entre meses de setembro de 2016 e fevereiro de 2017, apontou que a área de estudo possui impactos ambientais de origem antrópica. Tais impactos são perceptíveis devido à ocupação desordenada ocorrida na região ao longo do tempo, desde o princípio da cidade, onde as ocupações de pequenas famílias próximas a rios era algo comum e não existiam leis que previassem as áreas de entorno de rios como Áreas de Preservação Permanente (APP) (DALL'AGNOL *et al.* 2017).

De acordo com Dall'Agnol *et al.* (2017), o estado de degradação da área estudada demonstra a necessidade de intervenções, uma vez que foram constatados diversos problemas relacionados à insuficiência do saneamento básico e à falta de conscientização dos moradores do entorno. Esse estudo sugeriu como uma solução a proposta de um parque linear no entorno do Arroio São Lourenço, o qual englobaria outras ações e obras de engenharia, como a dragagem do arroio para retirada do sedimento, a fim de conter e minimizar os impactos causados em eventos de precipitações elevadas. Na Figura 6 é apresentado um esquema de disposição que envolveria o possível parque linear.

Figura 6 - Esquema de disposição de parque linear no entorno do Arroio São Lourenço



Fonte: DALL'AGNOL *et al.* (2017).

A proposta de implementação do parque linear previa a instalação de áreas de caminhada e ciclismo, academias ao ar livre, parquinhos infantis, horta comunitária e áreas de lazer e descanso. A ideia foi projetada e pensada para a área do entorno do Arroio onde já havia sido feita a desapropriação, de modo que, neste caso, não haveria a necessidade de remoção de moradias. Assim, um dos objetivos da concepção deste projeto, além da recuperação, foi a implementação de uma medida de prevenção para que as famílias não retornem ao local de

onde foram removidas, dando uma nova função social ao espaço.

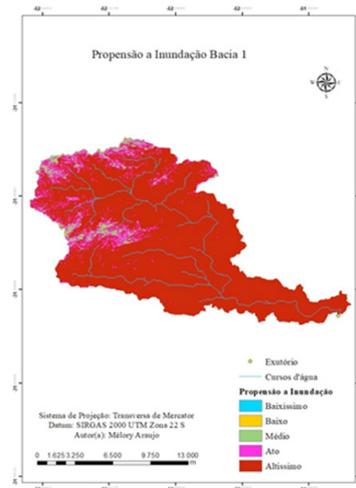
Na realidade do município, a construção de um parque linear é uma alternativa para a conciliação dos aspectos urbanos e ambientais, sendo uma ferramenta importante para o planejamento e gestão ambiental, além de possibilitar a criação de políticas públicas voltadas à busca de uma melhor qualidade de vida para a população (MEDEIROS, 2016; DALLI'AGNOL *et al.* 2017).

Durante o ano de 2017 o estudo referente à análise da estimativa de perda de solo realizado por Zanchin (2017) teve resultados preocupantes em relação aos dados finais obtidos, pois se pode classificar a perda de solo anual como muito forte, totalizando 47,22% da área total de estudo. Identificou-se que 20,79% do município apresenta grau de erosão extremamente forte, atingindo valores de 2659,55 ton/ha.ano.

Para Zanchin (2017), uma das medidas necessárias para redução do alto grau erosivo no município é, através de incentivos e fiscalização do poder público, a criação de planos e programas que facilitem a identificação da área ideal a ser cultivada, bem como as corretas técnicas de plantio e manejo a serem utilizadas por parte do agricultor, mitigando as perdas e conservando o solo. Essa modelagem de perda de solo torna-se uma ferramenta suporte e de grande importância para as tomadas de decisão referentes às respostas a desastres naturais, tendo em vista que o uso e ocupação do solo é um fator de grande relevância. Neste caso, a perda de solo está associada a fatores como esse, assim como também a eventos críticos que tendem a acarretar na perda do solo e por consequência no assoreamento do arroio.

Entre o ano de 2017 e 2018 foi realizado um estudo a fim de propor a implantação de reservatório de retenção e detenção, o qual se baseou em identificar os desastres naturais de inundação ocorridos no município de São Lourenço do Sul, avaliar o comportamento hidrológico da bacia hidrográfica, bem como a utilização de SIG para analisar os possíveis locais de implantação. Dentro deste estudo foi determinado o risco de inundação para o município. Na análise de risco de inundação, Araújo (2018) utilizou o método de álgebra de mapas realizado através de SIG para encontrar uma equação específica para a elaboração do mapa de propensão a inundação (Figura 7).

Figura 7 - Mapa de propensão à inundação de uma Bacia Hidrográfica do município de São Lourenço do Sul

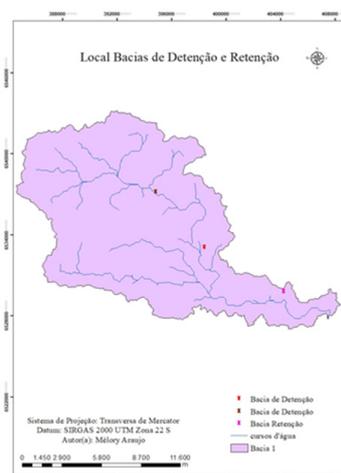


Fonte: ARAÚJO (2018).

Através de técnicas de análise multicritérios associadas à relação Cota x Área x Volume, foi possível indicar três possíveis locais de implantação de reservatórios de retenção e retenção para a área de estudo, correspondentes às vazões estabelecidas no mesmo, os quais podem ser visualizados na Figura 8. Segundo Araújo (2018), um dos indicadores que mais tem influência nos problemas de inundações que ocorrem no município é a ocupação das áreas irregulares ao entorno do Arroio São Lourenço, o que já havia sido apontado nos estudos anteriores referentes a esse município.

Todos esses estudos pontuais complementam o mapeamento dos riscos a desastres e o seu monitoramento, seja antes ou após o evento, tornam um único conjunto de gestão e prevenção. Nesse caso, o mapeamento possibilita a identificação de fatores associados ao risco de ocorrência de desastres, enquanto o monitoramento desses fatores permite que sejam controlados e geridos adequadamente de maneira que ocorra a prevenção dos impactos causados pelos eventos de desastres naturais.

Figura 8 - Localização de Reservatórios de Detenção e Retenção



Fonte: ARAÚJO (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos utilizados para a gestão de riscos diferem conforme a ameaça e fica evidente que o mapeamento dos riscos vem crescendo ao longo das décadas, de modo geral, através da utilização de SIG, que leva em consideração o perigo, a vulnerabilidade e o dano potencial dos locais em estudo.

As ações de prevenção e mitigação requerem um planejamento de estudo adequado a fim de reduzir os danos causados através da observação dos eventos já ocorridos. A situação dos órgãos competentes na gestão de risco de desastres ainda é defasada, por isso se faz tão importante a pesquisa sobre esse tema.

O grupo de pesquisa NPSA vem buscando, ao longo dos anos, auxiliar e orientar de maneira prática os municípios para a gestão de risco a desastres. Os trabalhos pontuais realizados pelo grupo apresentam grande relevância no meio de desastres naturais, pois estes tendem a ajudar cada vez mais os municípios a compreenderem suas problemáticas e, assim, poder solucioná-las.

As ações extensionistas se configuram, nesse contexto, como aliadas importantes para o poder público, que pode buscar apoio técnico; e para a sociedade, que usufrui diretamente dos benefícios e da segurança gerados pelo planejamento das ações e pelas medidas de prevenção e mitigação dos desastres naturais.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA-AYALA, I. Geomorphology, natural hazards, vulnerability and prevention of natural disaster in developing countries. **Geomorphology**, v.47, p.107-124, 2002.

AMARAL, R.; GUTJAHR, M. R. Desastres Naturais. São Paulo: IG/SMA, 2015. 3° ed. 100 p. **Série Cadernos de Educação Ambiental**, 8.

ARAÚJO, M. M. F; LIMA, G. F; NADALETI, W. C; QUADRO, M. S; CASTRO, A. S; LEANDRO, D.; Características Morfométricas da Bacia de Drenagem e Mapa de Risco a Inundação do Município de Arroio Do Padre/Rs. In: XXVI Congresso de iniciação científica, 2017, Pelotas. Anais XXVI Congresso de iniciação científica, 2017.

ARAUJO, M. M. F. Análise Hierárquica através de SIG para reservatórios de detenção e retenção como medida mitigadora para cheias, **estudo de caso**: São Lourenço do Sul-RS. 2018. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Hídrica), Centro de Desenvolvimento Tecnológico, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BRASIL. **LEI Nº 12.608**, DE 10 DE ABRIL DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção

e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.

COUTINHO, M. P.; LONDE, L. R.; SANTOS, L. B. L.; LEAL, P. J. V. Instrumentos de planejamento e preparo dos municípios brasileiros à Política de Proteção e Defesa Civil. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 7(3), 383-396, set/dez, 2015.

CPRM. SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Carta de suscetibilidade a movimentos gravitacionais de massa e inundação do município de São Lourenço do Sul/RS**. 2014. 1 mapa color. Escala 1:130.000. Disponível em: <<http://www.cprm.gov.br/publique/Gestao-Territorial/Prevencao-de-Desastres-Naturais/Cartas-de-Suscetibilidade-a-Movimentos-Gravitacionais-de-Massa-e-Inundacoes---Rio-Grande-do-Sul-5084.html>>. Acesso em 18 jan. 2019.

CEPED/RS. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DESASTRES. **Mapeamento de vulnerabilidade de áreas suscetíveis a deslizamentos e inundações – São Lourenço do Sul/RS**. Relatório. Porto Alegre, 2015.

DALL'AGNOL, A. L. B.; NAZARI, M. T. ; FARIAS, J. P. ; PEREIRA, M. F. ; ANDREAZZA, R. ; QUADRO, M. S. ; LEANDRO, D. Diagnóstico e proposta de recuperação de área degradada do município de São Lourenço do Sul/RS. In: IX Simpósio Brasileiro de Engenharia Ambiental, XV Encontro Nacional de Estudantes de Engenharia Ambiental e III Fórum Latino Americano de Engenharia e Sustentabilidade, 2017, Belo Horizonte-MG. **Anais do X Simpósio Brasileiro de Engenharia Ambiental, XV ENEEAmb e III Fórum Latino Americano de Engenharia e Sustentabilidade**, 2017.

DORS, G. **Delimitação dos índices de fragilidade ambiental do Município de São Lourenço do Sul - RS**. 2016. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

GUERZONI FILHO, J. **Metodologia para determinação de volume de detenção em pequenas bacias urbanas: o caso do córrego Wenzel, Rio Claro/SP**. 2014. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (Engenharia Ambiental) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

GUHA-SAPIR, D.; VOS, F.; BELOW, R.; WITH PONSERRE, S. **Annual Disaster Statistical**

Review 2011: The Numbers and Trends. Brussels: CRED; 2012. Documento disponível em http://www.cred.be/sites/default/files/ADSR_2011.pdf. Acesso em 15 set. 2018.

LIMA, G. F.; LEANDRO, D.; QUADRO, M.S.; NADALETI, W.C.; BARCELOS, A.A.. Avaliação do Risco a Inundação Correlacionado com Áreas Afetadas por Evento Anterior no Município de Pelotas, RS. **Revista Brasileira de Engenharia e Sustentabilidade**, v.4, n.1, p. 14-19, jul. 2017.

LONDE, R. L.; SORIANO, E.; COUTINHO, M. P. Capacidades Das Instituições Municipais De Proteção E Defesa Civil No Brasil: Desafios E Perspectivas. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 30, p. 77-95, 2015.

MEDEIROS, J. M. M. **Parques Lineares ao Longo de Corpos Hídricos Urbanos:** Conflitos e Possibilidades: O Caso da Orla do Lago Paranoá. Tese Doutorado (Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2016. NOGUEIRA, F.; OLIVEIRA, V.; CANIL, K. Políticas Públicas Regionais para Gestão de Riscos: O processo de Implementação no ABC, SP. *Ambiente & Sociedade*. v. XVII, n. 4. p. 177-194, 2014.

PAULA, L. S. de; CORRÊA, L. B.; NADALETI, W. C.; QUADRO, M. S.; CASTRO, A. S.; LEANDRO, D.; Situação do Balneário do Hermenegildo Após Ciclone Extratropical no Ano de 2016. In: XXVI Congresso de iniciação científica, 2017, Pelotas. Anais XXVI Congresso de iniciação científica, 2017.

ZANCHIN, M. **Análise do Potencial de Perda de Solo através de Técnicas de Geoprocessamento no Município de São Lourenço do Sul/RS.** 2017. (71) f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ZANCHIN, M.; LEANDRO, D.; QUADRO, M. S.; PAULA, L. S.; LIMA, G. F.; NADALETI, W. C. Adequação Dos Municípios Do Sul Do Rio Grande Do Sul À Política Nacional De Proteção E Defesa Civil. Rp 3 - **Revista De Pesquisas Em Políticas Públicas**, v. 5, p. 101-122, 2017.

DADOS DOS AUTORES

Mélory Maria Fernandes de Araujo - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Oceânica pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Engenheira Hídrica graduada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Atua nas principais áreas: Recursos

Hídricos, Gestão de Risco, Desastres Naturais e Geotecnia Ambiental.

E-mail: mmfa.eh@gmail.com

Ana Luiza Bertani Dall’Agnol - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (UFPel). Engenheira Ambiental e Sanitarista graduada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua nas principais áreas: Saneamento Ambiental, Gerenciamento de Resíduos Sólidos, Gestão de Risco e Desastres Naturais e Saúde Ambiental.

E-mail: analu_bda@yahoo.com.br

Diuliana Leandro - Doutora em Ciências Geodésicas (UFPR). Engenheira Cartógrafa (UFPR). Professora do Centro de Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCamb) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua nas principais áreas: Monitoramento ambiental, Fragilidade Ambiental, Desastres Naturais.

E-mail: diuliana.leandro@gmail.com

Maurizio Silveira Quadro - Doutor em Ciência do Solo (UFRGS), Engenheiro Agrícola (UFPel). Professor do Centro de Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCamb) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua nas principais áreas: Gestão de Recursos Hídricos, Tratamento de Efluentes, Saneamento Ambiental, Resíduos Sólidos. E-mail: mausq@hotmail.com

Andréa Souza Castro - Doutora em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental (UFRGS). Engenheira Agrícola (UFPel). Professora do Centro de Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCamb) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua nas principais áreas: Recursos Hídricos, Escoamento Superficial, Telhados Verdes, Pavimentos Permeáveis. E-mail: andreascastro@gmail.com

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Paula Fernanda Eick Cardoso

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentará a discussão de dois textos produzidos por crianças do quinto ano de uma escola pública, às quais foram ofertadas oficinas de leitura e produção textual através da aplicação de um projeto de extensão. Pretendemos destacar a relevância de todos os esforços no sentido de procurar desenvolver, especialmente entre as crianças, o hábito da leitura, que alimenta, motiva a produção textual, e de promover esta última como uma atividade que permite compartilhar saberes, experiências, aprendizados. Além disso, a compreensão de que o processo de letramento não se encerra nos primeiros anos da vida escolar, mas, ao contrário, prolonga-se durante todo o ensino fundamental, pode dar outra direção ao trabalho de avaliação das produções escritas. Ademais, as produções escritas das crianças não podem ser entendidas como um campo para purismo gramatical, mas sim como um processo contínuo de escrita e reescrita num esforço permanente para produzir bons textos.

As oficinas ministradas no projeto de extensão partiram do pressuposto de que o ensino da língua portuguesa deve ser realizado de maneira contextualizada, com o objetivo de promover o letramento dos estudantes através de um processo de ensino/aprendizagem que lhes permita reconhecer o papel que têm na sociedade em que estão inseridos. O letramento não significa apenas ensinar a ler e a escrever. Os estudantes precisam exercer as práticas sociais de leitura e de escrita, as quais estão presentes na sociedade em que vivem, relacionando-as com as práticas sociais de interação oral. Nesse sentido, o letramento também cria condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada. A escola precisa, portanto, buscar meios de demonstrar para os estudantes a relevância da escrita na nossa sociedade, mas também gerar possibilidades de os estudantes participarem dessa sociedade letrada por meio de suas produções escritas. Os estudantes podem desenvolver o gosto por escrever quando percebem que a escrita é capaz de desempenhar um importante papel comunicativo. Através da escrita podem compartilhar com seus colegas, com os grupos sociais dos quais participam, conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas escolares, nas múltiplas atividades de interação social.

Através do projeto de extensão, procuramos propor oficinas de leitura e produção textual em que os estudantes são apresentados a textos de diferentes gêneros, discutem sobre as suas características e particularidades e depois são estimulados a fazer produções textuais que exemplifiquem aqueles gêneros. Essas produções são compartilhadas com os colegas, o que promove o crescimento linguístico do grupo, o respeito pelo ritmo de aprendizagem

do outro, a interação social. Assim, evitamos direcionar o ensino para saberes improdutivos, descontextualizados, que visem somente à realização de uma avaliação em que os estudantes registrem aspectos memorizados de certos conteúdos. Buscamos um saber eficiente, que leve o aluno a participar ativamente da sociedade, através de suas produções orais e escritas, contribuindo para equacionar os problemas da turma, da escola, enfim, da realidade cotidiana em que vive.

No presente trabalho, discutiremos as concepções de leitura, produção textual e ensino de língua materna que têm norteado o nosso trabalho no projeto, além disso, apresentaremos a análise de dois dos textos produzidos pelos estudantes aos quais foram ofertadas as oficinas de leitura e produção textual. O artigo está organizado da seguinte maneira: na segunda seção, apresentaremos a fundamentação teórica do trabalho; na terceira seção, analisaremos dois textos narrativos produzidos pelas crianças que participaram do projeto; na quarta seção aparecem as considerações finais; por fim, as referências bibliográficas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA

A leitura amplia o conhecimento de mundo dos leitores e lhes oferece novas perspectivas de considerar certos fatos ou fenômenos porque ela é produção de sentidos e não simples reconhecimento deles. Em outras palavras, um bom texto é aquele que leva o leitor a incorporar novos sentidos à sua leitura, porque tem a capacidade de invocar outros textos, de estimular conflitos produtivos no leitor. O bom texto, aquele que estimula o pensamento, que responde a uma necessidade de conhecimento, que desenha problemas, que resolve problemas, possui, sobretudo, o mérito essencial de também indagar o leitor.

Para Geraldi (1991, p.170), o sentido do texto advém de um “bordado” do qual o encontro dos fios tecidos pelo autor e pelo leitor produz o sentido da leitura. Ler é um lugar de encontro, encontro concreto das diversas leituras que materializam o texto escrito. Portanto, o leitor é também produtor, não no sentido de o indivíduo possuir tais habilidades por sua capacidade cognitiva, mas no sentido de que, aquele que lê, ao ler, produz. Quando o leitor se debruça sobre um texto, deixa nele a sua impressão, pois toda interpretação é, de alguma forma, uma visão particular do texto; caso contrário, terá de ser pressuposta uma leitura pré-existente, unívoca, certa. Como toda leitura desloca, ata e desata, é uma produção. Ler envolve crítica, seleção de ideias e disseminação de sentidos. O trabalho com a leitura na escola deveria buscar sempre produção e apreensão de sentidos.

Segundo Geraldi (1991, p.172), novas leituras modificam a compreensão do leitor, permitem-lhe observar o mundo de outra perspectiva. Portanto, a leitura deveria ser motivada pelo “querer saber mais” sobre algo, pois a compreensão sobre esse algo se modifica a cada leitura. Talvez esteja aí um dos maiores desafios atuais da escola: desenvolver no estudante

a curiosidade, o desejo de conhecer, de aprender. É fundamental tirar o estudante de uma atitude passiva diante do texto, por meio da qual ele apenas recebe a informação e a transporta para a resposta de algum exercício. O aluno precisa assumir uma atitude ativa, participar da construção do sentido do texto a partir de leituras feitas previamente. Portanto, conforme Geraldí, ao trabalhar a leitura em sala de aula, é preciso ler o texto para escutá-lo, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa fornecer. Qualquer nova contribuição que o texto traga para o conhecimento de quem o lê já deveria estar atendendo ao objetivo da leitura em ambiente escolar.

Infelizmente, tal concepção sobre a prática de leitura na escola ainda é pouco constatada; por isso, o texto, na escola, ainda é visto com pretexto para muitas outras atividades que não envolvem a leitura por si só. Em outras palavras, quando um texto é lido em sala de aula, em geral, acaba acompanhado de propostas de trabalho que o transformam simplesmente em um meio de realização de operações mentais. Os elementos do texto são, muitas vezes, separados e tratados como peças meramente gramaticais, o que acaba por tornar uma obrigação todas as atividades voltadas à leitura. Cintra (2011) diz que uma das razões para os professores preferirem analisar gramaticalmente um texto é a facilidade de correção, uma vez que gramaticalmente existem certo e errado, já as interpretações são pessoais, desde que fundamentadas no texto.

Sendo tratada como uma forma de avaliação do aluno, de acordo com Cintra (2011), a leitura não consegue cumprir seu papel de espaço de significação. A partir de respostas a perguntas, muitas vezes irrelevantes, a leitura na escola não é reconhecida como lazer, mas sim como mais uma atividade quantitativa, como a Matemática. Segundo Lajolo (2009), o texto não deve ser pretexto para qualquer tipo de análise dogmática que o desconfigure. É preciso realizar uma análise que faça o estudante entender o que está sendo escrito e transmitido no livro, mas sem reduzir as interpretações possíveis.

O texto ganha vida em contato com outros textos, com o contexto e, nesse ponto de contato, ocorre um diálogo entre textos. Podemos dizer, nessa perspectiva, que um texto nunca está fechado em si mesmo. Bakhtin (2003, p. 282) destaca que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere-se ao fato de que nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, não se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Internalizamos tais gêneros quase da mesma forma como internalizamos a língua materna.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como os que circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve por em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a participação do professor que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.

Koch (2006) destaca que, para dominar a competência leitora, é necessária a habilidade fundamental de estabelecer relações entre o saber já conhecido e o novo à medida que o leitor constrói novos sentidos. Essa afirmação é reiterada por Cintra (2011), uma vez que o leitor deve reconhecer naquilo que leu uma forma de alterar sua própria bagagem cultural e promover uma apropriação desse conteúdo a fim de modificar o já existente.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, interferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Geraldi (2011) critica o ensino de Língua Portuguesa na escola porque o método se dá por meio de simulações descontextualizadas, práticas artificiais e não através do uso efetivo da língua. Reitera que, em disciplinas como História e Geografia, o trabalho de leitura funciona de maneira mais justificada. Portanto, é de suma importância que o professor consiga apresentar às crianças e aos jovens a leitura como um processo de significação e como uma experiência individual em que lazer, imaginação e produção de conhecimento se mesclam.

É a partir da leitura e da escrita em sala de aula ou em casa que o aluno desenvolve seu senso crítico. Para Geraldi (2003, p. 59), ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista.

Entretanto, muitos estudantes enfrentam problemas com a leitura e a interpretação de textos. A resistência à leitura em sala de aula tem origem em diversas situações, como falta de incentivo em casa, falta de exposição a livros, seja em casa ou em bibliotecas desativadas

em escolas, falta de políticas governamentais, preferência pela internet e acesso ilimitado a jogos e bate-papos “online”. Muitas são as causas para o problema, porém elas são pouco importantes quando comparadas às consequências.

Atualmente, no Brasil, é visível a dificuldade de compreensão e apreensão do que é lido. Conforme indica Cintra (2011), esse problema atinge diversos níveis da sociedade e, evidentemente, o responsável mais próximo por essa situação é a escola. Entretanto, segundo a autora, é preciso situar essa questão em um contexto muito mais amplo do que o ambiente escolar. Uma das possibilidades é a criação de políticas governamentais que incentivem a leitura e que deem acesso aos livros. Em uma família em que o contato com as obras literárias é estimulado, as crianças e os jovens irão adquirir o gosto pela leitura muito cedo. Além disso, conseguirão aumentar seus horizontes, formar novas mentalidades através da literatura.

Ler para as crianças é também uma forma de ajudar a construir as suas consciências de leitores e de ajudá-las na alfabetização. Segundo Wittke (2016), ao ouvir uma história, as crianças memorizam-na e depois, com base nas ilustrações dos livros, conseguem recontar o que ouviram e viram. As crianças cujos pais ou responsáveis as auxiliam na leitura desenvolverão com mais destreza a capacidade leitora ao longo de suas vidas.

2.2. PRODUÇÃO TEXTUAL E GRAMÁTICA

Os padrões de formação de indivíduos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a escola como um ambiente de formação de cidadãos capazes de pensar e refletir acerca dos conteúdos que aprendem, de forma que esses conteúdos tenham utilidade em questões do dia a dia. Entretanto, no momento de formular textos, os estudantes não fazem, em geral, produções que reflitam suas ideias. Marquesi (2011) aponta que as escritas elaboradas pelos alunos são, normalmente, uma mistura de clichês, frases e trechos já vistos anteriormente.

Normalmente, os alunos não têm um fio orientador em sua escrita, pois as ideias são jogadas no papel, embaralhadas, sem, de fato, revelar algo sobre o tema. Para Marquesi (2011, p.134), “os estudantes não revelam sua opinião a respeito do tema em foco”. Em geral, eles não sabem organizar seus pensamentos e não escrevem costurando seus objetivos, argumentando ou querendo construir uma discussão. Em boa parte das situações de produção textual, o objetivo dos estudantes é concluir a tarefa.

Os estudantes têm dificuldades de escrever por uma série de razões que não estão necessariamente ligadas à sala de aula. Atualmente existe uma grande concorrência com os meios digitais. Crianças e jovens são “fisgados” para o mundo digital, e o professor acaba por ter de escolher entre ver os conteúdos da internet como uma distração ou como um recurso possivelmente útil à aprendizagem. As redes sociais, com suas ferramentas de áudio e vídeo, provocaram a diminuição da escrita. Por outro lado, elementos retirados do mundo online podem fomentar discussões acerca de algum tema e proporcionar um debate agradável, em

que os estudantes sejam posteriormente estimulados a produzir conteúdo escrito. Os alunos podem ler os tópicos do mundo digital, escrever, refletir e analisar os textos. Talvez haja, assim, uma diminuição da resistência de alguns estudantes a produções escritas.

A escola deve também trabalhar a ideia de que a escrita supera os atos de copiar, de codificar/decodificar sons, pois, além de garantir o direito à palavra, organiza a interlocução de modo autônomo, consciente e intencional, dando liberdade à expressão dos pensamentos. Leitura e escrita são processos que andam juntos, sendo indissociáveis e essenciais à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

O estudante, ao escrever a primeira versão de seu texto, tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: (a) o que escrever; (b) como dizer; (c) que palavras utilizar. Em uma segunda fase, na reescrita do texto, os estudantes podem revisá-lo centrando esforços no plano textual/discursivo, adequando o seu texto ao tema proposto. Paralelamente a isso, pode-se rever a expressão linguística, observando questões relativas à modalidade, coesão e coerência. É preciso considerar tanto a ausência quanto o excesso, a redundância de informações, o que requer, do estudante, o constante movimento de (re)construção não só da escolha das informações necessárias, mas também do modo de tratá-las.

Alguns alunos pensam que o ato de reescrita refere-se simplesmente ao processo de “passar a limpo” um texto. Porém, o objetivo dessa atividade é o de salientar informações que, em uma primeira versão, não haviam ficado claras e que podem ser mais bem escritas. O processo é dinâmico, contínuo e não mecânico. Também é possível, a partir de um texto já elaborado, mas sem receio de reescrever, reelaborar e, se for preciso, buscar uma nova ideia, abandonando totalmente a anterior.

Entretanto, em geral, na escola, as redações têm um caráter artificial, ou seja, as produções não têm objetivos reais para serem escritas. Segundo Britto (2001), há uma presença forte da imagem do interlocutor dos estudantes (professor e instituição de ensino). Esse interlocutor tem caráter repressivo e valorativo. Em virtude disso, o estudante nega a sua capacidade linguística fortemente de natureza oral e cria uma imagem de língua a partir das fontes de seu interlocutor – a modalidade padrão. Isso gera uma defasagem que o estudante terá dificuldades para superar, pois há elementos da modalidade padrão que o aluno não consegue incluir na sua linguagem por diferentes motivos, seja por que falta a muitos alunos exposição intensa à modalidade de língua empregada pelo professor, seja por que a modalidade padrão observa regras que descrevem adequadamente o português europeu, mas não o português falado no Brasil.

Para muitos estudantes brasileiros, a exposição à modalidade padrão da língua é insuficiente. Embora a leitura de textos escritos na modalidade que tem prestígio social permita ao aluno internalizar as regras que determinam o funcionamento dessa modalidade, essa exposição precisa ser intensa e constante para que o aluno, de maneira intuitiva, consiga contrastar o seu conhecimento de linguagem com aquele apresentado em textos de ampla circulação, e assim crescer do ponto de vista linguístico. Entretanto, de maneira geral, os brasileiros leem pouco, o que compromete a capacidade de inferir as regras que regulam o

funcionamento da modalidade padrão.

Além disso, o estudante poderá ter dificuldades, por exemplo, para empregar corretamente certas regras prescritas pela tradição gramatical, como aquelas referentes à colocação pronominal, à concordância e regência verbal e nominal, pois o funcionamento desses aspectos estruturais nas gramáticas normativas não observa as propriedades da língua portuguesa que falamos no Brasil. No que diz respeito à colocação pronominal, iniciamos frases em português coloquial com pronomes oblíquos, o que é severamente condenado pela tradição gramatical. Produzir estruturas como “Empresta-me um livro”, “Disseram-nos a verdade” é um contrassenso para os brasileiros, pois, em nossa língua, os pronomes oblíquos, como “me” e “nos”, são tônicos, por isso aparecem no início das frases. O mesmo vale para a concordância verbal, em que marcamos as informações relacionadas à pessoa e ao número nos substantivos ou nos pronomes que antecedem os verbos, mas não obrigatoriamente nos verbos; dizemos, pois, em linguagem não monitorada “Tu viu o José?”, mas não “Tu viste o José?”. Dizemos “Os guri” ao invés de “Os guris”, como prescreve a tradição gramatical. Essa mudança decorre da aplicação de uma regra de economia linguística, que autoriza a marcação de número apenas no primeiro elemento do sintagma nominal. Escrevemos, muitas vezes, “Com relação a infância,...”, mas não “Com relação à infância, ...” porque, na língua que falamos, não há diferenças sonoras entre aquelas formas e “A infância é uma fase fundamental do desenvolvimento do ser humano”. Em outras palavras, no português brasileiro, não há distinção sonora entre o “a” acompanhado por um acento grave e o “a” sem tal acento.

Por esse motivo, Travaglia (2003, p.20) menciona que há, com relação ao ensino da gramática da Língua Portuguesa, a perspectiva descritiva, que consiste em apresentar ao aluno a estrutura da língua, seus componentes e suas funções. Nesse modelo, existe normalmente a valorização do estudo de uma das variedades linguísticas em detrimento das outras, como vimos acima. Os estudos tomam por base a língua escrita literária, modalidade que tem prestígio social, pois apresenta formas com avaliação social positiva. Há um ideal de língua imposto a todos os falantes em qualquer contexto comunicativo. Por outro lado, existe o ensino produtivo, que consiste na ampliação das habilidades comunicativas do aluno através da exposição a diferentes modalidades de língua, o que lhe permitirá internalizar a gramática subjacente a cada uma dessas modalidades e assim ajustar a sua linguagem ao contexto comunicativo. Dessa forma, o aluno desenvolve capacidades linguísticas adicionais, o que lhe permite comunicar-se de forma eficiente em diferentes contextos. Atrelada ao ensino produtivo está a gramática reflexiva, que pretende mostrar aos alunos os empregos linguísticos que ele realiza de forma inconsciente e assim permitir que ele perceba como se dão esses processos.

Para Antunes (2007, p.35), o estudo gramatical não deve ser excluído das aulas de Língua Portuguesa, e sim contextualizado. A autora propõe que se estudem, dentro do texto, durante a aula, determinados elementos ali presentes e como operam na significação geral. Deveríamos, assim, partir sempre do texto na sua totalidade para a frase e em seguida para as palavras, ou seja, do todo para o específico.

Infelizmente, as aulas de Língua Portuguesa funcionam como rituais, pois o professor apresenta as categorias gramaticais aos alunos, e eles fazem exercícios de identificação das classificações propostas pelo professor. Para tentar modificar essa forma de abordagem da gramática, é preciso propor a reflexão gramatical a partir de textos. Conduzir o aluno a refletir sobre os usos da linguagem, orientá-lo para utilizar de maneira eficiente os recursos linguísticos e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua, legitimada pelo uso efetivo.

Outro ponto discutido por Travaglia (2003, p. 23) é a variação linguística e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa. Mostrar para os alunos as diferentes formas que determinadas palavras assumem em lugares distintos do Brasil, as diferentes formas de determinados sons, de determinadas estruturas sintáticas, assim como colocar frente a frente a língua culta e a coloquial pode despertar a curiosidade dos estudantes para conhecer as peculiaridades da própria língua. Em outras palavras, os estudantes precisam compreender que as normas sociais regulam o comportamento linguístico das pessoas porque ninguém fala qualquer coisa a qualquer pessoa em qualquer lugar, ou seja, todo uso da língua é uma prática socialmente normatizada, regulada. Segundo Antunes (2007, p. 105), nenhuma língua é descontextualizada, artificial, inventada, língua para dar exemplos. Essa língua só existe nas aulas de português em que a frase está solta e não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Para qualquer situação de interação verbal existem normas, portanto não falamos com o reitor como falamos com um amigo. Tudo isso é cultural, está incluído nos costumes de uma comunidade num determinado tempo, num determinado lugar, e deve ser apresentado aos estudantes.

Antunes (2016, p.30) propõe ainda a verificação dos elementos globais que constituem o texto, pois há diversos tópicos importantes que devem ser observados antes de analisar os aspectos locais do texto. Um dos aspectos globais que devemos observar é a adequação contextual do texto, pois é importante verificar o destinatário implícito e o local de publicação. Para a autora, uma boa produção textual precisa estar social e discursivamente adequada ao seu contexto de circulação. Por isso, apenas a correção gramatical não é suficiente. Outro aspecto importante é a unidade temática. Essa perspectiva perpassa todo o texto como um fio condutor, e, a partir da delimitação do tema, é possível verificar a posição do autor.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo: (a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; (b) expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; (c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos

ao uso da língua.

Como o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tornando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propomos que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa também identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida. Para garantir o desenvolvimento de algumas capacidades, é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Essa, por sua vez, depende, em boa parte, da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz, a qual vai determinar o grau de motivação que ele apresentará em relação às aprendizagens propostas. Porém, a disponibilidade para a aprendizagem depende também de que os conteúdos tenham sentido para o estudante e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê daquilo que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que, muitas vezes, exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Ela possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, a partir da análise da adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devam ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência

de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que ela ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino/aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

É importante dizer ainda que, segundo Cavalcante e Melo (2009, p. 15), a fala não é devidamente trabalhada na escola porque a escola é considerada como o lugar do aprendizado da escrita, enquanto a linguagem oral seria aprendida espontaneamente no dia a dia. Porém, o bom desempenho de certas práticas orais, formais, pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados e entrevistas. Os estudantes devem ser orientados com relação ao estilo e à maneira como desenvolver um determinado gênero, por exemplo, a apresentação de seminário, que é diferente de ler em voz alta um texto escrito ou conversar com um colega sobre um assunto.

É importante despertar no aluno a noção de que o modelo clássico de aula, em que o professor tem a voz ativa, e os alunos simplesmente ouvem-no, pode ser quebrado. Os alunos têm o importante papel de participar, dialogar, interagir com os temas e propostas, sendo atores/protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Para Freire (1996, p. 22), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O aluno precisa pensar, refletir ao invés de simplesmente obter as respostas prontas, sem dificuldades. Para tanto, precisa haver comunicação, diálogo, sendo o processo de ensino/aprendizagem uma via de mão dupla, com retorno para ambos os lados.

Ainda segundo Freire (1996, p.37), todo conhecimento implica, necessariamente, comunicabilidade. Portanto, é preciso levar em consideração o que o aluno traz em sua “bagagem”, ou seja, seu repertório de leitura, de vivência e de experiência como aluno. Deve-se ampliar o acesso do aluno aos diferentes tipos de leitura, abordando aspectos estéticos que os textos literários podem desenvolver. Mais do que isso, as artes, em geral, podem fornecer um aporte significativo à formação do aluno.

3. ANÁLISE DE TEXTOS

Nesta seção, apresentaremos dois textos produzidos pelos estudantes aos quais ofertamos as oficinas de leitura e produção textual. A oficina que motivou a produção desses textos tomou por base o trabalho com alguns capítulos do livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Para introduzir a leitura, mostramos cenas do filme inspirado no livro, bem como ilustrações contidas no próprio livro. Conversamos com as crianças sobre o menino vestido de verde e o pequeno planeta em que ele habitava.

Proposta de aula com base na leitura do texto O Pequeno Príncipe

1ª Etapa: Leitura dos capítulos X, XI, XII, XIII, XIV, e XV do Pequeno Príncipe.

2ª Etapa: Discussão guiada por questões sobre a temática dos capítulos.

Questões:

1) Quantos planetas o Pequeno Príncipe visitou antes de chegar à Terra?

2) Como eram esses planetas?

3) Por que o Pequeno Príncipe não ficou em nenhum dos planetas que visitou antes da Terra?

4) O Pequeno Príncipe disse que apenas em um dos planetas ele poderia ter feito um amigo. Em qual?

5) Você concorda que as pessoas grandes são diferentes das crianças? Por quê?

3ª Etapa: Proposta de trabalho

1) Imagine e depois desenhe um planeta em que o Pequeno Príncipe ficaria feliz se visitasse.

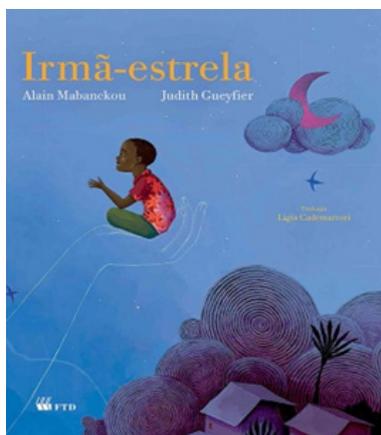
2) Escreva uma história narrando a visita do pequeno Príncipe a esse planeta.

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

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

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

Figura 1 - Imagem de capa do livro “Irmã-Estrela”



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

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

Com o intuito de auxiliar as crianças no processo de reescrita dos textos, criamos um esquema com cores e acordamos com elas que cada cor significaria um aspecto a ser aprimorado. Depois de fazer as marcações necessárias, devolvemos os textos para as crianças,

e elas tiveram a oportunidade de retornar ao texto para solucionar os equívocos existentes, se necessário, com o auxílio do professor. Em alguns casos, as crianças conseguiram sozinhas solucionar os problemas ao consultar dicionários. É importante destacar que os textos apresentados aqui constituem a primeira versão das narrativas escritas pelas crianças, aquela que antecedeu, portanto, o processo de reescrita.

As análises que apresentaremos a seguir tomam por base cinco critérios diferentes: tema, tipo de texto, modalidade linguística, coerência e coesão. O emprego desses critérios justifica-se pelo fato de que procuramos observar os textos na íntegra, como um instrumento de comunicação, mas não como um campo para purismo gramatical. No que se refere ao critério tema, observamos a capacidade de a criança atender à proposta da oficina e criar um planeta ao qual o Pequeno Príncipe, personagem de Antoine de Saint-Exupéry, pudesse fazer uma visita.

No critério tipo de texto, verificamos a capacidade de a criança produzir um texto narrativo em que houvesse narrador, espaço, personagens, tempo e enredo. Cabe destacar que as características desse tipo textual foram discutidas em sala a fim de que as crianças soubessem, por exemplo, que o narrador é aquele que conta uma história. Nos textos analisados, as crianças optaram por um narrador que só observa o que acontece e conta. O espaço é o lugar em que ocorrem as ações, os fatos. Na situação proposta, teremos planetas imaginados pelas crianças os quais são visitados pelo Pequeno Príncipe. As personagens, por sua vez, são os seres que dão vida à história, fazendo com que ela aconteça. Nos textos analisados, as personagens são o Pequeno Príncipe e os moradores dos planetas imaginados pelas crianças. O tempo em que se desenvolve a história pode ser determinado com marcadores que indicam dia, ano, horas ou períodos do dia. Em geral, as histórias contadas pelas crianças a partir dessa oficina apresentam um tempo indeterminado, visto que não há marcadores desse tipo.

O enredo, por sua vez, é construído pelas ações da narrativa. Os fatos se desenrolam formando a trama da história. O enredo tem uma situação inicial que diz respeito ao começo da narrativa, momento em que se apresentam personagens, tempo, lugar da história. O enredo tem também um conflito marcado por um desequilíbrio ou problema provocado por algum motivo. Além da situação inicial e do conflito, o enredo apresenta um clímax, que é o momento de maior tensão na história, e o desfecho no qual há resolução do conflito. Na análise do tipo de texto, interessa-nos particularmente a construção do enredo e a presença dos elementos que o constituem.

Na modalidade linguística, verificamos se o autor do texto consegue exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito e formal, revelando domínio no uso das estruturas da língua, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação. Observamos preferencialmente as convenções ortográficas, uso de maiúsculas e minúsculas, separação de sílabas e de vocábulos, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, flexão nominal e verbal, pontuação, imprecisão e inadequação vocabular, impropriedade de registro, mistura de tratamento.

A coerência está relacionada à articulação das ideias para verificar se houve fragmen-

tação do texto ou contradição com o mundo externo. Nesse critério, observamos também se houve *circularidade* ao longo do texto. Buscamos encontrar, nos textos, um projeto bem-sucedido de desenvolvimento do conteúdo. Considerando que as crianças produziram textos narrativos, constatamos que a apresentação dos elementos do enredo em sequência contribuiu para a coerência da história inventada. A coesão, por sua vez, foi observada a partir do emprego dos recursos coesivos de que a língua dispõe, tais como nexos, correlação de tempos verbais, referências lexicais, anafóricas e substituições, a fim de relacionar termos ou segmentos na construção de um texto.

Os critérios adotados para análise dos textos nos permitem entendê-los como um processo de construção de conhecimento, diferente do que tende a acontecer no método escolar tradicional. Corrigir um texto somente do ponto de vista gramatical não aprimora a textualidade; ao contrário, reforça a ideia de que a ortografia é a matéria mais importante em língua portuguesa. Cabe destacar ainda que a leitura dos capítulos do livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry agradou às crianças por dialogar com suas vivências, trazer elementos que as cativaram e por fazer parte de gêneros textuais acessíveis a elas. Essa leitura foi fundamental para a qualidade das produções escritas, e as crianças revelaram que um leitor criativo, capaz de se posicionar e defender seus pensamentos, é capaz de escrever bons textos.

Segundo Marquesi (2011, p. 134), para escrever bem, é preciso ser um bom leitor e ter a capacidade de construir novos sentidos através de textos, inclusive das próprias produções. Um texto deve ser fruto de um pensamento, deve ser reflexível, deve haver nele uma reordenação de ideias e ele deve fazer sentido através do contexto em que está inserido, mas não somente das palavras que contém. Os estudantes precisam estar cientes de que toda redação é uma comunicação e que cada parte do texto reflete a intenção de um dos interlocutores.

Ademais, diferentemente do que muitas vezes é feito nas escolas, não pedimos simplesmente aos alunos que escrevessem de maneira livre sobre um assunto. Tomamos o cuidado de especificar as características do tipo textual que seria trabalhado, assim as crianças conseguiram compreender melhor a estrutura de que fariam uso.

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

Nas oficinas de produção textual ministradas no projeto, não tratamos as produções dos alunos como textos meramente avaliativos. Tentamos sempre nos inspirar nas motivações para escrever que existem fora da escola, pois essa prática dá mais razões às crianças para escrever. Isso nos permitiu constatar que as crianças possuem uma grande capacidade criativa para ser explorada, e é nossa responsabilidade propor atividades em que possam empregar essa capacidade e que sejam adequadas para a sua faixa etária.

Antes das análises, apresentamos os textos na íntegra.

TEXTO 1**Animais do planeta deserto**

Depois de vários planetas habitados o principicinho chegou num planeta Branco que só tinha uma árvore, um cachorro e um gato e a czinha deles. O principicinho perguntou para os animais como chegaram a esse planeta tão deserto e o cachorro boby respondeu:

-Agente foi largado por uma astronave que nós deixou aqui.

-Há! por isso que só vocês doi estão aqui nesse planeta tão deserto?

-É isso mesmo. Disse a Marine, a gatinha que também habitava o planeta.

-Sabia que vocês são muito simpaticos adorei conhecer vocês acho que vou levar vocês junto a mim.

-Eba! pelo menos vou sair desse planeta. disse Marine.

-Também Marine voce tem uma imaginação e tanto.

-Boby não fala assim da Marine.

-Tábom Desculpa.

-Já que estão de acordo vamos ir embora.

-Adeus planeta. Disse a Marine.

No texto acima, sob o título “Animais do planeta deserto”, há um desenvolvimento inusitado da temática, pois o Príncipezinho visita um planeta no qual inexistem moradores. O Pequeno Príncipe passa a dialogar com um cachorro e uma gata que foram abandonados nesse planeta, com o qual, aliás, estão insatisfeitos. O Príncipe os ajuda a sair daquele lugar.

O enredo da narrativa foi construído de maneira adequada. Há aqui uma situação inicial, um conflito, um clímax e um desfecho para a história. Na situação inicial, em que o narrador descreve o planeta branco visitado pelo Príncipe instaura-se um conflito criado pela inexistência de moradores, pois havia, no local, apenas um cachorro, um gato e uma árvore. A nosso ver, esse conflito atinge um clímax no momento em que o Príncipe indaga os animais sobre a maneira como chegaram ao planeta, e eles respondem que foram deixados ali por uma nave. Depois, a história começa a se encaminhar para o desfecho. A insatisfação dos animais com aquele planeta inóspito motiva o Príncipe a tirá-los de lá. Assim como o Príncipe, o cachorro Bobby e a gata Marine não pertencem àquele lugar, portanto seria esperado que não permanecessem ali.

No que diz respeito à modalidade linguística, há algumas inadequações ortográficas que não chegam a comprometer a construção do sentido, pois o número de bons usos é superior aos deslizos. O autor escreve “czinha” em lugar de “casinha”, “agente” em lugar de “a gente”, “nós” em vez de “nos”, “vocês” em vez de “vocês”; por outro lado, estão devidamente grafados vocábulos que poderiam apresentar maiores dificuldades para as crianças dessa faixa etária, como “habitados” com o devido emprego da letra “h”, “chegou” registrado com o dígrafo “ch”, “deixou” com “x” e assim por diante. Os equívocos remanescentes provavelmente teriam sido desfeitos com a reescrita do texto.

Ainda nesse texto, encontramos o emprego da coordenação e da subordinação, o que

garante uma interessante diversidade às estruturas linguísticas. A subordinação pode ser exemplificada nas seguintes estruturas: “O principzinho chegou num **planeta Branco** que só tinha uma árvore, um cachorro e um gato e a casinha deles” e “Agente foi largado por **uma astronave** que nós deixou aqui”. Temos aqui orações subordinadas adjetivas “que só tinha uma árvore, um cachorro e um gato e a casinha deles”, “que nos deixou aqui”, as quais são empregadas para caracterizar, respectivamente, o planeta visitado pelo Príncipe e a astronave.

Na sequência, temos orações subordinadas substantivas, as quais atuam, respectivamente, como complemento verbal de “perguntou”: “como chegaram a esse planeta tão deserto”, e “sabia”: “que vocês são muito simpáticos”. Temos ainda uma oração subordinada adverbial, a qual introduz ideia de causa: “**Já que estão de acordo**, vamos ir embora”. Como podemos observar, há uma interessante variedade de estruturas sintáticas no texto. O aluno emprega inclusive um aposto explicativo em seu texto: “...Disse a Marine, **a gatinha que também habitava o planeta**”.

Quanto à coerência, é possível dizer que o texto progride de maneira apropriada, pois não há circularidade nas ideias. O Príncipe vai visitar um planeta que tem apenas uma árvore, um cachorro e um gato. O Príncipe descobre que esses animais foram deixados no planeta por uma astronave e resolve levá-los para outro lugar. Os mecanismos coesivos também estão presentes no texto. Como podemos observar, há importantes substituições lexicais que garantem a construção do sentido: “Depois de vários planetas habitados o principzinho chegou num planeta Branco que só tinha uma árvore, **um cachorro e um gato** e a casinha **deles**. O principzinho perguntou para **os animais** como chegaram a esse planeta tão deserto...”. Nesse fragmento, os sintagmas “um cachorro” e “um gato” são retomados pelo pronome “deles” e pelo sintagma “os animais” – que é, na verdade, um hiperônimo dos termos mencionados anteriormente. A troca dos artigos – primeiro o emprego dos artigos indefinidos, depois o uso do artigo definido – revela que a criança conhece os recursos linguísticos para construir o referente daqueles substantivos. Inicialmente o artigo indefinido para introduzir as personagens, depois o artigo definido para designar um ser que já havia sido apresentado.

Os nexos frasais também estão devidamente empregados e auxiliam a construção do sentido: “-Agente foi largado por uma astronave que nós deixou aqui” e “- Há! Por isso que só vocês dois estão aqui nesse planeta tão deserto?” O emprego do “por isso” introduz uma explicação para a presença do cachorro Bobby e da gatinha Marine naquele planeta Branco a partir do que havia sido mencionado na fala anterior. Cabe registrar, entretanto, o uso inadequado do verbo “haver” no lugar da interjeição “ah”. Em outro trecho, há o emprego do “já que” para introduzir ideia de causa. Observemos: “**Já que estão de acordo**, vamos ir embora”. Enfim, o texto apresenta interessantes recursos linguísticos capazes de transmitir de forma adequada a história imaginada pela criança.

TEXTO 2

O pequeno príncipe

Era uma vez numa terra distante mundo do futebol os moradores são Lionel Messi e

Cristeano ronalda.

-Bom dia. O príncipe disse
 E concentradas não responderam
 Agora eles responderam
 -bom dia
 -bom dia
 E convidaram para jogar
 -Quer jogar
 Ele respondeu
 -sim e eu vou ficar
 -Aa que legal

O texto intitulado “O pequeno príncipe” fala do mundo do futebol e dos moradores do planeta, que são Leonel Messi e Cristiano Ronaldo. Inicialmente os dois habitantes estão tão concentrados em uma atividade que sequer respondem ao cumprimento do Príncipe. A resposta vem depois com um convite para um jogo. O Príncipe aceita o convite, o que deixa todos satisfeitos.

O enredo da narrativa traz uma situação inicial, um conflito, um clímax e um desfecho. A situação inicial apresenta um mundo distante: a terra do futebol e seus moradores. O conflito surge no momento em que o Príncipe não recebe nenhuma resposta ao cumprimento dado aos moradores da Terra do Futebol. O clímax da história aparece a seguir quando os moradores respondem ao cumprimento e convidam o Príncipe para um jogo de futebol. Já o desfecho da história é assinalado pela decisão do Príncipe de permanecer naquela terra distante para jogar bola.

Na modalidade linguística, não há muitos problemas até porque o texto é curto e o autor se expõe pouco, errando menos. No entanto, aquilo que está escrito foi devidamente registrado, salvo pequenos problemas de pontuação. Quanto à coerência, há uma boa progressão das ideias. O texto avança e consegue narrar apropriadamente a visita do Príncipe a Leonel Messi e Cristiano Ronaldo. Não há circularidade porque o texto é bastante objetivo e progride com sucesso para o desfecho. Também os mecanismos coesivos ajudam a construir o sentido do texto. Há, por exemplo, a retomada anafórica no trecho que segue, em que o pronome “eles” retoma o sintagma nominal “Lionel Messi e Cristiano Ronaldo”:

“Agora eles responderam”.

Finalizamos esta seção, dizendo que o presente artigo não pretende analisar exaustivamente os textos produzidos pelos alunos, mas que nosso objetivo maior é trazer uma contribuição para a discussão sobre o ensino de língua materna no nível básico. Essa discussão busca apresentar um dos possíveis modos de olhar os textos produzidos pelos estudantes, evitando tomar por base unicamente as regras prescritas pela tradição gramatical. Defendemos que essas produções não devem ser avaliadas com foco exclusivo na gramática normativa. O importante é que as escolas, ou melhor, os professores procurem ampliar e fortalecer o

conhecimento do uso da língua tanto falada quanto escrita pelas crianças e pelos jovens para que assim eles possam recorrer, de maneira confiante, a seus conhecimentos linguísticos, no momento de produzir seus textos.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou discutir as concepções de leitura, produção textual, gramática e ensino de língua que fundamentam a elaboração das oficinas de leitura e produção textual ofertadas pelo projeto de extensão. O projeto tem procurado, em parceria com a escola pública, aprimorar o conhecimento de linguagem dos estudantes através da exposição constante a texto de diferentes gêneros produzidos na modalidade culta da língua. Com isso, pretendemos contribuir para a aquisição do sistema de regras que regulam o funcionamento dessa modalidade de língua.

Além disso, as atividades de leitura são seguidas por uma produção textual, que procura oferecer aos estudantes a possibilidade de compartilhar com os colegas a aprendizagem conquistada na participação das oficinas. A produção textual é acompanhada por exercícios de reescrita em que o estudante consegue refazer seu texto, reorganizando certos trechos, fazendo ajustes na modalidade linguística, nos mecanismos coesivos.

As oficinas aliaram-se ao trabalho realizado na escola e tornaram-se fundamentalmente importantes porque têm sido ofertadas aos estudantes de uma escola localizada na zona rural, os quais veem diminuídas suas possibilidades de ascensão social por viver longe de um centro urbano.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, v.20, n.1. Florianópolis, 2003, 65-75.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética de Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L.P. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

CAVALCANTE, M.; MELO, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2009.

CINTRA, A. M. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V.M. **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, Escrita, Leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 197-204.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1996.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

_____ **Unidades básicas do ensino do português**. São Paulo: Ática, 2003.

_____ **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSIN-G.T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARQUESI, S. Escrita e reescrita de textos no Ensino Médio. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, Escrita, Leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 135-143.

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

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

WITTKE, Cleide Inês. **A importância da leitura na formação escolar**. Cadernos do II, [s.l.], n.50, p.98-113, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. <http://dx.doi.org/1022456/2236-6385.50999>. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DADOS DA AUTORA

Paula Fernanda Eick Cardoso - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (1994); mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica

lica do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente é docente da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente na área de Linguagem, Redação, Sintaxe. E-mail: paulaeick@terra.com.br

QUEM CUIDA MERECE SER CUIDADO: NECESSIDADES DE CUIDADORES FAMILIARES EVIDENCIADAS EM ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

Stefanie Griebeler Oliveira; Franciele Roberta Cordeiro; Letícia Valente Dias;
Lucas Silva Dellalibera; Fernanda Eisenhardt de Mello;
Cristiane Berwaldt Gowert

INTRODUÇÃO

Atualmente, o domicílio tem sido considerado um ponto de cuidado na Rede de Atenção à Saúde, que recebe intervenções de equipes (MENDES, 2011), amparadas em políticas públicas (BRASIL, 2016; 2017) que pretendem garantir o atendimento das demandas do processo saúde–doença. Nesse contexto, emerge a figura do cuidador familiar, membro da família que se torna responsável pelos cuidados ao paciente e estabelece a comunicação com a equipe de saúde que o acompanhará.

O cuidador familiar é definido como a pessoa que assiste outra com agravos crônicos incapacitantes, sejam permanentes ou temporários, mas que a impedem de desenvolver normalmente as suas atividades vitais e sociais. Salienta-se que a vida dos cuidadores se organiza em função das necessidades do familiar adoecido e, ainda, pressupõe um esforço importante para conciliar as múltiplas tarefas de cuidados com outras atividades da sua vida cotidiana. Gradativamente, no entanto, o cuidador se adaptará à sobrecarga de atividades (FERRÉ-GRAU *et al.*, 2011).

Estudo acerca da Atenção Domiciliar (AD) no cenário mundial identificou que a sobrecarga do cuidador é frequente nessa modalidade de cuidado (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Em caderno de saúde brasileiro, aponta-se a necessidade de olhar para o cuidador familiar no processo de trabalho das equipes de saúde (BRASIL, 2013). Em 2008, o Ministério da Saúde disponibilizou o *Guia prático do cuidador*, um documento que versa amplamente sobre orientações para o cuidado técnico a ser prestado ao outro e brevemente sobre o cuidado que os cuidadores poderiam realizar consigo. Uma estratégia sugerida para a abordagem com os cuidadores é a realização de grupos, organizados pelos serviços de AD (BRASIL, 2008).

Na Espanha, enfermeiras (FERRÉ-GRAU *et al.*, 2011) organizaram um guia para auxiliar profissionais de enfermagem a cuidarem de cuidadores. Destaca-se que se trata de um dos materiais mais completos na área, que contempla o cuidador de forma multidimensional, além de indicar intervenções a serem planejadas e realizadas a partir da identificação das fases de adaptação em que o cuidador possa se encontrar. Tais fases de adaptação dividem-se em:

- Fase 1: negação;
- Fase 2: busca de informação;
- Fase 3: reorganização;

- Fase 4: resolução.

A primeira consiste em uma reação psicológica de autoproteção, a qual permite ao cuidador controlar os seus medos e a ansiedade, pois faz com que ele se afaste da ameaça e incerteza da doença que afeta o seu familiar. Significa um tempo necessário para que o cuidador perceba as dificuldades que o paciente apresenta. Quando prolongada, tal fase pode se converter em fuga, impedindo o cuidador de avançar no processo de cuidado. Na segunda, ocorre a aceitação da realidade do doente, mas pode fazer emergir sentimentos de angústia, raiva, culpa, frustração e vitimização devido à situação que crê não merecer. Já na terceira fase, chamada de reorganização, os cuidadores reorganizam as suas vidas com o passar do tempo, mesmo persistindo alguns sentimentos como solidão, raiva e frustração frente à condição do paciente. Eles percebem que podem ter mais controle da situação e aceitam as modificações que a circunstância implica, ajustando as suas vidas conforme as necessidades do paciente. Por último, na resolução, os cuidadores se apresentam mais tranquilos. Apesar de as dificuldades permanecerem, são capazes de atender com êxito as demandas dos cuidados atuais e futuros (FERRÉ-GRAU *et al.*, 2011).

O município de Pelotas, localizado no Sul do Rio Grande do Sul, conta com estrutura considerada de referência em relação à AD. Em 2005, foi criado o Programa de Internação Domiciliar Interdisciplinar (PIDI), que oferece cuidados domiciliares para pacientes com diagnóstico de câncer e que são encaminhados pelos serviços hospitalares ou da atenção básica de Pelotas. O PIDI possui duas equipes multiprofissionais, cada uma responsável pelo cuidado de dez pacientes concomitantemente. As visitas são realizadas duas vezes ao dia (ARRIEIRA *et al.*, 2009) e a maioria dos pacientes necessita de cuidados paliativos, uma vez que apresenta câncer em estágio avançado (FRIPP *et al.*, 2012). Já o programa Melhor em Casa, implantado em 2012, conta com seis equipes que realizam os atendimentos pelo menos uma vez por semana e possuem no máximo 30 pacientes cada, podendo atender até 180 pacientes. Nesse serviço, são inclusos usuários de diferentes faixas etárias com os mais variados agravos à saúde, especialmente com condições crônicas, também oriundos de hospitais e de unidades básicas de saúde da rede municipal.

Nesse contexto, considerando estudos realizados acerca da AD que apontaram necessidades de cuidadores — especialmente os familiares, os quais assumem o cuidado para garantir que o doente permaneça sendo cuidado no domicílio, o que é assegurado por equipe de AD (OLIVEIRA *et al.*, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2016; OLIVEIRA; KRUSE, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2017a;) —, bem como as leituras afins sobre atividades realizadas com essa população (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013; FERRÉ-GRAU *et al.*, 2011) e a estrutura da AD em Pelotas, conclui-se que muitos cuidadores familiares carecem de espaços para escuta e diálogos. As equipes, sobrecarregadas pelo quantitativo de pacientes e sem tempo para deslocamento na cidade, acabam focalizando o cuidado ao paciente — daí a criação do Projeto de Extensão “Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado” (OLIVEIRA *et al.*, 2015-2018), da Faculdade de Enfermagem, idealizado em 2014.

A execução desse Projeto teve início em junho de 2015, contando com dois bolsistas do Programa de Bolsas de Extensão e Cultura (PROBEC) e muitos acadêmicos de Enfermagem voluntários para realizar as ações extensionistas sistematizadas em quatro encontros¹³ para cada cuidador familiar vinculado a um programa de AD do Hospital Escola. Esses programas de AD poderiam ser o PIDI ou o Programa Melhor em Casa.

Em 2016, somaram-se ao projeto bolsistas de Enfermagem e Terapia Ocupacional, e, ainda, passou a contar com financiamento do Programa de Extensão Universitária (PROExt), que permitiu a aquisição de alguns equipamentos necessários para execução das ações extensionistas. Nesse ano, foram agregados ao projeto 12 bolsistas PROExt, sendo sete da Enfermagem e cinco da Terapia Ocupacional. Em 2017, o projeto ganhou um bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Extensão (PBA) e alguns acadêmicos de Enfermagem voluntários, e assim segue no ano de 2018, com um bolsista PBA e acadêmicos e pós-graduandos voluntários.

Aliam-se ao projeto, com base no conteúdo fornecido por Ferré-grau *et al.* (2011), instrumentos para elaboração de genograma e ecomapa (WRIGHT; LEAHEY, 2008) que permitem a visualização de estrutura e dinâmica familiar, mais a noção foucaultiana sobre cuidado de si¹⁴ (FOUCAULT, 2006), a partir da qual o cuidador é incitado a converter o olhar para si mesmo, refletir sobre o que pensa e faz, e falar sobre as suas questões, de modo a acessar as verdades¹⁵ e modificar a si mesmo. Em outras palavras, o referido projeto promove, a partir de visitas domiciliares, espaços de escuta e diálogo aos cuidadores familiares, que, sobrecarregados, pouco reservam momentos para si mesmos.

13 Metodologia do Projeto de extensão (OLIVEIRA *et al.*, 2017b): 1º Encontro: coleta de informações sociodemográficas; elaboração de genograma e ecomapa; realização de escuta terapêutica com foco na história da experiência de cuidar. O genograma (WRIGHT; LEAHEY, 2008) consiste em um diagrama do grupo familiar que representa a sua estrutura interna, por meio de gráficos convencionais genéticos e genealógicos. Tem a finalidade de obter uma visão geral da família, por meio de dados relevantes sobre os relacionamentos ao longo do tempo, e incluir dados sobre saúde, ocupação, religião, etnia e migrações, entre outras. 2º Encontro: apresentação de vídeo como disparador reflexivo para a escuta terapêutica, o qual foi constituído por imagens do cotidiano do cuidado, que instigam o cuidador a pensar sobre si próprio e as suas práticas diárias. Com as reflexões, é possível identificar em que fase de adaptação se encontra o cuidador. 3º Encontro: implementação das intervenções planejadas (FERRÉ-GRAU *et al.*, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2015-2018) a partir das necessidades detectadas pela classificação da fase de adaptação do processo de cuidar e pelas narrativas produzidas ao longo dos encontros. Para planejamento e implementação das intervenções, as seguintes etapas são respeitadas: a) avaliação do contexto no qual o paciente e cuidador estão inseridos, considerando as condições socioeconômicas, o espaço físico e o contexto familiar, com o objetivo de identificar se o cuidador poderia se ausentar caso fosse necessário e por quanto tempo; b) elaboração de um plano de intervenção com base nas necessidades dos cuidadores. 4º Encontro: avaliação das intervenções e feedback das ações desenvolvidas pelo projeto.

14 Cuidado de si para Foucault (2006) consiste em atitude, em uma forma de atenção e a um princípio de movimento, na qualidade de modificação de si mesmo. Por atitude, entende-se uma escolha da existência, que implica um modo específico de estar no mundo, de encará-lo e, igualmente, de enfrentá-lo. Ainda que estejamos falando do “si”, tal cuidado é inseparável de uma atitude também diante do outro. Não há cuidado de si que não implique outro indivíduo. Trata-se de uma implicação que pressupõe relações de força, mas não no sentido de dominação. Em suma, ela não constitui um exercício da solidão, mas uma prática social. Ainda, implica uma forma particular de olhar para si mesmo. Essa cultura de si, que enfatizava o cuidado de si como prática libertadora, evidenciou-se durante o período greco-romano, quando era a forma como os sujeitos estabeleciam uma relação com a verdade. Durante esse período, o conhecimento de si era subjugado ao cuidado de si, uma vez que eram pelas práticas de si que os sujeitos acessavam o conhecimento e a verdade; ou seja, eram subjetivados. Mais tarde, na Modernidade do Ocidente, pelas heranças da cristandade de renúncia de si mesmo, passou a prevalecer o conhecimento de si, que é definido em uma dimensão empírica exterior, muito mais do que ontológica. O conhecimento se configura como “domínio de objetos” a que se tem ou a que se pode ter acesso. Por consequência, “a noção de conhecimento do objeto vem substituir a noção de acesso à verdade”. A subordinação do conhecimento de si ao cuidado de si pressupõe a emergência de um sujeito-obra, ao passo que a inversão disso pressupõe a emergência de um sujeito cognoscente.

15 A noção de verdade para Michel Foucault, conforme abordado na aula A ordem do discurso, diz respeito ao modo como os discursos se apoiam em instituições, ritos, locais de poder ou campos de saber, tornando-se legítimos, reconhecidos

Considera-se que tal projeto atende o que é preconizado em extensão universitária, pois, conforme Campos, Carvalho e Matias (2017), as ações extensionistas devem estabelecer uma relação entre a academia e a comunidade, a qual, no caso deste projeto, é representada pelos cuidadores familiares, de forma que é promovida uma troca de saberes entre os envolvidos. Em artigo sobre as percepções dos acadêmicos acerca da participação no projeto de extensão em questão, Sousa *et al.* (2017) destacam que o vínculo estabelecido com os cuidadores por meio da prestação do cuidado mostrou a relevância do projeto de extensão na formação acadêmica, já que ele permite a articulação com questões vistas durante o curso de graduação — como o acolhimento, na medida em que ensina novas maneiras de cuidar. Além disso, estender o olhar especial ao integrante da família que assume o papel de cuidador buscando entender as suas necessidades rompe com o modelo de saúde centrado na doença, no hospital e na tecnologia, pois atende às necessidades biopsicossociais do cuidador no local onde ele realiza o cuidado ao paciente domiciliar.

Assim, neste capítulo, objetiva-se apresentar os temas dialogados com cuidadores familiares a partir das necessidades identificadas por meio das ações extensionistas.

METODOLOGIA

Desde 2015, quando o projeto de extensão “Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado” teve início, fichas de cadastro e registros dos encontros realizados com cuidadores familiares são produzidas e armazenadas em uma plataforma chamada de *Observatório Cuidativo Virtual*, hospedada na UFPel (NEVES *et al.*, 2017). Dessa plataforma, é possível exportar um banco de dados, organizado em uma planilha Excel®. Para a elaboração deste capítulo, foram extraídas as seguintes informações: a) caracterização dos cuidadores familiares acompanhados relativos à idade, sexo, ocupação, programa de AD, vínculo com o paciente; b) quantitativo de cuidadores que tiveram ciclo encerrado, ou seja, quatro encontros; c) fases de adaptação e necessidades identificadas; d) temas dialogados. A extração dessas informações ocorreu em agosto de 2018, então os dados contemplam 64 cuidadores acompanhados de junho de 2015 a julho de 2018.

RESULTADOS

Os resultados das ações extensionistas foram organizados em cinco tópicos, os quais serão apresentados a seguir: caracterização dos cuidadores familiares; acompanhamento dos cuidadores familiares; fases de adaptação do processo de cuidar; necessidades dos cuidadores familiares; e temas dialogados nos encontros.

dos e aceitos por uma sociedade, em um determinado contexto histórico (FOUCAULT, 2014).

CARACTERIZAÇÃO DOS CUIDADORES FAMILIARES

Dos cuidadores acompanhados, constatou-se, conforme a Tabela 1 (Figura 1), a predominância de cuidadoras mulheres, as quais, na maioria das vezes, também eram esposas dos pacientes. Ainda, destaca-se a faixa etária dos cuidadores, cuja maioria tinha entre 50 e 70 anos. Com relação às idades mínima e máxima, há bastante variação: a menor idade constatada foi 19 anos; e a maior 72. Ainda, a frequência de desempregados é a maior, seguida de aposentados. Dos programas de AD citados, foram acompanhados mais cuidadores que estavam recebendo assistência do programa Melhor em Casa; porém, em 2018 (até o mês de julho), todos os cuidadores acompanhados foram assistidos pelo PIDI.

Tabela 1 (Figura 1) - Caracterização dos cuidadores familiares

	2015	2016	2017	2018
Sexo				
Feminino	F:22	F:27	F:8	F:4
Masculino	M:0	M:2	M:1	M:0
Idade				
Média	49,3	54,24	48,5	53
Mediana	49	56	48	53
Mínima	28	30	19	51
Máxima	72	72	72	56
N.I.	0	4	0	0
Ocupação				
Aposentados	6	8	2	1
Trabalhadores	5	8	1	1
Do lar	7	5	0	0
Desempregados	4	7	6	2
N.I.		1		
Programa de AD				
PIDI	13	5	0	4
Melhor em Casa	9	23	5	0
N.I.	0	1	4	0
Vínculo com o paciente				
Cônjuge	9	11	3	2
Filho(a)	8	11	1	1
Irmão(ã)	1	1	1	0
Pais	1	1	2	1
Neto (a)	0	0	2	0
Outro	3	2	0	0
Sobrinhos	0	3	0	0
N.I.	0	0	0	0

Fonte: OLIVEIRA *et al.* (2015-2018)

ACOMPANHAMENTO DOS CUIDADORES FAMILIARES

O Gráfico 1 (Figura 2), abaixo, destaca os cuidadores acompanhados nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, apontando, em porcentagem, a quantidade de ciclos realizados (compreendidos por quatro encontros ou mais, semanais), bem como os ciclos incompletos (compreendidos por três encontros ou menos).

Gráfico 1 (Figura 2) - Cuidadores acompanhados



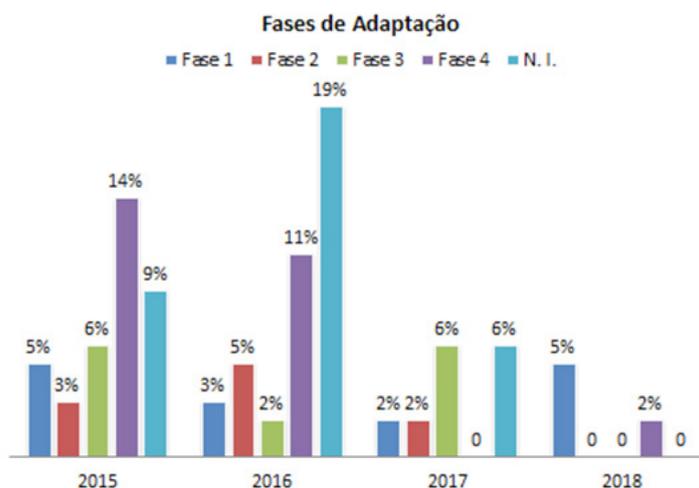
Fonte: (OLIVEIRA et al, 2015-2018).

Observa-se que a maioria dos cuidadores concluiu o número de encontros previstos. Em muitos dos casos em que o ciclo se apresenta incompleto, o cuidador desistiu após o primeiro encontro. Dentre os motivos de desistência registrados, destacam-se o fato de o paciente ter falecido e o fato de o cuidador necessitar retornar ao seu antigo trabalho.

FASES DE ADAPTAÇÃO DO PROCESSO DE CUIDAR

No Gráfico 2 (Figura 3), apresenta-se em que fase de adaptação do cuidado os cuidadores familiares se encontravam, destacando-se que, em 2015, a fase que prevaleceu foi a fase 4, chamada de resolução. Em 2016, identifica-se fragilidade no registro da informação; apesar disso, constatou-se que a fase 4, a de resolução, foi a mais frequente nesse período. Em 2017, a fase 3 foi a mais frequente, a qual é chamada de reorganização. Os dados de 2018, por sua vez, opõem-se aos anteriores, mostrando que a fase 1 é mais prevalente, a qual é denominada de negação. Essa questão pode estar relacionada ao fato de o ano não ter chegado ao fim ou ao fato de os cuidadores familiares serem de pacientes exclusivamente do PIDI.

Gráfico 2 (Figura 3) - Fases de adaptação



Fonte: (OLIVEIRA et al, 2015-2018).

NECESSIDADES DOS CUIDADORES FAMILIARES

No Quadro 1 (Figura 4), estão elencadas necessidades (verbalizadas durante os acompanhamentos) referentes às mudanças e os sentimentos que emergiram após o familiar se tornar cuidador. Nota-se que tristeza, ansiedade, sobrecarga, falta de tempo, depressão, apoio e choro presente foram os sentimentos mais identificados. Na sequência, estão solidão, luto e dores musculares.

Quadro 1 (Figura 4) - Frequência das necessidades

Quadro Quantitativo das Necessidades

	2015	2016	2017	2018	Frequência Total
Tristeza	8	13	7	1	29
Ansiedade	7	8	9	4	28
Sobrecarga	5	13	4	3	25
Falta de tempo	6	10	6	1	23
Falta de apoio	8	7	1	-	16
Depressão	3	8	3	2	16
Choro Presente	3	6	2	-	11
Solidão	1	4	3	2	10
Stress	3	1	2	-	06
Luto	3	1	-	1	05
Dores Musculares	2	-	-	-	02

Fonte: (OLIVEIRA et al, 2015-2018).

TEMAS DIALOGADOS NOS ENCONTROS

Com relação aos temas abordados nos encontros (Figura 5), no primeiro encontro do ano de 2015, vieram à tona religião, fé, sobrecarga, morte e AD, dificuldades para se organizar com as atividades da casa e cuidados paliativos. No segundo encontro, foram retomados

os temas sobrecarga, morte e depressão, e apareceram com mais frequência temas como limitação de atividades de lazer e estresse. No terceiro, permaneceram em debate os tópicos limitação de atividades de lazer e morte, e ainda se discutiu sobre preocupação financeira e sofrimento. No quarto encontro, os temas limitação de atividades de lazer e sobrecarga continuaram frequentes, por fazerem parte do contexto da responsabilidade de cuidar no domicílio.

No ano de 2016, os temas mais abordados no primeiro encontro foram semelhantes aos do ano anterior: os principais foram sobrecarga, AD, cuidados paliativos, limitações dos cuidadores para realizarem outras atividades de lazer, religião e fé. Alguns desses assuntos continuaram em voga no segundo encontro, como sobrecarga, limitação de atividades de lazer, fé e AD; porém a morte passou a ser abordada com mais frequência, junto com depressão e preocupação com o estado de saúde do paciente. No terceiro encontro, assuntos como sobrecarga e cuidados paliativos continuaram frequentes, e, além disso, foram abordados temas mais específicos do cuidador, como problemas com a família, falta de alimentação saudável e estresse da pessoa que cuida. Por fim, no último encontro, a maioria dos temas abordados envolvia o cuidador e o seu estado emocional, tendo sido debatidos temas como depressão, solidão, tranquilidade, sobrecarga, luto e cuidados paliativos.

Em 2017, durante o primeiro encontro, os assuntos mais frequentes foram sobrecarga, religião, AD, limitações com as atividades de lazer do cuidador e fé, muito próximos dos temas abordados ao longo dos primeiros encontros dos anos anteriores. No segundo encontro, dificuldades em fazer o cuidador expressar os sentimentos foram notadas, pois o único tema relatado com frequência foi a fé — os outros temas foram abordados poucas vezes, tendo incluído sobrecarga, problemas com a família, cuidados paliativos e saudade, diferentes dos temas abordados no primeiro encontro. Já no terceiro encontro, o tema depressão apareceu com mais frequência, junto com sobrecarga, que já havia sido abordada nos dois encontros anteriores, além de dificuldade para o auxílio no domicílio e de o cuidador se alimentar corretamente. Os temas do quarto encontro foram semelhantes aos dos anos anteriores, pois temas sobre o estado emocional dos cuidadores foram abordados, como falta de apoio, depressão e tranquilidade, demonstrando um maior vínculo criado com o cuidador até esse momento.

Quadro 2 - De Frequência dos temas abordados nos encontros

Frequência dos temas abordados em cada encontro								
ANO	1º Encontro	f	2º Encontro	f	3º Encontro	f	4º Encontro	f
2015	Religião	10	Sobrecarga	4	Preocupação financeira	4	Limitação de atividades de lazer	4
	Atenção domiciliar	9	Estresse	4	Limitação de atividades de lazer	3	Sobrecarga	4
	Fé	8	Limitação de atividades de lazer	4	Morte	3	Saudade	2
	Sobrecarga	8	Depressão	4	Sofrimento	3	Morte	2
	Morte	6	Morte	3	Luto	2	Problemas com a família	2
	Desorientação/dificuldade para auxiliar em casa	4	Cuidados paliativos	2	Sobrecarga	2		
	Cuidados paliativos	4	Cuidador não se alimenta corretamente	2				
	Limitação de atividades de lazer	3	Luto	2				
	Prazer em realizar o cuidado	3	Fé	2				
			Ansiedade	2				
		Vontade de ter liberdade	2					
2016	Sobrecarga	10	Sobrecarga	9	Sobrecarga	7	Depressão	6
	Atenção domiciliar	8	Limitação de atividades de lazer	8	Cuidados paliativos	4	Solidão	5
	Cuidados paliativos	7	Morte	7	Cuidador não se alimenta corretamente	4	Tranquilidade	5
	Limitação de atividades de lazer	5	Fé	5	Problemas com a família	3	Cuidados paliativos	3
	Religião	5	Depressão	4	Estresse	3	Sobrecarga	3
	Fé	5	Preocupação com o estado do paciente	4	Depressão	2	Luto	3
	Morte	4	Atenção domiciliar	4	Tranquilidade	2		
	Depressão	3	Saudade	2	Limitação de atividades de lazer	2		
	Preocupação financeira	3						
	Desorientação/dificuldade para auxiliar em casa	2						
	Prazer em realizar o cuidado	2						
2017	Sobrecarga	5	Fé	4	Sobrecarga	3	Falta de apoio	4
	Religião	5	Sobrecarga	2	Depressão	3	Depressão	3
	Atenção domiciliar	5	Problemas com a família	2	Desorientação/dificuldade para auxiliar em casa	2	Tranquilidade	2
	Limitação de atividades de lazer	4	Cuidados paliativos	2	Cuidador não se alimenta corretamente	2		
	Fé	3	Saudade	2	Tranquilidade	2		
	Prazer em realizar o cuidado	2			Religião	2		
	Preocupação com o estado do paciente	2						
	Dificuldade na aceitação da doença	2						
	Depressão	2						
	Ansiedade	2						
Falta de vínculos afetivos	2							
2018	Fé	4	Sobrecarga	2	Fé	3	Sobrecarga	2
	Sobrecarga	3	Morte	2	Religião	2		
	Morte	2	Fé	2	Medo de realizar o cuidado	2		
	Religião	2			Atenção domiciliar	2		

Fonte: (OLIVEIRA et al, 2015-2018).

DISCUSSÃO

Considerando os dados sociodemográficos expostos nos resultados — sexo, idade, ocupação, escolaridade — e o vínculo familiar na metodologia dessa construção, estudos que caracterizaram esses dados foram analisados a fim de comparar a frequência com que cada ponto se apresentava. Assim, cinco artigos (AGGAR; RONALDSON; CAMERON, 2011;

LUTOMSKI, *et al.*, 2014; PALMA, *et al.*, 2015; RODRIGUES; FERREIRA; FERRE-GRAU, 2016; SANTOS, *et al.*, 2014) exploraram pontos como sexo, idade, ocupação, vínculo com o paciente e escolaridade.

Os dados sociodemográficos analisados no projeto evidenciaram que o sexo feminino predominava entre os cuidadores. Esse resultado vai ao encontro de outros quatro estudos (AGGAR; RONALDSON; CAMERON, 2011; LUTOMSKI, *et al.*, 2014; RODRIGUES; FERREIRA; FERRE-GRAU, 2016; SANTOS, *et al.*, 2014), visto que todos apresentaram taxas maiores que 50% para esse gênero. Yamashita *et al.* (2010) ressaltam que os altos índices de indivíduos do sexo feminino no cuidado domiciliar referem-se à crença social de que a mulher —filhas, esposas, irmãs, etc. — tem o dever de cuidar da família.

Além disso, a maior frequência de idade dos cuidadores acompanhados no projeto de extensão — acima de 50 anos — também foi identificada em outros estudos (AGGAR; RONALDSON; CAMERON, 2011; LUTOMSKI, *et al.*, 2014; PALMA, *et al.*, 2015; RODRIGUES; FERREIRA; FERRE-GRAU, 2016; SANTOS, *et al.*, 2014), os quais indicaram que os cuidadores investigados geralmente têm mais de 40 anos. Portanto, é possível afirmar que a maior parte dos cuidadores tende a ter idade avançada.

Outro ponto importante é a ocupação. Os resultados do projeto indicam predominância de cuidadores aposentados ou desempregados, achados que corroboram três dos estudos analisados (RODRIGUES; FERREIRA; FERRE-GRAU, 2016; PALMA, *et al.*, 2015; AGGAR; RONALDSON; CAMERON, 2011), os quais mostraram que 65% dos cuidadores são desempregados, aposentados ou donos de casa.

Com relação ao vínculo familiar, assim como identificado entre os cuidadores familiares acompanhados pelo projeto de extensão, outros estudos (AGGAR; RONALDSON; CAMERON, 2011; LUTOMSKI, *et al.*, 2014; SANTOS, *et al.*, 2014) mostram que a maioria dos cuidadores é cônjuge do paciente. Ainda, em todos os estudos, pais e filhos também aparecem como cuidadores.

Os dados apresentados com relação às necessidades ressaltam as diferentes implicações que assumir o cuidado de um ente pode trazer ao indivíduo. Nesse contexto, o comprometimento das esferas emocional e psicossocial sobressai-se. Esse fenômeno também foi descrito por Faria *et al.* (2017) com relação às famílias de pessoas idosas com a doença de Alzheimer, que, ao vivenciarem o processo de adoecimento, sobretudo a partir da definição diagnóstica, apresentaram tristeza, sofrimento e insegurança. Para os autores, o sofrimento familiar nesse campo possui relação com as manifestações progressivas características da doença, como alterações comportamentais, agitação, agressividade e diminuição da memória e do sono.

Considerado o contexto do familiar cuidador, sujeito que convive com expectativas sociais e culturais que lhe incumbem a responsabilidade pelo cuidado do outro, permitir-se refletir e reconhecer as suas fragilidades é tanto um desafio quanto uma necessidade. Nesse sentido, tristeza foi um sentimento frequentemente relatado pelos cuidadores familiares. A tristeza pode ser definida como uma resposta humana universal a situações negativas como perda,

adversidades e decepções. Portanto, refere-se a um sentimento comum ao longo da vida de qualquer indivíduo, e favorece a sua adaptação a novas situações. O retraimento característico da tristeza faz a pessoa poupar energia para o futuro e buscar soluções. Em contrapartida, a sua manifestação indica que o sujeito pode estar necessitando de companhia e apoio (PORTO, 1999). Assim, constata-se que o sentimento de tristeza, em um primeiro momento, pode ser percebido com conotação negativa pelos cuidadores familiares, mas, posteriormente, pode servir como um propulsor na busca de novas estratégias de adaptação à nova fase da vida de quem cuida e de quem é cuidado.

Sobre isso, Camargo (2008) reforça a ocorrência da tristeza como um sentimento inerente ao ser humano, problematizando a atual tendência à sua medicalização. Atualmente, o padrão de felicidade construído na nossa cultura não admite a presença do entristecido, que frequentemente é rotulado e rejeitado, uma vez que a felicidade é apresentada como condição necessária ao sujeito. Nesse contexto, considera-se que a tristeza, por si só, não deveria estar relacionada com transtornos psiquiátricos e indicação medicamentosa — ela poderia ser concebida como uma oportunidade de reflexão sobre o momento vivenciado, a partir da qual é possível mudar determinada situação.

A ansiedade também foi relatada por cuidadores domiciliares de pessoas em final de vida. Ela foi relacionada à responsabilidade pelo gerenciamento de medicações, pelo medo de cometer erros durante a administração e acabar provocando danos ao paciente. Ao encontro desse achado, um estudo demonstrou que a complexidade do regime terapêutico, a polifarmácia e a informação insuficiente contribuem para o agravamento do desconforto do cuidador ao exercer as suas funções (PAYNE *et al.*, 2015).

Entende-se ansiedade como uma emoção que simboliza um alerta diante de uma situação que possa constituir uma ameaça. Apesar de ser uma reação instintiva, a ansiedade pode trazer extremo sofrimento à pessoa e desencadear respostas fisiológicas como taquicardia, dispneia, tremores, sudorese e tontura. Frequentemente, o reconhecimento da ansiedade como um problema e a busca por ajuda só ocorrem quando o grau de desconforto causado é substancial (BRITO, 2011; LINARES; PEREZ; NICO, 2013). Em pesquisa cujo objetivo foi identificar o preparo físico e psicológico e a percepção da sobrecarga pelos cuidadores familiares no domicílio, a maioria dos participantes fazia uso contínuo de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos e analgésicos. Esses achados sugerem que as atribuições do cuidado influenciam negativamente a qualidade de vida dos cuidadores (LAGO *et al.*, 2015).

No que diz respeito à sensação de sobrecarga dos cuidadores, um estudo (VELASCO *et al.*, 2018) demonstrou que a sobrecarga atinge todos os integrantes da estrutura familiar. A sua intensidade entre os cônjuges dos cuidadores principais foi agravada à medida que a atenção ao doente passou a ser uma prioridade, em detrimento de atividades sociais consideradas importantes. Disso decorre a sensação de estar preso às atividades cotidianas de cuidado, o que implica em alterações no relacionamento conjugal e com os filhos. A possibilidade de divisão de tarefas foi apontada pelos cuidadores do projeto como fator que minimiza o desgaste físico e emocional. Assim, conforme Rafacho e Oliver (2010), a sobrecarga do cui-

dador resulta do impacto causado pelas suas novas atribuições e das alterações no cotidiano decorrentes do processo de cuidar.

Essa reorganização e adaptação às novas funções decorrem da necessidade de tempo, fortemente trazida pelos familiares acompanhados pelo projeto. O mesmo foi observado por Araújo *et al.* (2014) em cuidadores de pacientes com sequelas de acidente vascular cerebral. Para os autores, a ênfase dada ao tempo pelos cuidadores sugere que atenção dispensada ao doente é grande e ocupa grande parte do seu dia. Ressalta-se que, além do cuidado de si e do outro, o cuidador também é responsável por tarefas domésticas e sociais que, em muitos casos, não consegue dividir ou delegar a terceiros.

Quando o convívio com a doença é relacionado com a proximidade da perda, a noção de tempo pode assumir outros sentidos. Em pesquisa realizada com familiares de crianças portadoras de doenças neurodegenerativas, o entendimento convencional de tempo cronológico, medido em unidades rotineiras como minutos, horas e dias, passou a não ter a mesma relevância. Pela incerteza do futuro, passa a não ser relevante contabilizar o tempo, mas, sim, viver o presente e valorizar os momentos que se pode desfrutar da companhia do seu ente querido (RALLISON; RAFFIN-BOUCHAL, 2013).

Nesse sentido, o tempo não constitui uma entidade real, assumindo noções objetivas e subjetivas variáveis de um mesmo construto. Os seus fundamentos se alicerçam nas atividades, nas necessidades, nos afetos e nas motivações pessoais. Desse modo, o conceito de uso do tempo como gerenciamento do cotidiano refere-se às atividades relativas ao planejamento, à execução, ao monitoramento e à avaliação de atividades voltadas para um objetivo. Por cotidiano, então, entende-se o tempo e o lugar onde ocorrem as ações rotineiras, os hábitos e a organização da vida pessoal e familiar (CARVALHO; NERI, 2018).

O responsável pelo cuidado, por vezes, depara-se com o seu próprio adoecimento. A ocorrência de depressão se destacou no grupo de familiares acompanhados pelo projeto, com destaque para os relatos de vontade de morrer e tentativa de suicídio — os quais, apesar do pequeno quantitativo, indicam a gravidade do quadro. O sofrimento psíquico de familiares que cuidam de pacientes com alterações neurológicas também foi descrito por Nobre *et al.* (2015) em estudo que descreveu que quase dois terços dos participantes reconheceram a necessidade de acompanhamento psicológico por desempenhar o papel de cuidador.

Na linguagem corrente, a palavra depressão tem sido empregada para designar um estado afetivo normal, um sintoma, uma síndrome e uma ou um conjunto de doenças (PORTO, 1999). Enquanto doença psiquiátrica incapacitante, a depressão é responsável por inúmeros prejuízos na qualidade de vida. Os acometidos por essa condição apresentam insatisfação constante, isolamento e incapacidade de trabalhar. Pode, ainda, ocorrer redução da expectativa de vida, seja pelo suicídio ou por doenças somáticas relacionadas à depressão (OLIVEIRA; GOMES; OLIVEIRA, 2006).

No que tange à necessidade de apoio, esta pode ser compreendida por diferentes ângulos. Para os cuidadores de pacientes em cuidados paliativos do projeto de extensão, o apoio foi relatado como uma necessidade relacionada à carência de informações para de-

sempenhar efetivamente um papel para o qual não se sentia preparado. A presença de apoio terapêutico formal, fornecido pelos profissionais da assistência domiciliar, foi importante para os tranquilizar e aliviar a sua carga emocional de assumir o controle da situação de maneira solitária (MOHAMMED *et al.*, 2018).

Já no estudo de Costa, Castro e Acioli (2015), os cuidadores abordaram a necessidade de apoio da rede familiar. Entre as maiores dificuldades nesse campo, destacaram-se a falta de revezamento das demandas diárias de cuidado e a carência de auxílio financeiro, bem como conflitos relacionados à discordância das atitudes do cuidador de outros membros da família evidenciada por cobranças e críticas.

Os participantes do projeto referiram que, na impossibilidade de contar com auxílio e de manter relacionamentos saudáveis, o cuidador pode sentir-se solitário. Azeredo e Afonso (2016) conceituam solidão como um sentimento penoso e angustiante, no qual a pessoa, ainda que na companhia de outros, percebe-se sem suporte, principalmente na esfera afetiva. Pelo seu caráter subjetivo, a solidão deve ser considerada conforme as percepções de quem a expressa. Nesse sentido, o fato de estar desacompanhado não implica necessariamente solidão — ela também ocorre quando associada a sentimentos negativos. Assim, pode-se dizer que ela possui um componente cognitivo, de interpretação de uma situação, e um componente emocional, derivado dessa percepção (BARROSO *et al.*, 2016).

A respeito do estresse, sensação evidenciada pelos cuidadores familiares do projeto, Faleiros *et al.* (2015) discorre que o envolvimento afetivo e as mudanças de papéis fazem os cuidadores serem expostos a situações estressantes, como o envolvimento diário com o outro e falta de informações, apoio físico, psicológico e financeiro. O estresse pode ser considerado consequência de situações que fogem da capacidade de enfrentamento do indivíduo, produzindo alterações psicofisiológicas. Trata-se, portanto, de um estado de ativação em que o organismo se confronta com uma mudança geradora de instabilidade (OLIVEIRA, 2006; FRIEDRICH; MACEDO; REIS, 2014).

O luto, etapa vivenciada por alguns dos cuidadores vinculados ao projeto, caracteriza-se pela perda de um elo significativo entre uma pessoa e o seu objeto, configurando-se como um evento mental que acompanha o desenvolvimento humano. Ressalta-se que o luto não está relacionado apenas à morte, mas também ao enfrentamento de perdas reais e simbólicas (CAVALCANTI; SAMCZUK; BONFIM, 2013). Pazes, Nunes e Barbosa (2014) buscaram identificar os fatores envolvidos no processo de perda anunciada de cuidadores de doentes em terminalidade. Observou-se que o processo de luto foi influenciado pela maneira como o cuidador desempenhava o cuidado da pessoa doente até a sua morte; ou seja, o luto é superado mais facilmente quando o cuidador sente que cumpriu a sua missão da melhor maneira possível. Nesse sentido, acredita-se que, ao permitir que os cuidadores expressem os seus sentimentos nos encontros, o projeto contribui por facilitar o enfrentamento da perda, que, na maioria das vezes, tende a ser dolorosa.

É pertinente compreender o luto como um processo emocional saudável, necessário para a conservação da saúde mental, influenciado por recursos da personalidade do indiví-

duo, capacidade de enfrentamento, experiências progressas e tolerância à frustração. Desrespeitar o momento do outro, buscando acelerar a recuperação do enlutado, não é aconselhável. Contudo, a interferência deve ocorrer a partir do reconhecimento do luto patológico, no qual as repercussões negativas se estendem por longo período e afetam a pessoa em todos os campos da sua vida (GOMES; GONÇALVES, 2015).

Por fim, manifestações físicas, como as dores musculares relatadas pelos cuidadores acompanhados pelo projeto, parecem também ter relação com o desgaste gerado pelas tarefas cotidianas. No estudo de Yavo e Campos (2016), foi identificado que ações como dar banho, realizar mudança de decúbito e trocar roupas de adultos dependentes, somadas ao despreparo do cuidador para a execução dessas tarefas, contribuem para o surgimento de dores relacionadas ao esforço. Os autores ainda ressaltam que a negligência com o cuidado pessoal pode agravar condições orgânicas preexistentes como hipertensão, problemas na coluna e distúrbios psiquiátricos.

Dos temas mais abordados ao longo dos encontros, especialmente do primeiro ao terceiro, religião, fé, sobrecarga, morte, AD, dificuldades para se organizar com as atividades da casa e cuidados paliativos vão ao encontro das necessidades que os cuidadores apresentaram nas falas sobre si mesmos. Na medida em que os encontros são desenvolvidos, os temas mais frequentes no quarto e último encontro referem-se ao estado emocional, no qual o cuidador, de certo modo, entende os seus limites e passa a (re)pensar as formas de gerenciar o seu tempo e a sua sobrecarga. Nesse sentido, as oportunidades de diálogo e incitação do cuidado de si podem ajudar na recondução de condutas e modificações do sujeito, promovendo que o cuidador atente para o seu próprio pensamento, por meio de práticas de reflexão em alguma caminhada ou passeio que venha a realizar ou em algum momento de descanso, quando o paciente estiver dormindo.

Falar de si mesmo proporciona autoconhecimento e reconhecimento de limitações, possibilitando que o sujeito cuidador possa enfrentar melhor a situação desafiante que é cuidar do outro, com a possibilidade de perdê-lo, uma vez que este possui doença incurável. Na medida em que organiza as informações para falar da sua experiência, o cuidador está acessando técnicas como rememoração e exame de consciência, e, por conseguinte, vai (re)elaborando questões que produzem ansiedade. Assim, nesses diálogos, são pensadas estratégias para gerenciamento do tempo de cuidado para si e para o outro, o paciente.

Assim, percebe-se que o cuidador se constitui em discursos de objetivação, como os das políticas públicas de AD e as intervenções dos profissionais de saúde; mas essa produção de si mesmo não ocorre somente nesse espaço. Conforme apontam Marcello e Fischer (2014), também nos constituímos pela emergência da subjetividade, a qual se dá por meio de relações com o outro e consigo mesmo, que se sustentam pelos jogos de poder e de saber, modificando o sujeito a todo momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou caracterizar o perfil dos cuidadores familiares já acompanhados pelo projeto de extensão e analisar as principais necessidades elencadas aos cuidadores familiares para definição dos temas dialogados nos encontros.

Identificou-se que o projeto possibilita, a partir das visitas domiciliares, oportunidades de escuta e diálogo aos cuidadores familiares, os quais muitas vezes se encontram sobrecarregados, fragilizados com a situação na qual se encontram e sem tempo para olharem para si mesmos. Portanto, com os diálogos promovidos, o cuidado de si é incitado, permitindo que o cuidador pense sobre a sua experiência de cuidar do outro e a analise a partir dos temas que emergem em face das suas necessidades.

A cobertura de conclusão das quatro visitas encontra-se adequada, considerando as poucas desistências ao longo dos ciclos de visitas. Entre os fatores de desistência, há o óbito do paciente, a necessidade de o cuidador retornar a trabalhar ou a falta de tempo para receber os acadêmicos.

Quanto às fases de adaptação mais prevalentes, no ano de 2015 e 2016 foi a fase 4, denominada de resolução, em 2017 foi a fase 3, chamada de reorganização e, em 2018, foi a fase 1, definida como de negação. Cabe, ainda, salientar que, no ano de 2018, ainda não estão contabilizados todos os encontros, visto que o ano ainda não terminou.

Pelas mudanças ocorridas na rotina desses cuidadores familiares e a notável dificuldade em se adaptarem ao cuidado integral, emergem diversos sentimentos, que foram verbalizados por esses cuidadores durante os encontros. Os sentimentos mais identificados foram tristeza, ansiedade, sobrecarga, falta de tempo, depressão, apoio e choro presente. Logo, destaca-se a importância das intervenções realizadas com esses cuidadores, as quais tiveram resultados positivos em comparação aos sentimentos anteriormente relatados.

A respeito dos aspectos mencionados, o projeto “Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado” tem forte importância para a área da saúde, uma vez que fortalece o cuidado e a atenção para com o cuidador domiciliar, que muitas vezes é deixado de lado, pelo foco ser maior no paciente. Além disso, esse projeto é de enorme relevância para a academia, pois possibilita um olhar sensível frente a este grupo, que acaba aprendendo a analisar o fator intervencionista e adquirindo experiência prática para a futura formação profissional.

Portanto, esse trabalho proporciona a ênfase ao cuidador familiar e à maneira como necessitam ser focalizados nas intervenções, contribuindo para o avanço do tema em questão.

REFERÊNCIAS

AGGAR, C.; RONALDSON, S.; CAMERON, I. Reactions to caregiving in frailty research. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, Amsterdam, v. 53, n. 2, p. 138-143, 2011.

- ARAÚJO, J. S.; VIDAL, G.M.; BRITO, F.N.; GONÇALVES, D.C.A.; LEITE, D.K.M.; DUTRA, C.D.T. *et al.* Perfil dos cuidadores e as dificuldades enfrentadas no cuidado ao idoso, em Ananindeua, PA. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 149-158, 2013.
- ARRIEIRA, I. C. O.; THOFEHRN, M. B.; FRIPP, J. C.; DUVAL, P.; VALADÃO, M.; AMESTOY, S. C. Programa de Internação Domiciliar Interdisciplinar oncológico: Metodologia de Trabalho. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 8, p. 104-109, 2009. Suplemento.
- AZEREDO, Z. A. S.; AFONSO, M. A. N. Solidão na perspectiva do idoso. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 313-24, 2016.
- BARROSO, S. M.; ANDRADE, V. S.; MIDGETT, A. H.; CARVALHO, R. G. N. Evidências de validade da Escala Brasileira de Solidão UCLA. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. v. 65, n. 1, p. 68-75, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Guia prático do cuidador**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno de atenção domiciliar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 825, de 25 de abril de 2016. Redefine a atenção domiciliar no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e atualiza as equipes habilitadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2016. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 2017. Seção 1, p. 68.
- BRITO, I. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Lisboa, v. 27, n. 2, p. 208-14, 2011.
- CAMARGO, S. G. Tristeza ou depressão? Uma impropriedade significativa. **Revista Eletrônica do Grupo Sephora**, Rio de Janeiro, v.3, n.5, 2008. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_05/pdf/artigo_08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CAMPOS, J. B.; CARVALHO, D. M. P.; MATIAS, C. P. P. **Vai uma extensão aí? um ensaio sobre as práticas extensionistas.** *Criar Educação*, Criciúma, v. 6, n.1, 2017.

CARVALHO, E. B.; NERI, A. L. Uso do tempo por cuidadores familiares de idosos com demência: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem [Internet]**, Brasília, v. 71, p. 948-59, 2018. Suplemento 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s2/pt_0034-7167-reben-71-s2-0893.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CAVALCANTI, A. K. S.; SAMCZUK, M. L.; BONFIM, T. E. O conceito psicanalítico do luto: uma perspectiva a partir de Freud e Klein. **Psicólogo inFormação**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 87-105, 20130.

COSTA, S. R. D.; CASTRO, E. A. B.; ACIOLI, S. Apoio de enfermagem ao autocuidado do cuidador familiar. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 197-202, 2015.

FALEIROS, A. H.; SANTOS, C. A.; MARTINS, C. R.; HOLANDA, R. A.; SOUZA, N. L. S. A. Os Desafios do Cuidar: Revisão Bibliográfica, Sobrecargas e Satisfações do Cuidador de Idoso. **Janus Revista de Pesquisa Científica - UNIFATEA**, Lorena, v. 12, n. 22, 2015.

FARIA, E. B. A.; SCARDOELLI, M. G. C.; CASTRO, V. C.; NISHIDA, F. S. Vivências de cuidadores familiares de pessoas idosas com doença de Alzheimer. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 16, n. 1, 2017.

FERRÉ-GRAU, C.; RODERO-SÁNCHEZ, V.; CID-BUERA, D.; VIVES-RELATS, C.; APARICIO-CASAL, M. R. *et al.* **Guía de cuidados de enfermeira: cuidar al cuidador em atención primária.** Tarragona: Publidisa, 2011.

FRIEDRICH, A. C. D.; MACEDO, F.; REIS, A. H. Vulnerabilidade ao stress em adultos jovens. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v.15, n.1, p. 59-70, 2014.
FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 512 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 80 p.

FRIPP, J. C.; FACCHINI, L. A.; SILVA, S. M. Caracterização de um programa de internação domiciliar e cuidados paliativos no Município de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil: uma contribuição à atenção integral aos usuários com câncer no Sistema Único de Saúde, SUS. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 69-78, 2012.

GOMES, L. B.; GONÇALVES, J. R. Processo de luto: a importância do diagnóstico diferen-

cial na prática clínica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 2, p. 118-39, 2015.

LAGO, D. M. S. K.; GUILHEM, D.; SOUSA, J. A.; SILVA, K. G. N.; VIEIRA, T. S. Sobrecarga física e psicológica dos cuidadores de pacientes internados em domicílio. **Revista Enfermagem UFPE on line**, Pernambuco, v. 9, p. 319-326, 2015. Suplemento 1. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/10342/11049>>. Acesso em: 10 set. 2018.

LINARES, I.; PEREZ, W.; NICO, Y. Uma breve descrição da ansiedade: Do comportamento respondente ao responder relacional. **Boletim Paradigma**, São Paulo, v. 8, p. 5-11, ago. 2013. Editorial.

LUTOMSKI, J. E.; EXEL, N. J. A.; KEMPEN, G. I. J. M.; CHARANTE, E. P. M.; ELZEN, W. P. J.; JANSEN, A. P. D. *et al.* Validation of the Care-Related Quality of Life Instrument in different study settings: findings from The Older Persons and Informal Caregivers Survey Minimum DataSet (TOPICS-MDS). **Quality of life Research**, Oxford, v. 24, n. 5, p. 1281-93, 2014.

MARCELLO, F. A.; FISCHER, R. M. B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011. 549 p.

MOHAMMED, S.; SWAMI, N.; POPE, A.; RODIN, G.; HANNON, B.; NISSIM, R. *et al.* “I didn’t want to be in charge and yet I was”: Bereaved caregivers’ accounts of providing home care for family members with advanced cancer. **Psycho-Oncology**, Chichester, v. 27, n. 4, p. 1229-1236, 2018.

NEVES, L. B.; DIAS, L. W.; TAVARES, T. A.; OLIVEIRA, S. G.; AZAMBUJA, F. B.; COSTA, V. Observatório Cuidativo Virtual: Uma ferramenta no auxílio ao desenvolvimento do bem-estar e da resiliência entre cuidadores familiares. In: XIV Workshop de Trabalhos de Iniciação Científica (WTIC 2017), 2017, Porto Alegre. **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web: Workshops e Pôsteres**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. p. 127-131.

NOBRE, I. D. N.; LEMOS, C. S.; PARDINI, A. C. G.; JANAÍNA DE CARVALHO, J.; SALLES, I. C. D. Ansiedade, depressão e desesperança no cuidador familiar de pacientes com alterações neuropsicológicas. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 160-165, 2015.

- OLIVEIRA, D. A. A. P.; GOMES, L.; OLIVEIRA, R. F. Prevalência de depressão em idosos que frequentam centros de convivência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 734-736, 2006.
- OLIVEIRA, E. A. Delimitando o conceito de stress. **Revista de Ciências Biológicas e Saúde**, Valinhos, v. 1, p. 11-18, 2006.
- OLIVEIRA, S. G.; QUINTANA, A. M.; DENARDIN-BUDÓ, M. L.; MORAES, N. A.; LÜDTKE, M. F.; CASSEL, P. A. Internação domiciliar do paciente terminal: o olhar do cuidador familiar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 104-110, 2012.
- OLIVEIRA, S. G.; KRUSE, M. H. L.; SARTOR, S. F.; GUANILO, M. E. E. Enunciados sobre la atención domiciliar en el panorama mundial: revisión narrativa. **Enfermería Global**, Murcia, v. 14, n. p. 360-373, 2015.
- OLIVEIRA, S. G.; QUINTANA, A. M.; DENARDIN-BUDÓ, M. L.; KRUSE, M. H. L.; GARCIA, R. P.; WÜNSCH, S. *et al.* **Representações sociais do cuidado de doentes terminais no domicílio: o olhar do cuidador familiar**. Aquichan, Bogotá, v. 16, n. 3, p. 359-369, 2016.
- OLIVEIRA, S. G.; KRUSE, M. H. L. Melhor em casa: dispositivo de segurança. **Texto & Contexto Enfermagem**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017.
- OLIVEIRA, S. G.; KRUSE, M. H. L.; GUANILO, M. E. E.; VELLEDA, K. L.; GUIMARÃES-JUNIOR, J. R.; SARTOR, S. F. Atenção domiciliar: estratégia da biopolítica. **Revista de Atenção à Saúde**, São Caetano do Sul, v. 15, n. 54, p. 108-116, 2017a.
- OLIVEIRA, S. G.; MACHADO, C. R. S.; OSIELSKI, T. P. O.; OLIVEIRA, A. D. L.; FRIPP, J. C.; ARRIEIRA, I. C. O. *et al.* Estratégias de abordagem ao Cuidador Familiar: Promovendo o cuidado de si. **Revista Extensão em Foco**, Curitiba, v.1, n.13, p. 135–148, 2017b.
- OLIVEIRA, S. G.; MUNIZ, R. M.; KRUSE, M. H. L.; GARCIA, R. P.; TRISTÃO, F. S.; ARRIEIRA, I. C. O. *et al.* **Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado** [Projeto de Extensão]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; Faculdade de Enfermagem, 2015-2018.
- PALMA, E.; DEATRICK, J. A.; HOBBIE, W. L.; N, OGLE, S. K.; KOBAYASHI, K.; MALDONADO, L. Maternal Caregiving Demands for Adolescent and Young Adult Survivors of Pediatric Brain Tumors. **Oncology Nursing Forum**, New York, v. 42, n. 3, p. 222-229, 2015.

- PAYNE, S.; TURNER, M.; SEAMARK, D.; THOMAS, C.; BREARLEY, S.; WANG, X. *et al.* Managing end of life medications at home-accounts of bereaved family carers: a qualitative interview study. **BMJ Supportive & Palliative Care**, London, v. 5, n. 2, p. 181-188, 2015.
- PAZES, M. C. E.; NUNES, L.; BARBOSA, A. Fatores que influenciam a vivência da fase terminal e de luto: perspectiva do cuidador principal. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, n. 3, p. 95-104, 2014.
- PORTO, J. A. D. Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21, p. 6-11, 1999. Suplemento 1.
- RAFACHO, M.; OLIVER, F. C. A. atenção aos cuidadores informais/familiares e a Estratégia de Saúde da Família: contribuições de uma revisão bibliográfica. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 41-50, 2010.
- RALLISON, L. B.; RAFFIN-BOUCHAL, S. Living in the in-between: families caring for a child with a progressive neurodegenerative illness. **Qualitative Health Research**, Newbury Park, v. 23; n. 2, p. 194 –206, 2013.
- RODRIGUES, A. M.; FERREIRA, P. L.; FERRE-GRAU, C. Providing informal home care for pressure ulcer patients: how it affects carers' quality of life and burden. **Journal of Clinical Nursing**, Oxford, v.25, n.19-20, p. 19-20, 2016.
- SANTOS, R. L.; SOUSA, M. F.B.; SIMÕES, J. P.; NOGUEIRA, M. L.; BELFORT, T. T.; TORRES, B. *et al.* Caregivers' quality of life in mild and moderate dementia. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 72, n. 12, p. 931-937, 2014.
- SOUSA, J. H. D.; OLIVEIRA, S. G.; PORTO, A. R.; TRISTÃO, F. S.; SARTOR, S. F. Cuidando do cuidador familiar: percepções acadêmicas sobre Projeto de Extensão. **Revista de Cultura e Extensão Universitária USP**, São Paulo, v. 18, p. 83-92, 2017.
- VELASCO, H. J. L.; SANCHES, R. C. N.; RADOVANOVIC, C. A. T.; LIGIA CARREIRA, L.; SALCI, M. A. Influências da sobrecarga no cônjuge do cuidador do idoso fragilizado. **Journal of Nursing UFPE on line**, Pernambuco, v. 2, n. 3, p. 658-664, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/25349/28015>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- WRIGHT, L. M.; LEAHEY, M. **Enfermeiras e famílias: um guia para avaliação e intervenção na família**. São Paulo: Roca, 2008.

YAMASHITA, C. H.; AMENDOLA, F.; ALVARENGA, M. R. M.; OLIVEIRA, M. A. C. Perfil sociodemográfico de cuidadores familiares de pacientes dependentes atendidos por uma unidade de saúde da família no município de São Paulo. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 20-22, 2010.

YAVO, I. S.; CAMPOS, E. M. P. Cuidador e cuidado: o sujeito e suas relações no contexto da assistência domiciliar. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 20-32, 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Extensão Universitária (PROExt)-2016, pelo financiamento que ajudou a equipar o projeto, e à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas, pela oferta de bolsas de extensão nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018. Agradecimento também aos serviços de Atenção Domiciliar pela parceria empreendida para atendimento das necessidades dos cuidadores familiares.

DADOS DOS AUTORES

Stefanie Griebeler Oliveira - Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta II da Faculdade de Enfermagem e da Pós-graduação em Enfermagem; Coordenadora do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado (desde 2015). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Email: stefaniegriebeleroliveira@gmail.com

Franciele Roberta Cordeiro - Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta I da Faculdade de Enfermagem e da Pós-graduação em Enfermagem; Colaboradora do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. Email: francielefrc@gmail.com

Letícia Valente Dias - Enfermeira. Especialista em Atenção à Saúde Oncológica pelo Programa de Residência Multiprofissional e em Área Profissional. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Bolsista CAPES. Colaboradora do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. Email: leticia_diazz@hotmail.com

Lucas Silva Dellalibera - Acadêmico de Enfermagem. Bolsista de iniciação à Extensão (2018) do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado.

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. Email: dellalibera_lucas@hotmail.com

Fernanda Eisenhardt de Mello - Acadêmica de Enfermagem. Bolsista PROBIC do Projeto de Pesquisa Avaliação das tecnologias de cuidado ofertadas ao cuidador familiar no cenário da atenção domiciliar e colaboradora do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. Email: fefe_eisemello97@hotmail.com

Cristiane Berwaldt Gowert - Acadêmica de Enfermagem. Colaboradora do Projeto de Extensão Um olhar sobre o cuidador familiar: quem cuida merece ser cuidado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. Email: cristianebgowert@hotmail.com

SANEAMENTO DE COMUNIDADES CARENTES E ISOLADAS EM PELOTAS: SISTEMAS INDIVIDUAIS DE TRATAMENTO DE EFLUENTE DOMÉSTICO E BIOENERGIA

Vitor Alves Lourenço; Willian César Nadaleti; Bruno Muller Vieira;
Érico Kunde Corrêa; Renan de Freitas Santos

INTRODUÇÃO

O ser humano possui a característica de se aglomerar de forma organizada, constituindo cidades em regiões com acesso a recursos naturais essenciais à sobrevivência, ditando a dinâmica social das comunidades contemporâneas, assim como as formas com as quais as interações com o meio ocorrem de modo a degradar o ambiente e os recursos naturais, assim, ocupações humanas costumam ocorrer em regiões que possuem corpos hídricos em sua proximidade, possibilitando desde atividades agrícolas e pecuárias até a poluição e contaminação destes corpos d'água. Tal possibilidade ganha destaque ao passo que o crescimento populacional avança e eleva a geração de resíduos e efluentes oriundos, por exemplo, de atividades agropecuárias e industriais. De acordo com Dias (2007), a Revolução Industrial possuiu grande responsabilidade quanto ao cenário que vivemos hoje, já que ocasionou a elevação da exploração de recursos naturais e problemas ambientais, devido à alta concentração populacional e urbanização.

Schott Filho *et al.* (2017) afirmam que o crescimento populacional atrelado à expansão industrial elevou a geração de resíduos e efluentes, que quando dispostos de modo inadequado são capazes de acarretar em poluição visual, contaminação de mananciais e proliferação de vetores de doenças. Segundo a Organização das Nações Unidas (1992), doenças que possuem ocorrência facilitada por disposição incorreta de resíduos causam cerca de 5,2 milhões de mortes por ano, onde cerca de 4 milhões são crianças.

Matos *et al.* (2017) relatam que o lançamento de efluentes domésticos e agroindustriais representam riscos tanto à fauna e flora quanto à saúde humana, uma vez que muitos corpos hídricos utilizados como fonte de consumo humano se encontram contaminados pela presença de tais efluentes. Assim, a crescente poluição de mananciais em decorrência do lançamento incorreto de efluente e resíduos sólidos corrobora para a escassez de água potável (PAULA *et al.* 2018).

O desenvolvimento tecnológico e industrial é essencial para suprir o crescimento populacional que o planeta enfrenta, entretanto seus efeitos negativos despertam apreensão, tornando primordial a prática de controle ambiental. Segundo Silveira Filho *et al.* (2018), o controle ambiental é uma preocupação que acomete governos e centros de pesquisas, que buscam desenvolver tecnologias capazes de reverter a tendência de degradação ainda presente nas comunidades atuais.

Impactos sociais, ambientais e econômicos decorrentes de atividades humanas, sejam

em âmbito doméstico ou industrial, desencadearam ao longo dos anos diversos conflitos entre o progresso industrial e a sustentabilidade ambiental (YOUNG & LUSTOSA, 2001). Os efluentes apresentam ainda o agravante de possuírem natureza móvel, podendo elevar a amplitude de tais impactos (MACHADO *et al.*, 2008), ao passo que resíduos alimentares também representam grandes desafios ambientais, caracterizam-se como resíduos sólidos orgânicos e compreendem a maior parcela de componentes presentes nos resíduos sólidos urbanos e são gerados em larga escala, principalmente em estabelecimentos do ramo culinário e domicílios, assim sua composição varia de acordo com os hábitos alimentares locais (IBAM, s/d).

Para Marques *et al.* (2017) e Santos Filho *et al.* (2017), os resíduos sólidos urbanos apresentam em sua composição cerca de 50% de resíduos orgânicos ricos em nutrientes e quando dispostos incorretamente podem acarretar na contaminação do solo e da água superficial e/ou subterrânea, e ainda na proliferação de vetores transmissores de doenças, acarretando sérios problemas de saúde pública e ambiental. De acordo com Gueri *et al.* (2018), o volume de resíduos sólidos orgânicos gerado possui correlação positiva com o crescimento populacional.

De modo a assegurar a qualidade de vida das próximas gerações é inegável a necessidade de proporcionar saúde pública de qualidade por meio do tratamento dos efluentes antes que os mesmos sejam lançados em corpos hídricos. Assim, foram desenvolvidos sistemas de alta eficiência e a baixo custo, entretanto, além de assegurar o acesso de toda a população para tais tecnologias, deve existir uma busca contínua por aperfeiçoamento de tais técnicas.

Para Silveira Filho *et al.* (2018), o Brasil apresenta um elevado déficit quanto ao tratamento de efluentes domésticos e, conseqüentemente, recursos hídricos debilitados, em decorrência do impacto ambiental gerado através do lançamento desses efluentes. De acordo com o Ranking do Saneamento Básico do Instituto Trata Brasil (2018), apenas 45% dos efluentes domésticos gerados no País recebem algum tipo de tratamento. A biodigestão anaeróbia de efluentes, a fim de remover a matéria orgânica presente nos mesmos, vem sendo uma técnica bastante explorada, o uso de reatores anaeróbios de fluxo ascendente e manta de lodo, conhecidos como UASB (Upflow Anaerobic Sludge Blanket Reactors), possui diversas vantagens, uma vez que se caracteriza por apresentar baixa produção de sólidos, baixa demanda de área, baixo consumo de energia e de nutrientes, baixos custos de implantação, possibilidade de preservação da biomassa, tolerância a altas cargas orgânicas e aplicabilidade em pequena e grande escala (VAN HAANDEL & CATUNDA, 1995). Entretanto, uma das mais significativas vantagens da técnica é a produção de biogás durante a degradação da matéria orgânica. Segundo Gueri *et al.* (2018), a biodigestão anaeróbia representa ainda uma forma de destinação e tratamento de resíduos alimentares, apesar de constituir um processo complexo, ao passo que deve, simultaneamente, digerir carboidratos, proteínas e gorduras.

SANEAMENTO BÁSICO

O saneamento básico se caracteriza como um conjunto de medidas que busca preservar as condições do meio ambiente provendo saúde e qualidade de vida da população de modo a atingir a salubridade ambiental. Sua necessidade surgiu em decorrência da evolução da sociedade, já que em função da ocorrência de grandes agrupamentos humanos notou-se a necessidade de afastar seus dejetos. Tal fato se deu quando os agrupamentos humanos deixaram de ser nômades e se fixaram próximos a corpos hídricos, de modo que tivessem acesso à água, tanto para consumo direto quanto para seu uso na agricultura, pecuária e ainda para afastar seus dejetos.

Ainda sem se ter real conhecimento dos patógenos presentes em águas não tratadas, os egípcios armazenavam água em recipientes de modo que a sujeira se depositasse no fundo, tentando assim evitar o consumo de água “suja”. Já na idade média, o saneamento foi deixado de lado devido ao grande crescimento industrial, o que acarretou em grandes epidemias de doenças transmitidas pela água e por vetores, como a cólera, febre tifoide e a peste negra.

No ambiente nacional, segundo Cavinatto (1992), pode-se constatar que ao longo do século XVI havia falta de saneamento, através do conhecimento da ocorrência de epidemias de cólera, febre amarela e varíola. Ainda no século XX, havia a insuficiência de redes de água e esgoto, coleta de resíduos e a ocorrência de cortiços, onde as condições das comunidades ali residentes eram insalubres devido ao grande número de indivíduos em espaços pequenos, resultando em aglomeração e proliferações de vetores.

Em decorrência de recorrentes epidemias mortais no Brasil e no mundo, ficou evidente a necessidade do tratamento desses dejetos de modo a reduzir a difusão de doenças e preservar a saúde pública, e ainda evitar a poluição do meio ambiente. Assim, em 1969, foi criado o Plano Nacional de Saneamento, responsável por elevar o alcance do saneamento nacional, reforçado em 2007 pela Lei número 11.445 que determinou como um de seus princípios fundamentais a universalização do acesso aos serviços públicos de saneamento básico e a articulação de políticas de desenvolvimento urbano regional, de habitação, de combate e erradicação da pobreza, de proteção ambiental, de promoção da saúde e outras de relevante interesse social, voltadas para a melhoria da qualidade de vida, para as quais o saneamento básico seja um fator determinante.

O sistema de saneamento ambiental deve ser encarado como um instrumento capaz de garantir a universalização de serviços, garantindo o acesso aos serviços de abastecimento de água e esgotamento sanitário, suprimindo assim suas necessidades e garantindo a saúde pública.

ESGOTAMENTO SANITÁRIO E TRATAMENTO DE EFLUENTES DOMÉSTICOS

Atualmente o saneamento vai além da implantação de sistemas de abastecimento e

tratamento de água, abrangendo também o tratamento de efluentes domésticos, coleta de resíduos sólidos, drenagem pluvial e controle de vetores de doenças. O esgotamento sanitário se dá por meio de um sistema de efluentes sanitários em uma comunidade de modo a promover o afastamento rápido e seguro, assegurando coleta, tratamento e disposição adequada. Assim, garante a melhoria das condições sanitárias locais, eliminando focos de contaminação e poluição, além de problemas estéticos e odores desagradáveis.

São produzidos em média de 8,4 bilhões de litros de efluentes domésticos diariamente no Brasil, sendo que 5,5 bilhões não recebem nenhum tipo de tratamento e acabam despejados no meio ambiente de modo aleatório, causando contaminação de solo, rios, praias, mananciais e provocando danos diretos à população. Somente 65,3% dos brasileiros relatam possuir acesso à rede coletora de esgoto e 15,3%, mais de 31 milhões de pessoas, vivem em moradias com fossa rudimentar ineficiente e aproximadamente 4,4 milhões de brasileiros, 2,1%, vivem sem sistema de esgotamento sanitário (IBGE, 2015). Já de acordo com o SNIS apenas 50,3% da população possui acesso aos serviços de coleta de esgotos, sendo que apenas 74,0% deste total recebe tratamento (SNIS, 2015).

Nota-se que grande parcela da população possui carência quanto ao atendimento de saneamento básico, isso se dá em principal nas parcelas isoladas de maneira que o que era visto na evolução dos grandes centros agora é a realidade de pequenas comunidades isoladas, que vivem com um saneamento precário ou inexistente, de maneira similar às antigas civilizações, com ausência de tecnologias que atendam suas necessidades a baixo custo e de fácil manutenção, que aliada à carência social desencadeia problemas ambientais de contaminação e degradação da saúde humana (RAZZOLINI & GÜNTHER, 2008). Desse modo, projetos de baixo custo e ações de educação ambiental direcionadas a esse público podem auxiliar na modificação da realidade atual e promover melhores condições de vida.

A ocorrência do baixo índice de prestação de serviço ou sua ausência são mais frequentes nos continentes Africano, Asiático e Sul-Americano, de modo que o programa Água e Saneamento do Programa de Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial direciona-se aos países ditos em desenvolvimento, com o objetivo de atender pequenas comunidades rurais/isoladas, comumente afastadas de grandes centros urbanos e com escassez de recursos financeiros e humanos. Em seus relatórios anuais fica evidente a semelhança dos problemas de saneamento ambiental em tais regiões do planeta.

Dentre os problemas temos: a ausência de acesso à água para fins higiênicos, onde locais desprotegidos e longe dos pontos de consumo direcionam que os habitantes utilizem poços rasos, com captação artesanal, ou ainda que façam uso de águas superficiais sem nenhuma barreira sanitária; a ausência de esgotamento sanitário, onde temos a inexistência de sistemas para coleta, afastamento e tratamento dos esgotos, com a ocorrência frequente de mortalidade infantil e as doenças como a cólera, a disenteria.

Em países em desenvolvimento, a elevada demanda pelos serviços de saneamento ambiental não consegue ser atendida de modo eficiente pelo poder público que possui, em geral, uma administração centralizada, sem planejamento, gestão e exclusão da participação

comunitária. Quiante (2008) relata que a partir do Programa Água e Saneamento, e a participação de outras instituições, foi dado início a iniciativas que buscam aprimorar as condições ambientais por meio da reestruturação da organização das comunidades, a descentralização dos serviços de saneamento e o gerenciamento. O autor afirma que desse modo ocorreu a execução de diversos projetos onde foi promovida a perfuração de poços profundos com bombeamento manual, a construção de latrinas e de fossas sépticas com monitoramento e a promoção de educação ambiental voltada para a conscientização acerca do saneamento ambiental. Entretanto, apesar da significativa importância dos projetos, a abrangência e continuidade dos mesmos não se deram de forma eficaz.

Tal ineficácia se deu em decorrência da relação dos projetos com agências financiadoras, que apesar de apresentar inicialmente diversas vantagens à comunidade, pois ditam condições de trabalho sem contrapor as condições e culturas locais, não estudam de modo individual as abordagens necessárias para eficácia dos projetos através da participação da comunidade beneficiada.

Zaoual (2006) relata que iniciativas de reprodução de metodologias unificadas aplicadas em comunidades isoladas por meio de iniciativa de entidades externas à comunidade são vetadas ao fracasso por não possuírem em sua organização elementos das comunidades locais, como a dinâmica social, a atuação dos atores locais e a cultura da comunidade, ao ponto que determinadas soluções promovidas por tais organizações resultam em outros problemas de saneamento ambiental, onde, por exemplo, latrinas e fossas sépticas operam sem monitoramento e manutenção contínua, acarretando na contaminação de solos.

No âmbito do tratamento de efluentes domésticos, uma das alternativas para atender às necessidades das comunidades isoladas é o emprego adaptado de tecnologias de baixo custo já existentes em escalas industriais para escalas reduzidas, ou até mesmo individuais, para cada residência. É essencial o treinamento das comunidades para a manutenção básica dos sistemas, contando com um acompanhamento periódico de equipes técnicas, levando em consideração todas as necessidades decorrentes da cultura local, incluindo o desenvolvimento e execução de ações que eduquem os indivíduos no âmbito ambiental.

O sucesso do sistema implantado é dado através do respeito às condições locais, gestão econômica, solidária e participativa, além de ampla divulgação de informação e ainda a promoção da educação ambiental da comunidade de modo a garantir o interesse e a participação da mesma.

SISTEMAS INDIVIDUAIS DE TRATAMENTO DE EFLUENTES DOMÉSTICOS

Tendo em vista o acelerado crescimento populacional e a falta de acesso ao saneamento básico, surgem os sistemas individuais de disposição e tratamento de efluentes domésticos. Dentre tais sistemas, os tanques sépticos, também conhecidos como fossas, são os mais empregados em residências e comunidades devido ao seu baixo custo e à praticidade de sua

construção, operação e manutenção (MANNICH; SANTOS; MANNICH, 2009; RICHARDS *et al.*, 2016). Entretanto, de acordo com Andrade Neto (1997), na prática muitos dos tanques sépticos apresentam falhas em seus projetos, em sua execução e/ou em sua operação ao negligenciar as normas da ABNT.

A partir de 1963, o emprego do sistema passou a ser orientado por meio das normas NBR 41/63 e NBR 7.229/82, sendo que a última foi revista em 1989, dando origem a três diferentes normas que englobam o tanque séptico, o pós-tratamento dos efluentes e a disposição do lodo. Os tanques devem possuir todas suas paredes impermeabilizadas para que não haja infiltração do efluente no solo, sendo que o fluxo do efluente deve ocorrer no trecho superior do tanque. O sistema deve reter o efluente doméstico por um período entre 12 e 24 horas de modo a propiciar a sedimentação dos sólidos e remoção da parcela de material graxo flutuado, garantindo a ocorrência de transformações bioquímicas que reduzem a complexidade das substâncias. Durante a operação do tanque deve haver limpeza periódica, ocorrendo a remoção do lodo formado, entretanto, muitas vezes, os usuários dos sistemas não possuem conhecimento desta necessidade ou a negligenciam, reduzindo a eficiência do sistema.

Um problema comumente atrelado ao uso de fossa séptica se dá pela não impermeabilização correta da mesma, ocasionando a infiltração do efluente no solo e posteriormente ao lençol freático, sendo que muitas vezes as comunidades locais fazem uso de água bombeada de poços próximos aos tanques sépticos executados de modo incorreto, que acabam por exercer papel similar às fossas que não possuem parede impermeabilizadas.

No caso das fossas temos diversas variações, onde as paredes podem se apresentar através do uso de tijolos furados, manilha de cimento, areia ou cimentada, sem saída para o efluente tratado (ANDRADE NETO *et al.*, 1999). Existe ainda a possibilidade do emprego de sumidouros, que recebem efluente oriundo dos tanques sépticos e devem promover sua infiltração no solo. Porém, de acordo com Jordão & Pessoa (2005), é sabido do uso de sumidouros que recebem efluente não tratado.

De acordo com Andrade Neto *et al.* (1999), a maior atividade biológica dos sistemas ocorre no lodo sedimentado, ainda que não se deva desprezar a atividade na fração líquida. Assim, nesses sistemas temos a ocorrência de uma fase líquida, que gera efluentes líquidos, e a sólida, responsável por produzir a massa decantada (lodo), sendo que a ascensão de gases gerados no processo não permite uma perfeita separação dessas fases. Tanto o lodo quanto o efluente sofrem biodigestão anaeróbia que garante a degradação da matéria orgânica, resultando na redução do volume de lodo, geração de gases e líquido, e sua estabilização.

TRATAMENTOS BIOLÓGICOS

Tratamentos biológicos são técnicas capazes de promover a degradação da matéria orgânica de efluentes e resíduos biodegradáveis através de ação de microrganismos, assim o processo se dá por meio de agentes biológicos, podendo ocorrer de modo aeróbio e anaeró-

bio (FREIRE *et al.*, 2000).

Na degradação de resíduos e efluentes por processos aeróbios, parte da matéria orgânica é oxidada a produtos finais para produzir energia para processos vitais, tais como locomoção e síntese de novas células; outra parte é convertida em novas células, que na ausência de matéria orgânica passam a metabolizar suas reservas celulares (respiração endógena) para obter energia, transformando-se nos produtos CO₂, H₂O entre outros (LIMA, 2006).

Já dentre os sistemas de tratamento anaeróbio, existem as lagoas anaeróbias, os tanques sépticos, os filtros anaeróbios e os reatores anaeróbios de alta taxa, capazes de receber maiores quantidades de carga orgânica por unidade volumétrica, como os reatores UASB (Up-flow Anaerobic Sludge Blanket). A biodigestão anaeróbia é um processo fermentativo que tem como finalidade a remoção de matéria orgânica, redução dos microrganismos patogênicos e a produção de biogás, portanto é uma alternativa atraente para diversos casos de efluentes industriais e domésticos e resíduos sólidos orgânicos, sendo utilizada majoritariamente para o tratamento de efluentes (OLIVEIRA, 2009). Assim, a grande vantagem da aplicação dessa técnica se dá no fato de que há produção de biogás durante a atividade dos microrganismos responsáveis por degradar a matéria orgânica presente no meio.

Apesar da constituição básica do gás natural e do biogás ser similares, gás metano (CH₄) e dióxido de carbono (CO₂), suas origens determinam o biogás como uma fonte de energia limpa e renovável; enquanto o gás natural é considerado um combustível fóssil. Em média, o biogás é constituído por 60% de metano e 40% de dióxido de carbono (WEILAND, 2010), entretanto pode apresentar vestígios de nitrogênio (N), hidrogênio (H) e gás sulfídrico (H₂S) (BARBOSA & LANGER, 2011).

O biogás gerado no processo pode ser empregado na queima para geração de calor ou em motores de combustão para gerar energia elétrica (BRITANNICA ACADEMIC, 2014). Entretanto, só se caracteriza como um combustível eficiente se o teor de metano for superior ao de dióxido de carbono, assim se torna uma energia viável economicamente (ARRUDA *et al.*, 2002).

A produção de biogás se dá no último dos quatro estágios da biodigestão anaeróbia, sendo que cada estágio envolve diferentes tipos de microrganismos (SAGULA, 2012). O processo inicia com a hidrólise de materiais particulados complexos em compostos orgânicos simples e capazes de atravessar paredes celulares das bactérias fermentativas. Em seguida, na acidogênese, as bactérias fermentativas acidogênicas consomem os compostos orgânicos simples, transformando os mesmos em ácidos orgânicos que serão consumidos por bactérias acetogênicas e arqueas metanogênicas. Na etapa seguinte, na acetogênese, as bactérias acetogênicas fornecem substrato para os microrganismos metanogênicos, através da oxidação dos ácidos orgânicos (CHERNICHARO, 1997). De acordo com Lima (2011), a formação de biogás se dá no último estágio através da atuação dos microrganismos metanogênicos presentes na metanogênese, que atuam sobre os produtos gerados durante todo o processo.

As bactérias metanogênicas se multiplicam em uma velocidade cinco vezes inferior às velocidades de crescimento de outros grupos de bactérias presentes no processo e são divi-

didadas em dois grupos distintos de acordo com o tipo e substrato que consomem, sendo que as hidrogenotróficas produzem metano através de H₂ e CO₂ e as acetoclásticas utilizam o acetato como substrato principal (AZEITONA, 2012).

O processo de biodigestão anaeróbia se dá em biodigestores que são reatores desenvolvidos para potencializar a produção de biogás (SOLANO *et al.*, 2010). Os biodigestores são então alimentados com compostos ricos em matéria orgânica, como resíduos animais, industriais e/ou urbanos, na forma de efluentes, industriais ou domésticos, e resíduos sólidos orgânicos (BRITANNICA ACADEMIC, 2014).

O processo é potencializado com a presença de inóculos, como o lodo gerado em sistemas individuais de tratamento de efluentes (ANDRADE *et al.*, 2011). A técnica pode ser efetuada de duas maneiras distintas, sendo uma delas pelo uso de fluxo contínuo, onde durante todo o processo o biodigestor recebe alimentação do substrato, ou ainda de fluxo descontínuo, que recebe alimentação apenas no início do seu processo (OLIVEIRA, 2009; PEREIRA, 2013).

O processo de biodigestão anaeróbia contínua, diferentemente da descontínua, é capaz de produzir biogás de modo interrupto, uma vez que sua alimentação é constante (OLIVEIRA, 2009), assim tal processo se torna pertinente para ser aplicado em sistemas individuais de tratamento de efluente doméstico. A presença de lodo em biodigestores anaeróbios promove uma aceleração na degradação de ácidos graxos voláteis, uma antecipação no início da geração de biogás e elevação da concentração de metano no biocombustível (CARNEIRO, 2009). O lodo excedente do processo pode ser aplicado em solo agrícola desde que sejam considerados alguns aspectos, tais como: condições do solo, qualidade do lodo e cultura agrícola recomendada (MESQUITA *et al.*, 2017).

CODIGESTÃO ANAERÓBIA

Uma ferramenta capaz de aprimorar o processo de biodigestão anaeróbia se dá por meio do uso de dois ou mais substratos no processo, que assim passa a ser denominado de codigestão anaeróbia. Os substratos utilizados no processo podem variar de resíduos sólidos orgânicos a efluentes industriais e/ou domésticos que apresentam características complementares de modo a atender às necessidades do processo (AGDAG & SPONZA, 2007).

A codigestão propicia a potencialização da produção de biogás ao promover a diluição e inibição de compostos tóxicos, além da possibilidade de promover uma relação entre carbono e nitrogênio ideal para o processo por meio do emprego de diferentes proporções de substratos (MAZARELI, 2015; XIE *et al.*, 2011), de modo que a proporção entre os substratos passa a ser um fator primordial para a eficiência e estabilidade do processo.

A mistura de resíduos sólidos orgânicos com propriedades dinâmicas pouco favoráveis com substratos líquidos que apresentam maior facilidade de serem degradados na biodigestão anaeróbia promove homogeneidade, facilitando a degradação dos resíduos sólidos

orgânicos, viabilizando a utilização e valoração econômica de resíduos e efluentes que não possuem valor agregado (BRAUN & WELLINGER, 2002; CARNEIRO, 2009).

Se empregada em sistemas individuais de tratamento de efluentes domésticos, a codigestão anaeróbia possibilita a disposição de resíduos sólidos orgânicos gerados nas residências ao tempo que ainda é capaz de fornecer energia limpa através da conversão do biogás em energia térmica ou elétrica. Torna-se importante salientar que em comunidades isoladas quase que a totalidade dos resíduos sólidos gerados se caracteriza como orgânicos, assim o processo é capaz de solucionar, de modo parcial, a problemática acerca da disposição de resíduos em comunidades isoladas.

A biodigestão anaeróbia quando voltada para a produção de biogás ocorre com maior eficiência em três diferentes gamas de temperatura: a psicrófila (<25 °C), mesófila (25–40 °C) e termófila (45–60 °C) (MAMUNA & TORIIA, 2017), entretanto estudos apontam a possibilidade do processo em temperatura ambiente com alta eficiência de produção de biogás (LOURENÇO *et al.*, 2018).

MUNICÍPIO DE PELOTAS E O SANEAMENTO

Os moradores do município de Pelotas-RS, em principal os que vivem em zonas carentes ou isoladas, relatam a necessidade do aprimoramento do saneamento, o que é reforçado pela Agenda 21 da cidade que coloca o tema como uma das prioridades a serem atendidas. O projeto de extensão no qual se baseia este capítulo visa à implantação de um sistema de tratamento de efluente doméstico individual para cada residência aliado a ações de educação ambiental e ainda o estudo da possibilidade de produção de bioenergia nas mesmas.

Como discutido no capítulo, ações voltadas ao saneamento necessitam da participação da comunidade e da integração dos preponentes com a realidade local, considerando fatores econômicos, sociais e culturais para que ocorram de modo efetivo. Assim, a possibilidade de viabilizar esse direito básico à população, através de atividades desenvolvidas por discentes e docentes da Universidade Federal de Pelotas, além de assegurar um contato próximo com a comunidade, é capaz de estreitar a relação Universidade e população local, o que é de extrema importância no contexto de uma instituição pública.

A viabilidade da execução do projeto, hoje ainda em escala de bancada, visando a assegurar a efetividade do tratamento biológico do efluente doméstico, se dará em principal ao fato de que a estrutura será composta por biodigestores desenvolvidos com caixas, conexões e válvulas comerciais encontradas em casas de materiais de construção. Ademais, o projeto visa a estudar ainda a caracterização do lodo gerado no processo de tratamento, de modo a viabilizar a possibilidade de seu uso em solo agrícola ou ainda sua destinação para usinas ou indústrias, onde possa ser utilizado como startup em biodigestores anaeróbios também para a produção de biogás.

O projeto desenvolve ainda ações que viabilizem a participação da comunidade nas

etapas de implantação, além de promover práticas de geração mínima de resíduos e odores, fácil compreensão e difusão da tecnologia por meio da aplicação das ferramentas de educação ambiental, onde é estudada a ocorrência de debates e fóruns com os moradores sobre os pontos mais críticos da cidade, assim possibilitando o mapeamento de áreas contaminadas e o monitorando de áreas de descarte de resíduos líquidos e sólidos; cursos e palestras, envolvendo principalmente jovens ainda em fase escolar.

Como resultados, espera-se que com a ação o saneamento ambiental de comunidades isoladas e/ou carentes da cidade de Pelotas passe a alcançar um maior número de pessoas e contribua para a minimização dos problemas ambientais e de saúde humana.

CUSTO, IMPLEMENTAÇÃO E PARCERIAS

É importante salientar que o projeto se encontra em andamento, sendo que no momento estão sendo realizadas a coleta e a caracterização dos resíduos orgânicos gerados nas residências para a determinação do potencial de produção de biogás, em escala de bancada laboratorial. As etapas referentes ao levantamento de custos, assim como o desenvolvimento do modelo do biodigestor a ser implementado nas residências, ainda não foram realizadas. Para a implementação dos sistemas individuais de tratamento nas comunidades isoladas serão buscadas parcerias com a Prefeitura de Pelotas e/ou terceiros, entretanto isso somente ocorrerá após a realização do levantamento do custo para implantação do processo.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 13.696. **Tanques sépticos – Unidades de tratamento complementar e disposição final dos efluentes líquidos – Projeto, construção e operação**. Rio de Janeiro: ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1997.

ABNT. NBT 7.229. **Projeto, construção e operação de sistemas de tanques sépticos**. Rio de Janeiro: ABNT – Associação de Normas Técnicas, 1993.

AGDAG, O.; SPONZA, D. Co-digestion of mixed industrial sludge with municipal solid wastes in anaerobic simulated landfilling bioreactors. **Journal of Hazardous Materials**, p.75-85, 2007.

ANDRADE NETO, C. O.; MEDEIROS, D. D. V.; SANTOS, Y. T. C.; INGUNZA, M. P. D.; ARAÚJO, A. L. C. Novo amostrador de coluna para água e lodo. **Anis do XXXI Congresso Interamericano AIDIS**. Santiago/Chile: 12 a 15 de outubro de 2008.

ANDRADE, F. H. B.; BORGES, A. C.; LOPES, D.; SARMENTO, A. P. Desempenho de Reatores Anaeróbios Tratando RSU com Diferentes Inóculos: Resíduos de Produção Animal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, 26, 2011, Porto Alegre. **Anais...** ABES – Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental.

ARRUDA, M. H.; AMARAL, L. P.; PIRES, O. P.J.; BARUFI, C. R.V. Dimensionamento de Biodigestor para Geração de Energia Alternativa. **Revista Científica Eletrônica de Agronomia**, v.1, n.2, 2002.

AZEITONA, D. C. L. **Efeitos de Pré-tratamentos Térmicos na Digestão Anaeróbia Termófila de Resíduos de Casca de Batata**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Segurança Alimentar) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

BARBOSA, G.; LANGER, M. Uso de biodigestores em propriedades rurais: uma alternativa à sustentabilidade ambiental. **Unoesc & Ciência – ACSA**, Joaçaba, v.2, n.1, p.87-96, 2011.

BRASIL. Lei nº11.455, de 05 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera Leis no 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 12 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, 2007.

BRASIL. Ministério das cidades. **Plano Nacional de Saneamento**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/AECCBF8E2/Plansab_Versao_Consehos_Nacionais_020520131.pdf>.

BRAUN, R.; WELLINGER, A. **Potential of Co-Digestion**. IEA – Bioenergy, Task 37 – Energy from biogas and Landfill gas, 2002.

CARNEIRO, D. R. C. **Viabilidade Técnica e Económica de uma Unidade Centralizada de Co-Digestão Anaeróbia de Resíduos Orgânicos**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado de Engenharia do Ambiente) – Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia, Portugal.

CAVINATTO, V. M. **Saneamento básico: fonte de saúde e bem-estar**. São Paulo: Ed. Moderna, 1992

CHERNICHARO, C. A. L. **Reatores anaeróbios: Princípios do Tratamento Biológico em Águas Residuárias**. Belo Horizonte: Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, UFMG. p.246, 1997.

DIAS, Reinaldo Dias. **Gestão Ambiental: Responsabilidade Social e Sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2. ed. 2007-nº 196.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA ACADEMIC. **Biogas, CHEMISTRY**. Disponível em: <https://www.britannica.com/technology/biogas>.

FREIRE, R. S.; PELEGRINI, R. P.; KUBOTA, L. T.; DURÁN, N.; PERALTA-ZAMORA, P. Novas tendências para o tratamento de resíduos industriais contendo espécies organocloradas. **QUÍMICA NOVA**, v.23, n .4, 2000.

GUERI, M. V. D.; SOUZA, S. N. M.; KUCZMAN, O.; SCHIRMER, W. N.; BURATTO, W. G.; RIBEIRO, C. B. BESINELLA, G. B. DIGESTÃO ANAERÓBIA DE RESÍDUOS ALIMENTARES UTILIZANDO ENSAIOS BMP. **BIOFIX Scientific Journal**, v.3, n.1 p.08-16 2018.

IBAM. **Cartilha de Limpeza Urbana**, Rio de Janeiro, S/D.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2015**. Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do Saneamento Básico – 100 maiores Cidades do Brasil**. 2018. Disponível em: <<http://www.tratabrasil.org.br>>

JORDÃO, E. P.; PESSOA, C. A. **Tratamento de esgotos domésticos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: ABES, 2005.

LIMA, A. B. **Pós-Tratamento de efluente de reator anaeróbio em sistema sequencial constituído de azonização em processo biológico aeróbio**. 2006. 99f. Dissertação (Mestrado em Hidráulica e Saneamento) – Universidade de São Carlos, São Carlos.

LOURENÇO, V. A.; SANTOS, R. F.; PAN, G. G.; VIEIRA, B. M.; NADALETI, W. C.. PRODUÇÃO DE BIOGÁS VIA CODIGESTÃO ANAERÓBIA EM TEMPERATURA AMBIENTE. In: IX Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, 2018, São Bernardo do Campo/SP. **Anais CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL** ISSN 2179-8400, 2018. v.9.

MACHADO, M. B.; FURLAN, L. T.; FURLAN, M. L.; TOMAZ, E.; NUNHEZ, J. R. Software para modelagem de dispersão de efluentes em rios. **Eng. Sanit. ambient.**, v.13, 2008.

MAMUNA, M. R. A.; TORIIA, S. Anaerobic co-digestion technology in solid wastes treatment for biomethane generation. **International Journal of Sustainable Energy**, v. 36, n.5, p.462-472, 2017.

- MANNICH, P. K. A.; SANTOS, D. C. dos; MANNICH, M. Sistema biológico alternativo para pós-tratamento de esgoto. **Revista Dae**, v.57, n. 181, p.23-32, 2009.
- MARQUES, J. A.; PEREIRA, P. O. L.; REIS, E. B.; ROSATTO, C. P.; TREIN, C. M.; SOUZA, Z. H. Biodecompositor: alternativa sustentável para o tratamento dos resíduos orgânicos. In: **I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar**, 2017.
- MATOS, C.; QUARESMA, W. M. G.; ARAUJO, D. C. S.; SILVA, L. O.; SANTOS, L. W. Poluição e Contaminação dos Recursos Hídricos. In: **IV Congresso Interdisciplinar - Responsabilidade, Ciência e Ética**, v.4, n.1, 2017.
- MAZARELI, R. C. S. **Co-Digestão Anaeróbia de Resíduos Vegetais e Águas Residuárias de Suinocultura em Reatores Horizontais de Leito Fixo e Alta Taxa**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Microbiologia Agropécuaria) - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP, Campus de Jaboticabal.
- MESQUITA, G. R. A.; RANDOW, J. R. V.; OLIVEIRA, R. L.; GONLANVES, M. V. V. A. Viabilidade do lodo de esgoto na agricultura. **Persp. Online: exatas & eng.**, v.17, n.7, p.80-87, 2017.
- OLIVEIRA, R.D. **Geração de energia elétrica a partir do biogás produzido pela fermentação anaeróbia de dejetos em abatedouros e as possibilidades no mercado de carbono**. 2009. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia elétrica) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PAULA, J. A.; SILVA JÚNIOR, M. G.; UCKER, F. E.; LIMA, M. L.; ALONSO, R. P. Caracterização e tratamento de águas cinzas da construção civil - estudo de caso: edifícios da cidade de Goiânia – GO. **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE ARAGUAIA**, v.13, n.1, p.127-138, 2018.
- PEREIRA, A. I. C. **Co-digestão anaeróbia de resíduos verdes e lamas de ETAR para produção de biogás**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Energia e Bioenergia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- QUIANTE, D. n. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Hidráulica e Saneamento) – **Escola Politécnica**, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RAZZOLINI, M. S. P.; GÜNTHER, W. M. R. Impactos na Saúde das Deficiências de Acesso a Água. **Saúde Soc.**,v.17, n.1, p.21-32, 2008.

RICHARDS, S.; PATERSON, E.; WITHERS, Paul J. A.; STUTTER, M. Septic tank discharges as multi-pollutant hotspots in catchments. **Science of The Total Environment**, v. 542, p.854-863, 2016.

SAGULA, A. L. **Biodigestão anaeróbia de cama de frango em co-digestão com caldo de cana-de-açúcar**. 2012. 69f. Dissertação (Mestrado de Agronomia – Energia na Agricultura) - Faculdade de Ciências Agrônômicas da Unesp – Campus de Botucatu, Botucatu, São Paulo.

SANTOS FILHO, R. C.; HOLANDA, E. P. T.; OLIVEIRA, L. C. F.; SILVA, V. M. F. O aproveitamento de resíduos sólidos urbanos, por meio do processo de compostagem aeróbia enriquecida com casca de sururu para aproveitamento na construção civil. **Ciências exatas e tecnológicas**, v.4, n.2, p.125-134, 2017.

SCHOTT FILHO, O.; AGUIAR, A. C. M.; SILVA, E. C. R.; PEREIRA, T. C.; FERREIRA, J. A.; BORGES, A. C. Projeto Estiva: uma iniciativa de gestão de resíduos sólidos urbanos em comunidades de baixa renda. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, v.6, n.3, 2017.

SILVEIRA FILHO, A. S. L.; MENSAH, J. H. R.; BATTISTON, K. M.; BARROS, M. S.; SANTOS, I. F. S. Dimensionamento de um reator uasb para tratamento de efluentes domésticos e recuperação do biogás para produção energética: um estudo de caso em Pouso Alegre (MG). **Revista Brasileira de Energias Renováveis**, v.7, n.1, p.77-94, 2018.

SINIS – Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. **Diagnóstico dos serviços de água e esgotos**. Site institucional, 2015. Brasília: MCIDADES, SNSA, 2015. Disponível em: <<http://www.snis.gov.br>>.

SOLANO, R. O.; VARGAS, M. F.; WATSON, R. G. Biodigestores: factores químicos, físicos y biológicos relacionados con su productividad. **Tecnología en Marcha**, v.23, n1, p.39-46, 2010.

VAN HAANDEL; CATUNDA. **Estudos desenvolvidos com um Reator UASB em escala real**. 1995. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/saneamento/UASB02.html>

WEILAND, P. Biogas production: current state and perspectives. **Applied Microbiology and Biotechnology**, v.85, p.849-860, 2010.

XIE, S.; LAWLOR, P. G.; FROST, J. P.; HU, Z.; ZHAN, X. Effect of pig manure to grass silage ratio on methane production in batch anaerobic co-digestion of pig manure and grass silage. **Bioresource Technology**, Amsterdam, v.102, n.10, p.5728–5733, 2011.

YOUNG, C. E. F.; LSUTOSA, M. C. J. Meio ambiente e competitividade na indústria brasileira. **Revista de Economia Contemporânea**, v.5, 2001.

ZAOUAL, H. **Nova economia das iniciativas locais**: uma introdução ao pensamento pós-global. Tradução de THIOLENT, M. Rio de Janeiro: DP&A: Consulado Geral da França: COPPE/UFRJ, 2006.

DADOS DOS AUTORES

Vitor Alves Lourenço - Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Engenharia Ambiental e Sanitária e mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais do Centro de Engenharias da Universidade Federal de Pelotas. Atua em projetos e pesquisas das áreas de Saneamento Básico, Tratamento de Efluentes e Engenharia Bioenergética. E-mail: vitor.a.lourenco@gmail.com

Willian César Nadaleti - Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Engenharia Ambiental pela Universidade Estadual Paulista e em Física - Lic. pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós-doutor em Engenharia de Energia pela Silesian University of Technology, Polônia. Desenvolve pesquisa nas áreas de Engenharia Ambiental e Energética, com ênfase em energia da biomassa, atuando principalmente nos seguintes temas: Conversão e Aproveitamento de Biogás/Hidrogênio; AcoD and AD processes; Emissões Atmosféricas; Energy Planning & Management. E-mail: williancezarnadaletti@gmail.com

Bruno Muller Vieira - Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio Grande e doutor em Ciência e Engenharia de Materiais. Desenvolve e atua em pesquisas nas áreas de Engenharia Química e Bioenergias. E-mail: bruno.prppg@hotmail.com

Érico Kunde Corrêa - Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Engenharia Agrônômica e Pós-doutor em Zootecnia. Coordenador do Laboratório de Resíduos e Ecotoxicologia (CEng - UFPel). Desenvolve e atua em pesquisas na área de Engenharia Sanitária direcionada ao Saneamento Básico. E-mail: ericokundecorrea@yahoo.com.br

Renan de Freitas Santos - Universidade Federal de Pelotas. Graduando em Engenharia Ambiental e Sanitária na Universidade Federal de Pelotas. Atua em projetos nas áreas de Saneamento Básico e Bioenergias. E-mail: reh.8@hotmail.com