

ORGANIZADORA:
Fernanda Malinosky
Coelho da Rosa

CADERNO DA ESCOLA DE EXTENSÃO:

MOSAICO DE RELATOS
DE EXPERIÊNCIA DE
AÇÕES 2018 E 2019

CADERNO DA ESCOLA DE EXTENSÃO:

MOSAICO DE RELATOS
DE EXPERIÊNCIA DE
AÇÕES 2018 E 2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 131-COED/AGECOM/UFMS,
DE 23 DE AGOSTO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspet de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Caderno da escola de extensão [recurso eletrônico] : mosaico de relatos de experiência de ações 2018 e 2019 / organizadora: Rosa, Fernanda Malinsky Coelho da. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
331 p. : il. color.

ISBN 978-65-89995-33-3

1. Extensão universitária – Mato Grosso do Sul. 2. Ensino superior. 3. Educação – Estudo e ensino. II. Rosa, Fernanda Malinsky Coelho da. III. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte.

CDD (23) 378.1554098171

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORA
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

**CADERNO DA ESCOLA
DE EXTENSÃO:**
MOSAICO DE RELATOS DE
EXPERIÊNCIA DE AÇÕES
2018 E 2019

Campo Grande - MS
2022



© da autora:

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-33-3

Versão Digital: Agosto de 2022.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
-------------------	---

EXTENSÃO, CULTURA E ESPORTE NA UFMS 2016–2020.....	17
<i>Prof. Dr. Marcelo Fernandes Pereira e Dra. Caroline P. Spanhol Finocchio..</i>	17

EIXO I - AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	35
--	----

INTRODUÇÃO À ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NO CÂMPUS DE PARANAÍBA-MS	36
<i>Dirceu Lorenzi de Matos, Hellen Luisie Florencio Gonçalves e Josavias Anthony Oshiro Costa</i>	36

PEDAGOGIA RETÓRICA E POÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS	53
<i>Erika Natacha Fernandes de Andrade, Rebeca Gonçalves Aponte e Yasmin Oliveira Cabral.....</i>	53

AÇÃO CULTURAL DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE	77
<i>Iara de Graauw Zimpel, Milene Bartolomei Silva e Daniela Cristina Barros de Souza Marcato</i>	77

BRINQUEDOTECA ABERTA: ESPAÇO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	92
<i>Maria Eduarda Cardoso Sampaio da Silva, Brenda Mirelle Moura de Lima, Milene Bartolomei Silva e Daniela Cristina Barros de Souza Marcato.....</i>	92

COLIÇÃO: OFICINA DE PERFORMANCE E POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS.....	109
<i>Paulo Cesar Duarte Paes Bruna Garcia Cardozo.....</i>	<i>109</i>
VIGOTSKI FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO....	126
<i>Paulo Cesar Duarte Paes.....</i>	<i>126</i>
<i>Vigotski e a formação de professores</i>	<i>138</i>
EIXO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	146
CURSO DE FORMAÇÃO EM LIBRAS: DO RELATO DE EXPERIÊNCIA A UMA INTERIORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS	147
<i>Bruno Roberto Nantes Araujo, Facunda Concepción Mongelos Silva, Katicilayne Roberta de Alcântara e Rejane de Aquino Souza.....</i>	<i>147</i>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE LIBRAS: EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE EXTENSÃO NA UFMS	
<i>Karine Albuquerque de Negreiros e Jéssica Rabelo Nascimento</i>	<i>166</i>
PROJETO DE EXTENSÃO: CURSO BÁSICO DE LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	187
<i>Magno Pinheiro de Almeida e Débora de Moraes Ferreira.....</i>	<i>187</i>
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM COM CRIANÇAS SURDAS.....	201
<i>Nelson Dias.....</i>	<i>201</i>
EIXO III - SAÚDE.....	218

PROJETO DE EXTENSÃO “TREM DO PANTANAL: TRILHANDO CAMINHO DO BIOMA AS DOENÇAS TROPICAIS”, TRANSFORMADOR DE REALIDADES.....	219
<i>Dario Corrêa Junior, Ana Paula da Costa Marques, Everton Ferreira Lemos, Sandra Maria do Valle Leone de Oliveira, James Venturini e Anamaria Mello Miranda Paniago</i>	
DOENÇA FALCIFORME E OUTRAS DOENÇAS CRÔNICAS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO EM CORUMBÁ – MS	233
<i>Ilidio Roda Neves, Claudia Natacha Bassi Dagel, Rosa Alessandra Rodrigues Corrêa e Cláudia Antônia de Moura.....</i>	
EIXO IV - GEOPROCESSAMENTO E TURISMO	254
DESCOBRINDO O PARAÍSO: PANTANAL.....	255
<i>Camila Aoki, Maicon Velasco de Melo, Crisley Helena Simão, Tatiane Nascimento Lima e Rogério Rodrigues Faria.....</i>	
EXTENSÃO EM GEOPROCESSAMENTO COM O SOFTWARE SPRING.....	275
<i>Emerson Figueiredo Leite e Elisângela Martins de Carvalho.....</i>	
ACESSIBILIDADE E TURISMO: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO E INTERVENÇÃO NOS MUNICÍPIOS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO – MS	290
<i>Patrícia Zaczuk Bassinello</i>	
EIXO V - EMPREENDEDORISMO	305
EDUCAÇÃO FINANCEIRA AOS PRODUTORES FAMILIARES PERTENCENTES À FEIRINHA AGROECOLÓGICA DE ORGÂNICOS.	306
<i>Luciane Cristina Carvalho, Wender de Oliveira Dutra da Silva, Ivini Kalini Jarcem Charão Fernandes e Letícia Cabral do Nascimento ..</i>	

O PROGRAMA MARINHEIRO EMPREENDEDOR DESENVOLVIDO NO COMANDO DO 6º DISTRITO NAVAL – EM LÁDARIO – MS	323
<i>Roosiley dos Santos Souza, Nortonciste Guedes da Silva Junior e Paulo Lameira Ferreira da Silva.....</i>	<i>323</i>
SOBRE OS AUTORES:	343

APRESENTAÇÃO

A UFMS tem como visão “ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação” e a missão de “desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país”¹ por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Além da cidade universitária na capital, a UFMS mantém Câmpus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do Estado.

No âmbito da extensão universitária, a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) tem como missão “fomentar uma extensão universitária socialmente relevante e fortalecer a prática esportiva e artístico-cultural no âmbito interno, tudo isso, norteado pelo rigor acadêmico e pela busca da excelência”², a partir da implementação da Extensão Universitária como prática acadêmica regular no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o estímulo ao desenvolvimento de pesquisa na UFMS; garantia da participação democrática da comunidade interna e da sociedade civil organizada na discussão e encaminhamento dos programas e projetos de extensão; entre outros princípios e diretrizes.

A ideia deste E-book partiu da professora dra. Carla Regina Mariano Silva quando estava à frente da então Divisão de Formação de Professores, atualmente denominada Secretaria de Formação de Professores (SEFOR) e está vinculada à Diretoria de Escola de Extensão (DIEX) da PROECE. O planejamento e a execução da ideia inicial começaram em

¹ Cf. <https://www.ufms.br/visao-e-missao/>

² Cf. <https://proece.ufms.br/a-proece/>

junho de 2020, momento em que muitas das ações anteriormente desenvolvidas estavam suspensas, haja vista a recomendação da Organização Mundial da Saúde de isolamento social, na tentativa de desacelerar a disseminação da COVID-19.

Assim, a SEFOR iniciou um apanhado de todos os projetos de extensão vinculados a ações da DIEX em 2018 e 2019, tendo como objetivo o registro e divulgação das extensões realizadas na UFMS. Aos e-mails enviados em diferentes datas, recebemos 26 respostas das quais, com as revisões e pequenas intercorrências ocorridas por conta da pandemia, resultaram nos 17 capítulos aqui apresentados. Cabe dizer que os textos foram separados em cinco eixos temáticos.

Antes de apresentarmos os textos que farão parte deste E-book, é importante destacar – e agradecer – aos professores Marcelo Fernandes Pereira e Caroline P. Spanhol Finocchio. Ambos aceitaram nosso convite e escreveram o capítulo “Extensão, Cultura e Esporte na UFMS 2016–2020” que abre este livro.

A primeira categoria chamamos de EIXO I – Ações e Práticas Pedagógicas e possui seis capítulos. O capítulo inicial está intitulado “Introdução à alfabetização digital: um relato de experiência de extensão no Câmpus de Paranaíba-MS”, dos autores Dirceu Lorenzi de Matos, Hellen Luisie Florencio Gonçalves e Josavias Anthony Oshiro Costa. Este capítulo nos apresenta um projeto de extensão da UFMS que foi desenvolvido visando a parceria entre a comunidade universitária e a rede de assistência social na cidade de Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo do projeto foi trabalhar com as noções e habilidades mais iniciais do uso das tecnologias digitais, pois as participantes, em sua maioria, nunca haviam utilizado o computador, sendo necessário um foco na manipulação do mouse e do teclado, o que necessita de atenção extra às habilidades motoras, e à localização e interpretação de informações e componentes visuais mostrados na tela do computador, algo bastante diferente da leitura e escrita no papel, de caráter linear.

O segundo capítulo, das autoras Erika Natacha Fernandes de Andrade e Rebeca Gonçalves Aponte, é intitulado “Pedagogia retórica e poética na formação de professores e educadores sociais” e apresenta um projeto de extensão de formação continuada realizado no Câmpus do Pantanal, o qual foram realizados encontros com professores da educação infantil e com educadores sociais atuantes com crianças pequenas, tendo em vista as possibilidades de confluências em suas necessidades formativas, especialmente no que tange à participação dos profissionais em experiências estéticas, ao acesso a repertórios brincantes envolvendo o corpo, o movimento e a música, às atuações em debates que mobilizam o compartilhamento de saberes, a problematização, a ação criativa e poética.

O terceiro capítulo, denominado “Ação cultural de contação de histórias: relato de uma experiência na universidade”, das autoras Iara de Graauw Zimpel, Milene Bartolomei Silva e Daniela Cristina Barros de Souza Marcato, apresenta o projeto de contação de histórias intitulado como “Entre vozes e silêncio: a arte de contação de histórias”, que se baseia na relevância da contação de histórias para pessoas de qualquer idade. As ações foram realizadas no âmbito da Faculdade de Educação (FAED) e as primeiras três edições (anos de 2017, 2018 e 2019) ocorreram durante a Semana “Mais Cultura” da UFMS.

As autoras Maria Eduarda Cardoso Sampaio da Silva, Brenda Mirelle Moura de Lima, Milene Bartolomei Silva e Daniela Cristina Barros de Souza Marcato nos trazem o capítulo sob o título “Brinquedoteca aberta: espaço de ensino, pesquisa e extensão”, o qual destaca as experiências com a ludicidade para as crianças na brinquedoteca, na qual pretende-se que esse seja um espaço privilegiado em que a criança possa liberar seus sentimentos, suas fantasias, desenvolver sua criatividade, adquirindo conhecimento e buscando sempre a socialização por meio do outro e do próprio objeto. Este projeto de extensão também ocorreu no âmbito da Faculdade de Educação (FAED).

O penúltimo capítulo denominado “Colisão: oficina de performance e poéticas contemporâneas”, dos autores Paulo Cesar Duarte Paes e Bruna Garcia Cardozo, apresenta ações de um projeto de extensão que tem relação direta com a Disciplina de Poéticas Contemporâneas, mas contou com a participação de pessoas de outros cursos da UFMS e da comunidade em geral, principalmente artistas e jovens da periferia da cidade, a partir de oficinas de performance e corporalidade e intervenções performáticas nos locais mais variados da cidade de Campo Grande.

O sexto e último capítulo deste eixo tem título “Vigotski fundamentos e práticas de ensino”, do autor Paulo Cesar Duarte Paes, e apresenta ações de extensão que aconteceram em diversas cidades, com os estudos teóricos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e, concomitantemente, orientações metodológicas dos professores na produção dos seus projetos pedagógicos e nas suas práticas de ensino, a fim de produzir reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas, partindo dos entendimentos da teoria vigotskiana.

No EIXO II – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva temos quatro capítulos. O primeiro, sob o título “Curso de Formação em Libras: do relato de experiência à uma interiorização da Língua de Sinais”, dos autores Bruno Roberto Nantes Araujo, Facunda Concepción Mongelos Silva, Katicilayne Roberta de Alcântara e Rejane de Aquino Souza, apresenta um relato de experiência do projeto intitulado “Curso de Formação em Libras”, desde a sua concepção até a sua execução e conclusão. A proposta do Curso em questão foi formalizada no Câmpus de Aquidauana (CPAQ/UFMS) e foi organizado com duas turmas simultâneas – totalizando em oitenta participantes – e teve como público alvo: uma turma constituída de professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) da Prefeitura de Aquidauana/MS, diretores de escolas, profissionais do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, e profissionais da área da saúde da mesma cidade; e uma turma de professores indígenas da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal.

O capítulo dois deste eixo é das autoras Karine Albuquerque de Negreiros e Jéssica Rabelo Nascimento e está sob o título “Formação Continuada de Intérpretes de Libras: experiências do curso de extensão na UFMS”. O texto trata de um relato de experiência resultado do curso de extensão de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa. O projeto foi pensado para atender às demandas da comunidade universitária e da sociedade em geral com o objetivo de formar cidadãos autônomos e críticos, instrumentalizá-los em relação prática de tradução interpretação, oportunizar a comunicação entre os indivíduos e a realização pessoal e profissional. A oferta do curso considerou a importância da reflexão sobre o processo comunicativo que aproxima a sociedade brasileira da cultura surda, e ainda contemplou, uma parcela da comunidade interna e externa da UFMS.

Os autores Magno Pinheiro de Almeida e Débora de Moraes Ferreira trazem o capítulo sob o título “Projeto de extensão: curso básico de Libras – Língua Brasileira de Sinais” que apresenta um projeto Curso Básico de Libras que ocorreu no Câmpus Paranaíba, o qual visou capacitar alunos, professores, funcionários entre outros, tendo em vista a necessidade da disseminação da Libras, do ensino de qualidade, do direito básico a comunicação, para atendimento e inclusão dos surdos.

Já o capítulo intitulado “Estratégias de ensino e desenvolvimento da linguagem com crianças surdas”, do autor Nelson Dias, aborda o projeto de extensão sob o mesmo título do capítulo com vistas a suprir a falta de conhecimento no desenvolvimento da linguagem da criança surda, bem como a diferença da modalidade da Língua Portuguesa e da Libras, que podem causar entraves no processo de ensino desse público. Assim, o objetivo central do projeto foi construir propostas metodológicas para o desenvolvimento da linguagem da criança surda na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No EIXO III – Saúde, temos o capítulo Projeto de extensão “Trem do Pantanal: trilhando caminho do bioma as doenças tropicais”, dos auto-

res Dario Corrêa Junior, Ana Paula da Costa Marques, Everton Ferreira Lemos, Sandra Maria do Valle Leone de Oliveira, James Venturini e Anamaria Mello Miranda Paniago, o qual apresenta ações de um projeto de extensão, cujo objetivo principal é envolver a pós-graduação em Doenças Infecciosas e Parasitárias da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no ensino e no apoio a formação de alunos do ensino básico da rede pública, no campo das doenças infecciosas inserido no bioma tropical, utilizando Metodologias Ativas além de promover o intercâmbio entre a Universidade e a Sociedade.

Há, ainda, o capítulo intitulado “Doença Falciforme e outras doenças crônicas na escola: relato de uma experiência de extensão em Corumbá-MS”, dos autores Ilidio Roda Neves, Claudia Natacha Bassi Dagel, Rosa Alessandra Rodrigues Corrêa e Cláudia Antônia de Moura que apresenta ações de um projeto de extensão que ocorreu nas dependências do Câmpus do Pantanal – Cpan, onde realizamos um curso de extensão para professores da Rede Municipal de Ensino (REME), acadêmicos de pedagogia e outros profissionais da saúde. O objetivo do projeto foi pensar estratégias de permanência para crianças e adolescentes com Doença Falciforme e outras doenças crônicas nas escolas de Corumbá.

No EIXO IV – Geoprocessamento e Turismo temos três capítulos. O primeiro, dos autores Camila Aoki, Maicon Velasco de Melo, Crisley Helena Simão, Tatiane Nascimento Lima e Rogério Rodrigues Faria, intitulado “Descobrimos o paraíso: pantanal” apresenta o projeto de extensão de mesmo título, no qual foram realizadas oficinas com o intuito de despertar o interesse e reflexão dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de regiões inseridas ou próximas ao Pantanal sobre o (re)conhecimento e conservação da biodiversidade silvestre regional.

Os autores Emerson Figueiredo Leite e Elisângela Martins de Carvalho nos trazem o capítulo “Extensão em geoprocessamento com o Software Spring” que apresenta uma ação de extensão sob o mesmo título cujo

objetivo foi a capacitação técnica de servidores das Prefeituras Municipais de Bodoquena, Miranda, Aquidauana e de órgãos Estaduais com o Software Spring do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) para a composição de um banco de dados georreferenciado, para o processamento digital de imagens de satélite, e a elaboração de cartas de uso do solo e do relevo municipal (cartas hipsométricas e de declividade).

O capítulo intitulado “Acessibilidade e Turismo: uma proposta de sensibilização e intervenção nos municípios de Aquidauana e Anastácio-MS”, da autora Patrícia Zaczuk Bassinello, apresenta uma ação de extensão cujo eixo de mobilização e desenvolvimento se deu acerca da inclusão da acessibilidade em práticas de lazer e turismo nos municípios de Aquidauana e Anastácio, no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo deste projeto foi a promoção de ações de sensibilização na sociedade sobre os direitos e programas voltados às pessoas com deficiência (PCD) de acesso ao lazer e à atividade turística, bem como duas ações de intervenção com as PCD: uma em um parque público de Aquidauana e outra, a viagem a um atrativo turístico do município de Miranda.

Por fim, temos o EIXO V – Empreendedorismo, o qual temos o capítulo intitulado “Educação Financeira aos produtores familiares pertencentes à feirinha agroecológica de orgânicos”, dos autores X Luciane Cristina Carvalho, Wender de Oliveira Dutra da Silva, Ivini Kalini Jarzem Charão Fernandes e Letícia Cabral do Nascimento, cujo objetivo foi apresentar o projeto de extensão Semente: Feira Agroecológica da UFMS promovido pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) que tem por finalidade mostrar a importância da Educação Financeira na vida cotidiana e no empreendimento de cada agricultor familiar.

E encerrando este volume, temos o capítulo intitulado “O Programa Marinheiro Empreendedor desenvolvido no comando do 6º Distrito Naval – em Ládario-MS”, dos autores Roosiley dos Santos Souza, Nortoniciste Guedes da Silva Junior e Paulo Lameira Ferreira da Silva, o qual apresenta

as ações do projeto de extensão “Programa Marinheiro Empreendedor” fruto de um acordo de cooperação que iniciou com uma preocupação em relação aos jovens que prestavam serviços por oito anos para as Organizações Militares e desenvolviam várias habilidades em diferentes áreas, mas com o desligamento ao final do contrato, esses jovens tinham dificuldade de se reintegrar à sociedade e utilizar todo o arcabouço de conhecimento adquirido. Assim, surgiu a ideia de um programa que pudesse unir teoria e prática para um novo referencial profissional daqueles que seriam egressos do serviço militar temporário.

Agradecemos a todos os participantes deste projeto, e desejamos a todos(as) uma ótima leitura.

Equipe da Secretaria de Formação de Professores

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa – Secretária da SEFOR

Eduardo Figueiredo – Técnico em Assuntos Educacionais

Wellington Silvio Rosa Queiroz – Técnico em Assuntos Educacionais

(SEFOR/DIEX/PROECE)

EXTENSÃO, CULTURA E ESPORTE NA UFMS 2016–2020

*Prof. Dr. Marcelo Fernandes Pereira e
Dra. Caroline P. Spanhol Finocchio*

Introdução

A UFMS passou por muitas transformações nos últimos cinco anos, sobretudo no que se refere as práticas de gestão e governança. As referidas transformações permitiram que a universidade ocupasse posições de destaque em rankings internacionais e nacionais. Entre eles, destacam-se os rankings *Times Higher Education* (THE) e o *QS University Rankings*. No Brasil, segundo o relatório TCU, a UFMS se destacou como a segunda universidade com menor risco de fraude e corrupção do país em 2018.

As rápidas transformações foram notavelmente reconhecidas, posicionando a UFMS como uma das melhores universidades do país. Nesse contexto, busca-se refletir sobre como a extensão universitária foi influenciada pelas transformações ocorridas na gestão universitária no período 2017–2020. Este artigo apresenta os resultados da extensão universitária da UFMS e das políticas de esporte e cultura, desvelando a articulação entre gestão pública e resultado acadêmico. Utilizaremos como fontes as publicações oficiais da UFMS, bem como as resoluções dos conselhos superiores e os relatórios institucionais.

Para atingir os objetivos propostos, este artigo foi estruturado em quatro seções. A primeira trata das mudanças estratégicas, a segunda aborda a consolidação e ampliação da Proece, a terceira destaca a importância

da SBPC e a criação da Escola de Extensão, enquanto a quarta apresenta os desafios impostos pela pandemia do COVID-19 sobre o a extensão e as atividades esportivas. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

1) O primeiro: mudanças estratégicas

Em fevereiro de 2017, após cerca de três meses de gestão, a nova reitoria da UFMS propõe e aprova no Conselho Universitário uma reforma administrativa que cria a Pró-reitoria de Extensão Cultura e Esporte (PROECE) e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), dividindo a antiga Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PRE-AE) em duas novas estruturas. Os efeitos sobre a política de atenção ao estudante são tema para uma discussão específica, mas no decorrer deste artigo, o leitor poderá constatar que essas duas novas estruturas (PROECE e PROAES), sempre trabalharam em conjunto para atender nossos alunos no que se refere a prática esportiva e de formação cultural.

A Proece nasce com duas coordenadorias, sendo a primeira, de Extensão e a segunda, de Cultura e Esportes. A Coordenadoria de Extensão tinha afrente, o experiente técnico administrativo João Batista Santana e a coordenaria de Cultura e Esportes, tinha como líder o Prof. Dr. Junior Vagner, estudioso da área do esporte-lazer, enquanto a Proece esteve sob a gestão do Prof. Marcelo Fernandes Pereira, doutor em música e responsável pela pasta de cultura no final da gestão anterior.

Já no primeiro ano de gestão, especificamente em julho de 2017, foi realizado o realinhamento do PDI 2015-2019 e a Revisão das Normas Regulamentadoras das Ações de Extensão. Os cinco indicadores do PDI que envolviam a Proece são apresentados a seguir:

2.1.3 – Elevar a quantidade de ações extensionistas com fomento externo.

2.1.4 – Aumentar os acordos de cooperação, convênios, parcerias, cooperações, transferência ou licenciamento de tecnologia no âmbito nacional e internacional.

2.1.7 – Elevar a quantidade de pessoas atendidas com serviços, cursos e programas de atendimento à população externa.

3.1.7 – Ampliar os programas e projetos relacionados as atividades culturais e esportivas voltadas aos acadêmicos

5.3.3 – Ampliar o contingente de servidores docentes e técnicos administrativos beneficiados com projetos de integração e qualidade de vida. (res. COUN n.71/2017).

Considerando que os indicadores acima correspondem à visão da nova gestão, devidamente aprovada pelo conselho máximo da instituição, podemos notar a Política de Extensão, Cultura, Esportes pretendida. A princípio, fica evidente nos indicadores 2.1.3 e 2.1.4, um esforço para uma maior interação entre Universidade e outras instituições. O Indicador 3.17 também pretendia esforço institucional que desse condições para a PROECE realizar seus atendimentos finalísticos.

Os indicadores finalísticos 3.1.7 e 5.3.3 exigiam uma atuação especificamente voltada a estudantes e servidores e a meta 2.1.7 expandia as ações de cultura e esporte, conjuntamente com toda a produção extensionista da UFMS para a comunidade externa. Essa complementariedade entre os indicadores finalísticos trouxe um novo foco para a extensão, cultura e esportes na UFMS, mas o processo só poderia ocorrer a partir da flexibilização de alguns parâmetros normativos da extensão na UFMS. Vejamos os objetivos e inovações das normas regulamentadoras das ações de Extensão aprovadas no Conselho de Extensão (COEX) em 2017:

I – articular o ensino e a pesquisa com as demandas

da sociedade, buscando o comprometimento da Comunidade Universitária com os interesses e as necessidades da sociedade organizada em todos os níveis;

II – estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, visando à produção de conhecimento com permanente interação entre teoria e prática;

III – incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, e para a formação do profissional-cidadão;

IV – incentivar a solução de problemas regionais e nacionais em conformidade com a missão social da Universidade;

V – implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico e de participação efetiva da sociedade nas atividades da Universidade;

VI – promover ações que facilitem o acesso ao conhecimento de pessoas e grupos não pertencentes à Comunidade Universitária por meio de projetos, cursos, eventos, semanas acadêmicas e afins;

VII – apoiar as produções comunitárias, culturais, esportivas, sociais e de lazer; e

VIII – propiciar ações de extensão inovadoras no âmbito da Universidade. (res. COEX n.6/2017)

Os objetivos acima advêm da Política Nacional de Extensão, elaborada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão e já estavam presentes nas políticas extensionistas anteriores da UFMS. No entanto, nessa revisão notamos, no item VIII, uma preocupação inusitada com a inovação. Ressaltamos, ainda, a inclusão do atendimento extensionista ao público interno:

§ 3º As Ações de Extensão deverão ter público-alvo majoritariamente e prioritariamente externo, ressalvado:

I – o disposto no inciso VI do art. 9º, desta Resolução; e

II – as Ações que atendam a comunidade interna de unidade distinta da lotação do coordenador e disciplinado por edital específico da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (UFMS, 2017, p. 1).

Essa mudança (ainda tímida) é significativa para a otimização de recursos e dos resultados do trabalho da Proece e para a manutenção do foco no atendimento comunitário. Ela permitiu que ações de cultura e esportes se articulassem à extensão e fossem oficialmente oferecidas a servidores, alunos e à comunidade externa. Vale ressaltar o contexto nacional de escassez de recursos para as IFES, especialmente, para a Extensão Universitária, após a interrupção do PROEXT-MEC, que por quase uma década financiara fortemente a extensão universitária no país.

Destacamos outra mudança estrutural nas normas de extensão, no que se refere à possibilidade de criação de programas institucionais de extensão – que teriam caráter longo, reconhecendo áreas estratégicas de destaque. Esse foi o caso do Programa de Extensão Integra UFMS, que se propunha a reunir em uma única mostra científica as produções dos mais importantes programas institucionais de Ensino, Pesquisa, Extensão, Empreendedorismo e Inovação da instituição, tais como PIBID, PIBIC, FETEC, ENEX etc. O Primeiro Integra ocorreu concomitantemente à preparação e candidatura da UFMS para sediar a reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Como política de gestão da extensão, cultura e esportes, tivemos a implementação sistemática de editais de fomento, todos financiados com recursos do funcionamento da UFMS, o que demonstra o apoio da reitoria às atividades da Proece. Os editais permitiram a descentralização do orçamento, o melhor atendimento às demandas locais e o consequente fortalecimento da extensão nos câmpus. Ao lado desses editais, tivemos a Criação do Programa de Esporte Universitário (PEU) e o fortalecimento

do Programa Mais Cultura – que passou a integrar o calendário institucional da UFMS.

Tabela 1. Principais editais de fomento à extensão, cultura e esporte publicados pela PROECE em 2017

Editais PROECE	OBJETIVOS
Nº 8, de 2 de março de 2018. <i>PAEXT/2018</i>	Fomentar a atividade de extensão no âmbito da UFMS, incentivando docentes a apresentarem Ações de Extensão nas modalidades Programa, Projeto ou Curso, por meio da concessão de recursos de custeio e bolsas de extensão a discentes de graduação, a fim de contribuir para a sua formação acadêmica e estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior.
Nº 10, de 16 de março de 2018. <i>PROFE/2018</i>	Disciplinar e apoiar financeiramente Eventos, voltados às questões relevantes da sociedade atendendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com impactos na formação dos discentes de graduação e de pós-graduação, na geração de novos conhecimentos, promovendo a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade, a fim de estimular o diálogo entre os cursos da UFMS e as associações científicas, os conselhos e entidades de representação de classe e demais instituições de ensino, estimulando o espírito crítico e disseminando a produção acadêmica da UFMS na sociedade.
Nº 16, de 6 de abril de 2018. <i>Programa Mais Cultura</i>	Incentivar a vivência artística no âmbito da UFMS, por meio do fomento à proposição de projetos de cultura e à constituição de grupos estáveis da UFMS, pautados nos princípios da excelência artística, da articulação entre a tradição cultural clássica e as culturas locais, da inclusão socioeducativa e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
Nº 25, de 23 de abril de 2018. <i>Programa de Esporte Universitário</i>	Incentivar a vivência esportiva no âmbito da UFMS, por meio do fomento à proposição de projetos de esporte de participação, projetos de grupos de treinamento de equipes esportivas de representação institucional e projetos esportivos de inclusão de pessoas com deficiência.
Nº 26, de 23 de abril de 2018. <i>Danças e Lutas</i>	Incentivar a vivência da cultura corporal do movimento e da expressão no âmbito da UFMS, por meio do fomento à Projetos de Danças e Lutas, pautados nos princípios do direito ao esporte e lazer.
Nº 64, de 11 de junho de 2018. <i>Bolsa Atleta</i>	Incentivar a vivência esportiva no âmbito da UFMS, por meio do fomento de bolsas à alunos de graduação da UFMS a serem contemplados com Bolsa Atleta, para representar a UFMS em competições esportivas de rendimento.
Nº 103, de 24 de agosto de 2018. <i>Festival Mais Cultura</i>	Selecionar bolsistas para realizarem e apoiarem atividades artísticas no Festival Mais Cultura UFMS/Programa Mais Cultura, a ocorrer no período de 24 a 30 de setembro de 2018 reapresentarem as ações mais exitosas no Integra 2018.

Fonte: Arquivo PROECE/UFMS.

Conforme já mencionado, o ano de 2017 foi muito importante para a extensão no âmbito da UFMS, conforme se observa nos dados divulgados pelo Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI, 2018). Em 2017, o número de ações de extensão foi significativamente maior quando comparado aos anos de 2015 e 2016. O número de bolsistas de extensão também aumentou, totalizando 376 no período (RAAI, 2018).

Tabela 2. Número de ações de Extensão

Área Temática	Número de Ações			
	2015	2016	2017	TOTAL
Comunicação	5	7	21	33
Cultura	17	26	36	79
Direitos Humanos e Justiça	14	12	29	55
Educação	65	81	136	282
Meio Ambiente	13	19	26	58
Saúde	54	72	103	229
Tecnologia e Produção	19	19	42	80
Trabalho	3	9	13	25
TOTAL	190	245	406	841

Fonte: RAAI (2018).

2) O Segundo Ano: consolidar e ampliar

Os resultados das ações de gestão nos níveis estratégico e tático no âmbito da extensão, cultura e esportes foram sentidos logo no primeiro ano, contudo, no campo da cultura organizacional, algumas inovações demoram a ser assimiladas e necessitam de ajustes finos. Podemos dizer que o ano de 2018, consistiu em um período de consolidação das mudanças e refinamento dos métodos para a Proece, com resultados numéricos extraordinários.

Nesse ano, ampliamos o Programa Mais Cultura, circulando atrações diferentes – de teatro, música e dança – em todos os câmpus, organizamos um grande evento de recepção de calouros, denominado Show

de Verão e, no segundo semestre de 2018, realizamos o Arraial UFMS em todos os câmpus da UFMS. Esses, permitiram que alunos, centros acadêmicos e atléticas utilizassem as barracas dos eventos para a comercialização de comidas típicas em prol das demais atividades estudantis. Além disso, esse evento tinha como objetivo o fomento cultural em cada cidade, pois eram abertos à comunidade, sendo amplamente divulgados em cada uma delas.

O Festival Mais Cultura também foi ampliado, contando com mais de quinhentas intervenções artísticas na Cidade Universitária, em espaços como Teatro Glaucê Rocha, Concha Acústica, Hospital Universitário, Restaurante Universitário, auditórios, museus, laboratórios, corredores, saguões e salas de aula. As atrações apresentavam grande diversidade de linguagens e estilos e incluíam instalações, mostras de curtas, exposições de obras de artes visuais, minicursos, palestras, concertos, apresentações teatrais, de artes circenses, entre outras.

Em termos de esporte universitário, tivemos a primeira *Semana Mais Esporte*, com estrutura análoga a do Festival Mais Cultura (com minicursos, jogos, demonstrações, mesas redonda e competições), tivemos uma excelente adesão das escolas do município de Campo Grande – MS e da comunidade interna. Também tivemos jogos de futsal intercâmpus, que envolveram todos os câmpus, além do apoio ofertado aos jogos interatléticas. Também realizamos a tradicional Volta UFMS com mais de mil inscritos e a Copa do servidor, reunindo professores e técnicos dos câmpus e da cidade Universitária. O polo do PELC (em parceria com governo federal e com a Fundação Municipal de Esporte de Campo Grande – FUNESP) ofereceu mensalmente mil vagas para atividades esportivas à comunidade interna e externa. O edital Bolsa Atleta permitiu o reconhecimento e apoio financeiro a atletas de alta performance que ingressaram na UFMS – nas mais diversas áreas do conhecimento – podendo dar continuidade a suas atividades esportivas de rendimento.

Como podemos ver, 2018 foi muito produtivo e as atividades geridas pela Proece impulsionaram a política de descentralização de recursos e oportunidades nas áreas de extensão, cultura e esportes iniciada no ano anterior. Essa descentralização pode ser notada em ações estratégicas (editais, políticas e normas) das outras Pró-reitorias e Agências, o que corrobora com a liderança da Reitoria no sentido de diminuir as desigualdades entre os alunos e servidores dos diferentes câmpus e da Cidade Universitária. A Tabela 2 apresenta os investimentos da extensão, cultura e esportes da UFMS em 2018 – um ano de retrações para a maioria da IFES e dos naturais, incertezas que as eleições presidenciais trazem sobre a administração pública federal. Esses investimentos (R\$ 2.801.127,08) permitiram a realização de 447 ações de extensão e a oferta de bolsas de extensão a centenas de estudantes (RAAI, 2019).

Tabela 3. Fonte e custeio dos recursos destinados a extensão em 2018

Fonte	Custeio
Edital PROFE 2018	510.000,00
Edital PAEXT 2018	740.000,00
Edital EXT (Bolsas)	404.000,00
Arrecadação/GRU	689.198,00
TED	385.929,08
Convênios	72.000,00
Total	2.801.127,08

Fonte: RAAI (2019)

3) O terceiro ano: SBPC e a criação da Escola de Extensão da UFMS

Conforme apresentado na seção anterior, o ano de 2018 foi de crescimento e de certa estabilidade para a extensão da UFMS, com recursos planejados e executados, e considerável crescimento dos números da Proece. No entanto, o ano de 2019 se inicia com a enorme sensação de instabilidade financeira para as IFES, gerada pelas declarações do então ministro Abraham Weintraub, prometendo cortes de recurso e aplicando, a princípio um severo contingenciamento orçamentário. Como resultado, algumas ações como Arraial UFMS, copa do servidor e jogos intercâmpus tiveram de ser suspensas. A circulação das atividades artísticas, as séries de concertos e a maioria das atividades de extensão só puderam ocorrer no segundo semestre, quando o contingenciamento fora amenizado e, por fim, reduzido a zero – fato esse, pouquíssimo divulgado.

Seja como for, a Reunião Anual da SBPC ocorrida em julho de 2019 na Cidade Universitária, constituiu-se em um marco para Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Mato Grosso do Sul. Sua programação cultural – a cargo da UFMS e executada pela Proece – foi exemplar por oferecer aos mais de 40 mil visitantes do evento e os 10 mil participantes, manifestações artísticas simbólicas e representativas da diversidade cultural do estado, tais como danças indígenas, quilombolas, paraguaias, música regional urbana, ao lado de obras representativas da cultura ocidental, como a montagem da Divina Comédia de Dante Alighieri, musicada por Robert Smith e Paul Van Gulik, com a Banda Sinfônica da UFMS sob regência do prof. Jorge Augusto Geraldo, declamação do prof. Geraldo Vicente Martines, imagens do prof. Sergio Bonilha e o Coro do Movimento Coral da UFMS.

Além disso, para a Proece, o ano de 2019 foi especialmente relevante, pois a Pró-reitoria recebeu uma terceira coordenadoria, denominada Escola de Extensão. Tal criação diz respeito ao crescimento que a Coordenadoria de Extensão conheceu no ano anterior, sobretudo

durante atendimento das demandas dos Editais PROFE (Programa de Fomento a Eventos) e PAEXT (Programa de Apoio à Extensão Universitária), que resultaram em mais de 447 ações em todos os câmpus da UFMS. Assim, a Coordenadoria de Escola de Extensão trouxe novo fôlego à Proece, permitindo que a Pró-reitoria passasse a gerir a administração acadêmica dos cursos de especialização *Lato Sensu* e fortalecesse o processo de formação de professores no estado.

À frente dessa nova coordenadoria, a professora Dra. Caroline P. Spanhol Finocchio, originalmente lotada na escola de Administração e Negócios, e pesquisadora da área de Marketing. Dentre as inovações implementadas pela nova unidade, destacamos a reestruturação do Currículo UFMS – que passou a ser oferecido em todos os câmpus da UFMS, chegando a mais de 700 alunos e a reestruturação do Programa de Línguas Estrangeiras (Progli), que passou a ter isonomia de serviços e de gestão – oferecendo vagas em todos os câmpus onde a UFMS possui Curso de Letras. A Escola de Extensão também criou e implementou o *Programa Vem Pra UFMS*, que promoveu muitas visitas presenciais guiadas ao câmpus da Cidade Universitária e acompanhou a criação de quatro cursos de especialização *Lato Sensu*. Uma atenção especial foi dada à Escola de Música da UFMS, que passou a ter um atendimento institucionalizado, oferecendo cerca de 500 vagas em editais no ano.

4) 2020: desafios impostos pela pandemia do COVID-19 sobre o a extensão e as atividades esportivas.

É natural que a pandemia – instaurada nacionalmente no mês de março de 2020 – tivesse impactos sobre as áreas de extensão, cultura e esportes e a princípio, o choque foi avassalador – pelo menos, no campo das expectativas. No final de 2019, tínhamos quadras repletas de alunos, apresentações artísticas com lotação máxima no Teatro Glaucê Rocha

e havíamos realizado mais de uma centena de eventos presenciais. Por isso, esperávamos retomar cada ação que fora impactada pelo contingenciamento orçamentário de 2019, com mais força e vigor, tão logo o orçamento de 2020 estivesse liberado. Acima de tudo, contávamos com um *know-how* de três anos de gestão e esperávamos concluir o ciclo da melhor forma possível.

Tudo isso foi automaticamente embotado por uma visão pandêmica que gerou um *lockdown* crônico no campo da educação e a situação da extensão, cultura e esportes não poderia ser pior: se o ensino já possuía métodos claros de funcionamento no ambiente digital há mais de uma década, a extensão mal ensaiara tal possibilidade e tampouco seria a demanda prioritária, já que todo ensino de graduação, caso continuasse em funcionamento, seria obrigatoriamente ajustado ao ambiente digital.

A UFMS rapidamente instituiu seu Comitê Operativo de Emergência (COE) – presidido pela vice-reitora e integrado pelos pró-reitores de áreas finalísticas e diretores de unidades setoriais de Saúde. O COE rapidamente produziu relatórios que embasaram as portarias da Reitoria para adaptação institucional à situação de pandemia e o plano de biossegurança da UFMS – que inspirou posteriormente as medidas do MEC. Ao mesmo tempo, a Proece, Propp e Aginova elaboraram um edital que permitia o cadastro emergencial e simplificado de ações de enfrentamento aos efeitos da pandemia. Foram investidos recursos de fomento para material de consumo e bolsas, e, rapidamente, a reitoria buscou recursos para investimentos que suprissem as demandas urgentes da pandemia. Antes do final de abril de 2020, a UFMS já se ajustara à condição de pandemia e a expectativa/desejo era que tudo voltasse ao normal o quanto antes.

Tão logo esse momento de emergência se assentou, ficou claro que a pandemia duraria mais do que o esperado e que a dita curva epidemiológica seria achatada, mas os leitos de hospitais ficariam em alta ocupação por meses e a taxa de contágio só subiria. Nesse clima de total

instabilidade – e a exemplo do ensino de graduação, que não foi suspenso nem por uma semana – os editais de extensão, cultura e esportes foram lançados e as propostas avaliadas, dando autonomia para as câmpus e faculdades, quanto à maneira de executar a extensão, a partir das diretrizes do plano de biossegurança da UFMS.

O fomento à cultura ocorreu normalmente, dada a rápida adaptação das ações ao ambiente não presencial, assim como o esporte de saúde e de rendimento individual – que também não encontraram dificuldades extremas de adaptação. Nesse contexto, o edital de eventos – agora apoiado pela FAPEC – fomentou especialmente ações à distância. Em resumo, tivemos um maciço e impressionante uso das novas tecnologias na extensão e nossas Agências de Tecnologia de Informação e Educação à distância se mostraram bastante ágeis e proativos no processo. Logo, estávamos executando uma miríade de atividades, submetidas em diversos editais e remotamente executadas por alunos e professores, muitas vezes, residindo fora do estado de MS. Tudo isso, nos permite dizer que a extensão da UFMS se adaptou bem às novas condições pandêmicas e a emissão de mais de 65.000 certificados em 2020 corrobora essa afirmação. A exceção foram os serviços (Hospital Veterinário, Clínicas de Fisioterapia, Psicologia e Odontologia) e os esportes coletivos, que foram praticamente impossibilitados de funcionar no período mais drástico da pandemia.

Dessa forma, a extensão, cultura e esportes na UFMS adaptaram-se e sobreviveram à pandemia, sendo – do ponto de vista numérico – menos impactados pela pandemia do que se poderia esperar. O legado dessa experiência promete ser positivo para o futuro, pois será possível otimizar recursos, valorizando a vinda presencial de palestrantes e evitando viagens desnecessárias. A Tabela 3 apresenta os números consolidados de atendimentos em 2020.

Tabela 4. Atendimentos realizados em 2020.1.781

NÚMERO DE ATENDIMENTOS E/OU PESSOAS BENEFICIADAS DIRETA E INDIRETAMENTE PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFMS EM 2020									
UNIDADE	PÚBLICO INTERNO			PÚBLICO EXTERNO			PÚBLICO TOTAL		
	Diretamente	Indiretamente	Subtotal	Diretamente	Indiretamente	Subtotal	Diretamente	Indiretamente	TOTAIS
CPAN	302	28	330	361	723	1.084	663	751	1.414
CPAQ	552	143	695	4.777	2.191	6.968	5.329	2.334	7.663
CPAR	234	2	236	1.020	50	1.070	1.254	52	1.306
CPCS	159	134	293	140	210	350	299	344	643
CPCX	126	300	426	170	530	700	296	830	1.126
CPNA	33	0	33	128	33	161	161	33	194
CPNV	555	1.226	1.781	2.556	2.989	5.545	3.111	4.215	7.326
CPPP	5	0	5	0	0	0	5	0	5
CPTL	1.479	6.049	7.528	8.984	6.398	15.382	10.463	12.447	22.910
ESAN	10	0	10	30	0	30	40	0	40
FAALC	511	1.744	2.255	1.948	4.575	6.523	2.459	6.319	8.778
FACFAN	477	222	699	1.790	35	1.825	2.267	257	2.524
FACH	778	620	1.398	2.227	1.451	3.678	3.005	2.071	5.076
FACOM	12.534	22.660	35.194	4.169	11.100	15.269	16.703	33.760	50.463
FADIR	1.280	220	1.500	329	131	460	1.609	351	1.960
FAED	383	204	587	2.190	352	2.542	2.573	556	3.129
FAENG	138	186	324	428	1.190	1.618	566	1.376	1.942
FAMED	484	8	492	512	0	512	996	8	1.004
FAMEZ	150	41	191	227	1.550	1.777	377	1.591	1.968
FAODO	139	777	916	0	3.310	3.310	139	4.087	4.226
INBIO	146	250	396	347	294	641	493	544	1.037
INFI	17	20	37	100	1.310	1.410	117	1.330	1.447
INISA	691	454	1.145	1.552	2.097	3.649	2.243	2.551	4.794
INMA	0	3	3	18	0	18	18	3	21
INQUI	405	20	425	540	0	540	945	20	965
PROAES	4.885	1.600	6.485	105	0	105	4.990	1.600	6.590
AGINOVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PROECE	12.129	146	12.275	20.510	1.114	21.624	32.639	1.260	33.899
SEAD	1.308	0	1.308	2.006	0	2.006	3.314	0	3.314
HUMAP	498	77	575	67.034	180	67.214	67.532	257	67.789
TOTAIS UFMS	40.408	37.134	77.542	124.198	41.813	166.011	164.606	78.947	243.553

Fonte: RAAI (2021).

Para além dos atendimentos constantes na Tabela 3, destaca-se que a publicação emergencial do edital conjunto PROECE/PROPP/AGINOVA para submissão de Ações de Extensão, Pesquisa e Inovação para enfrentamento aos efeitos da pandemia COVID-19, que recebeu 80 propostas, contabilizou mais de 200 mil atendimentos, fortalecendo a importância da extensão universitária na vida e no bem-estar da população.

Considerações finais

Em um escrito acadêmico, as considerações finais funcionam como uma coda de sonata ou de sinfonia: iluminam e reiteram o núcleo das ideias já expostas, cerrando formalmente e logicamente o trabalho. Mas Arnold Schoenberg – após analisar uma quantidade impensável de obras clássicas – nos ensina que um compositor escreve uma coda, porque ainda tem algo a dizer – algo que não fora dito antes na obra. Seguiremos aqui o conselho do velho mestre vienense.

No segundo semestre de 2020, tivemos, concomitante a todo o processo de gestão, o processo de sucessão reitoral que reconduziu o prof. Marcelo Turine e a profa. Camila Ítavo a mais um mandato afrente da UFMS. Esse processo foi, ao mesmo tempo, rico e fustigante para a gestão, pois resultou em uma severa bateria de críticas (das mais precisas às mais insólitas) sobre as ações de um grupo que atravessara anos de extrema instabilidade e estivera desde 2019 envolvido na *Jornada de Excelência* – ação que esquadrinhou de forma pormenorizada os pontos fortes e frágeis da gestão, permitindo uma visão privilegiada dos desafios que a instituição teria no futuro.

Não sem motivo, o ano de 2021 se iniciou com reformas administrativa e institucional. Dentre os principais pontos, destacamos a mudança de parte do *staff* da alta administração, a criação/extinção de estruturas e a reforma do Estatuto da UFMS. Em termos de Proece, a criação de uma Diretoria de Popularização da Ciência trouxe novo fôlego para o processo de difusão do conhecimento científico e acadêmico para a sociedade sul-mato-grossense e fortaleceu a Diretoria de Escola de Extensão da UFMS. A simplificação das normas e editais de extensão permitiu que os projetos e programas fossem ainda mais longevos. Dessa forma, ações com duração superiores a um ano poderiam ser executadas logo no começo do ano – período que no passado, a extensão ficava aguardando a liberação dos recursos orçamentários para se desenvolver.

Isso, porque agora, com a nova estrutura, o fomento poderá ser solicitado a cada ano sem a necessidade de nova submissão da ação, o que diminui consideravelmente a carga administrativa dos extensionistas e da equipe da Proece.

Como último ponto dessa nova extensão 2021, ressaltamos a completa reestruturação do Sigproj – com um formulário análogo para as diversas áreas finalísticas, que tornou a plataforma mais eficiente e acolhedora para o usuário. Esse conjunto de medidas, resultou em um fluxo ininterrupto de ações submetidas neste primeiro semestre de 2021 e esperamos que esses impactos positivos se projetem pelos anos seguintes.

Assim, pudemos observar neste sucinto relato sobre o trabalho da Proece, desde sua criação, que houve um intenso trabalho de fomento para que os servidores, com interesse e formação pudessem ter condições de coordenar projetos nas áreas da extensão, cultura e esportes e um esforço considerável para oferecer atividades culturais e esportivas que fossem significativas e formadoras para nossos alunos e para a sociedade.

Conforme relatado nas seções anteriores, buscou-se pela isonomia de tratamento entre alunos e servidores dos câmpus e da cidade universitária, o que resultou em editais que garantissem um mínimo de recursos para atendimento aos câmpus. Esse processo foi positivo para a integração dos câmpus mais jovens à cultura da UFMS e para a consolidação do sentimento de pertencimento e orgulho UFMS.

Todas as ações só foram possíveis devido a articulação de uma política institucional baseada em mérito e governança, que reorganizou institutos e faculdades, distribuiu vagas de concurso, bolsas aos estudantes, recursos da matriz OCC, manutenção e obras de forma a diminuir as desigualdades entre as diversas unidades da administração setorial. Essas mudanças denotam uma orquestração por trás da extensão universitária, realizada por uma reitoria extremamente exigente e ao mesmo tempo

apoiadora, que conduziu toda a administração dentro de uma linha mestra de gestão, buscando seriamente a consecução de metas institucionais e realinhando-as, quando o contexto assim exigiu. Isso mostra a força e a necessidade de um planejamento estratégico institucional, discutido nos conselhos superiores e gestado de forma sensível, mas impessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI). **Triênio 2015-2017**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1l61fnWZykfVHpQJHRKml73GzkV-4zRdf-/view>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI). **Ano base 2018**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DokCAP8oZQa2My7VenTfaiUmTxRs6_uA/view. Acesso em: 10 dez. 2021.

Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI). **Triênio 2018-2020**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/RAAI-2018-2020-Vers%C3%A3o-2.0.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMS 2015-2019 – Realinhado pela Resolução COUN nº 71/2017. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-anterior/pdi-2015-2019-realinhado-pela-resolucao-coun-no-71-2017/>. Acesso em: 10 dez. 2021

Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMS 2020-2024 aprovado pela Resolução COUN Nº 17/2020. Disponível em <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-2020-2024/pdi-2020-2024-publicado>. Acesso em: 10 dez. 2021

UFMS. **Resolução nº 6, de 6 de julho de 2017**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/04/6-2017-Rep.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021

EIXO I

AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INTRODUÇÃO À ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NO CÂMPUS DE PARANAÍBA – MS

*Dirceu Lorenzi de Matos,
Hellen Luisie Florencio Gonçalves e
Josavias Anthony Oshiro Costa*

Introdução

O câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul da cidade de Paranaíba tem promovido com bastante afinco atividades de extensão desde que foi inaugurado, e mantém um diálogo com entidades e organizações da comunidade de Paranaíba. O câmpus da universidade situa-se no bairro Jardim Universitário desde o ano de 2007, ao lado do bairro Jardim América, compreendendo uma região afastada do centro da cidade. Vários projetos e ações de extensão já foram realizados nessa localidade. É considerado um bairro vulnerável socioeconomicamente, com infraestrutura precária como falta de saneamento básico, e uma série de problemas sociais. A população é em geral de baixa renda.

O objetivo maior da criação do Câmpus de Paranaíba (CPAR) foi o de contribuir diretamente para o desenvolvimento social, ambiental, cultural, científico e profissional de uma vasta região do Estado de Mato Grosso do Sul, englobando o município de Paranaíba e vários outros da região. Destaca-se a importância econômica e histórica do município de Paranaíba, cuja trajetória está preenchida por fatos relevantes para a própria história do país, passando pelos desafios da conquista da região sul do Mato Grosso. Contemporaneamente, o município de Paranaíba participa da ex-

pansão e da modernização do Estado de Mato Grosso do Sul, ampliando sua indústria, pecuária, comércio e opções de educação. (CPAR, 2019, p. 1).

O CRAS-Jardim América se situa nesse bairro, e tem realizado um importante e incessante trabalho de assistência para as famílias que ali residem. O CRAS, Centro de Referência da Assistência Social, é uma unidade municipal do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS compõe o tripé da Seguridade Social juntamente com a Previdência Social e o Sistema Único de Saúde (SUS). As ações do CRAS constituem a Proteção Social Local. Localiza-se em uma das mais importantes avenidas, facilitando o acesso. Possui estrutura e espaço que não são ideais, mas viabilizam o funcionamento da unidade de forma satisfatória.

CRAS é uma unidade de proteção social básica do SUAS, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. (BRASIL, 2009, p. 9).

O CRAS oferece como principal serviço o Programa de Assistência Integral à Família (PAIF), que trabalha com as famílias de forma continuada, prevenindo a ruptura de vínculos, laços, promovendo o acesso a direitos, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. Suas ações são de caráter preventivo, protetivo e proativo. Os usuários do PAIF são famílias cuja moradia se situa no território referente ao CRAS, em situação de vulnerabilidade social, consequência da pobreza, da falta de acesso aos serviços públicos, da fragilidade de vínculos e sociabilidade ou qualquer outra vulnerabilidade ou risco social. (BRASIL, 2015).

A psicóloga Nathália Yamada, servidora do CRAS, desenvolveu um projeto intitulado “Empoderar para Mudar” cujo público-alvo são as

mulheres pertencentes às famílias atendidas pelo PAIF. Essas mulheres moram no bairro Jardim América, e estão em condições de vulnerabilidade social. Seu objetivo é contribuir para o empoderamento dessas mulheres, conscientizando-as em relação a seus direitos sociais e a seu papel econômico na família e na sociedade. Esses aspectos visam sua emancipação individual e superação da dependência social, econômica e política. Sua metodologia consiste em desenvolver um conjunto de oficinas diversas e rodas de conversa, que possam abordar várias temáticas, por exemplo, economia doméstica, estética e autoestima, alfabetização digital, direitos e deveres do cidadão, empoderamento feminino e problemáticas da questão racial e feminismo no Brasil.

Em contato com o CPAR, Natália expôs a falta de profissionais para compor seu projeto, que havia começado a funcionar há pouco tempo, e que buscava parceiras, além de outros recursos para viabilizar a oficina de informática.

O espaço do CRAS não possui infraestrutura e nem equipamentos para uma oficina de informática, por isso as instalações da UFMS foram de vital importância. O câmpus, que fica a menos de um quilômetro do CRAS, é equipado com quarenta máquinas, climatização, bancadas, cadeiras, lousa, Datashow e tela de projeção, ideal para atividades de ensino e aprendizagem com a utilização do computador.

A partir das referidas condições e necessidades, se desenvolveu um projeto de extensão da UFMS, visando a parceria entre a comunidade universitária e a rede de assistência social, que foi construída junto à servidora do CRAS, Nathália e pelo servidor da UFMS Dirceu Lorenzi de Matos, técnico em TI e responsável pelo Laboratório de Informática da Universidade, articulando um projeto de extensão com o projeto do CRAS. O projeto foi denominado Introdução à Alfabetização Digital. Sabe-se que a Extensão Universitária, na UFMS possui entre seus objetivos a articulação do ensino e pesquisa alçados sobre as necessidades

da comunidade, como expressão de sua missão social, visto que este é um processo que corresponde ao comprometimento de democratizar os conhecimentos acadêmicos com os grupos não pertencentes à Comunidade Universitária, como consta no Art 3º da Resolução nº6 de julho de 2017 da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Esporte da UFMS, que estabelece as Normas Regulamentadoras das Ações de Extensão. Ele aponta que a Universidade possui o papel de incentivar a resolubilidade dos problemas regionais e nacionais. Há também a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, cujo inciso III do Art. 5º, afirma que a promoção de iniciativas do ensino superior que impliquem o desenvolvimento da comunicação, cultura, educação, tecnologia e produção, constituem as diretrizes e os princípios da extensão na educação superior brasileira. O projeto de extensão Introdução à Alfabetização Digital atende a esses critérios.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se disseminaram e se desenvolveram com muita velocidade nas últimas décadas. Os impactos causados em todos os aspectos da vida social como educação, economia, política são tão significativos que vários autores proclamaram a emergência de novas configurações sociais como Sociedade da Informação (BELL, 1973) ou Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999). Outros autores discordam da emergência de uma nova sociedade (DUARTE, 2003), mas sem dúvidas, muitas mudanças profundas têm ocorrido desde meados dos anos 1970 (GORZ, 2004).

Castells (1999) aponta a década de 1970 como o período da Revolução da Tecnologia da Informação, tão crucial como a Revolução Industrial do século XVIII. Ele destaca que o mais importante é como a informação e conhecimentos são utilizados no processamento e desenvolvimento de equipamentos para mais geração de informação e conhecimento, criando um processo que se retroalimenta. Essa revolução é de alcance global e se expandiu em apenas duas décadas, impactando inú-

meros aspectos da vida social. A internet é a principal “invenção” dentre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e sua expansão está ligada ao fenômeno da Convergência Digital conforme aponta Castells (1999). Diversas tecnologias, serviços, produtos convergem para o formato digital e se conectam à internet. Lins (2013) afirma que a internet está deixando de ser algo que acessamos em local e tempo específicos para se tornar algo que nos envolve.

No Brasil, a rede mundial de computadores começou se popularizar a partir de 1999 (BOLAÑO *et al.*, 2007), e desde então o número de usuários tem aumentado vertiginosamente. Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2013, 85,9 milhões de brasileiros acessaram a internet naquele ano, sendo 51% da população total, subindo para 134 milhões em 2019, 76% da população total. Entre as pessoas de renda mais alta o índice é de 99%, e entre as de mais baixa renda 50%, embora esse número tenha aumentado muito desde 2017 (30%), muitas pessoas ainda não têm acesso à internet, ou acessam somente pelo celular. Muito tem-se discutido sobre o ingresso do Brasil na Sociedade do Conhecimento, e iniciativas governamentais têm sido realizadas em vários campos, inclusive na educação (TAKARASHI, 2000).

No Brasil, 32% do total de pessoas que não acessaram a internet em 2016 afirmaram que não o fizeram por falta de conhecimento (IBGE, 2017). É por isso que ainda são necessárias as ações para a promoção da inclusão digital e em especial, a alfabetização e letramento digital.

Nos estudos a respeito do ensino e aprendizado da linguagem escrita, há um embate teórico acerca da definição e relação entre os conceitos de Alfabetização e Letramento. Soares e Batista (2005) afirmam que alfabetização é o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, o que envolve conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamen-

to desse sistema de representação e às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Os mesmos autores também afirmam que o conceito de letramento surge da necessidade de aprimorar o de alfabetização, que se restringe ao domínio das “primeiras letras”. Já letramento designaria outra dimensão do processo.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (ibid., p. 50)

Há perspectivas teóricas a respeito da alfabetização que consideram que o uso do termo letramento é resultado de um esvaziamento do conceito e, especialmente, da prática educativa da educação, e que uma alfabetização correta e consistentemente realizada dispensa o letramento (MARTINS; MARSÍLIA, 2015).

Colello (2016) destaca que o termo “alfabetização” costuma ser utilizado para se referir a aprendizagens básicas em outros campos do conhecimento, e que esse seria, muitas vezes, o significado da expressão “alfabetização digital”. É frequentemente confundido também com inclusão digital. São conceitos às vezes apresentados como sinônimos, às vezes como complementares.

O conceito de alfabetização digital é utilizado por muitos autores como conjunto de práticas, valores e atitudes situados socialmente no contexto da operação linguística em ambientes eletrônicos. O letrado digital não só sabe utilizar o mouse, teclado e interpretar as informações no monitor, ele também se integra em práticas sociais de leitura e escrita em ambientes eletrônicos, por exemplo consumindo notícias na internet, escrevendo em blogs e redes sociais, discutindo em fóruns on-line e enviando e recebendo e-mails. (SOUZA, 2007)

Para este projeto foi utilizada a noção de alfabetização digital, visto que o objetivo era trabalhar com as noções e habilidades mais iniciais do uso das tecnologias digitais. As participantes do projeto em sua maioria nunca haviam utilizado o computador, sendo necessário um foco na manipulação do mouse e do teclado, o que necessita de atenção extra às habilidades motoras, e à localização e interpretação de informações e componentes visuais mostrados na tela do computador, algo bastante diferente da leitura e escrita no papel, de caráter linear.

Segundo Schwarzelmuller (2005), a democratização das tecnologias da informação, possibilita a diminuição da exclusão social, entretanto, nos países em desenvolvimento, este processo possui um caráter de contradição a partir da produção de exclusão digital. Enquanto se democratiza e dissemina o acesso às tecnologias da informação, mais excluídos ficam aqueles que não têm acesso. A autora apresenta que, no contexto brasileiro, a exclusão digital pertence ao âmbito social e político, e está imbricada às condições de distribuição de renda da população. Localiza-se sobre esse aspecto – que envolve a situação sociopolítica e econômica do país – o cenário de realização desta extensão.

Entretanto, ao voltar-se sobre os aspectos particulares das condições de vida do público participante da atividade de extensão, encontramos elementos que tocam as determinações estruturais da sociedade, que serão expressas no relato dos encontros realizados.

Primeiramente, foram obtidas informações das famílias atendidas pelo CRAS suas condições de vida em geral, número de pessoas na casa, doenças crônicas na família, faixa de renda, número de filhos e dependentes, problemas com álcool e outras drogas. Segundo, as trabalhadoras do CRAS, esses dados deveriam estar dispostos em uma ficha de cadastro simplificada e em uma ficha detalhada de posse do CRAS, mas eles foram passados por meio de relato geral pelas trabalhadoras do centro, visto a grande dificuldade em colher os dados de todas as pessoas, pois não há

possibilidade de entrevistar com rigor a todos os usuários dos serviços. Todas as mulheres atendidas foram inscritas no projeto, cujo total era de quinze pessoas. Apenas seis participaram do primeiro encontro. O total de participantes variou em torno de seis ao longo do projeto, hora diminuindo, hora aumentando.

As participantes eram, majoritariamente, negras e de meia ou terceira idade e todas tinham filhos, alguns netos. Uma participante possuía problemas oftalmológicos que dificultavam bastante sua participação, sendo necessário que aumentássemos os tamanhos dos elementos apresentados na tela. A maioria possuía uma trajetória escolar muito acidentada e apenas uma possuía o ensino médio completo.

Foram realizados dez encontros no total. No primeiro dia, compareceram seis pessoas. Uma participante levou consigo sua filha de quatro anos, pois não havia ninguém para ficar com ela. O objetivo do primeiro encontro era o estabelecimento de uma relação entre o instrutor, Dirceu com as participantes, e das participantes entre si.

Nesse dia houve a participação também da servidora Nathália, do CRAS, que explicou como funcionaria o projeto e ofereceu alimentação para todos. Após a apresentação de Nathália, e de Dirceu, foi realizada uma roda de conversa, para que as participantes pudessem contar um pouco de sua história e de suas famílias. Contaram onde moravam, idade, se já se conheciam, se trabalhavam ou qual foi a última vez e no que trabalhavam, condição financeira, contaram histórias sobre os filhos, família e do que gostavam de fazer, quais interesses possuíam e o que esperavam do curso. As participantes também descreveram suas experiências anteriores com o computador e a internet. A maioria nunca tinha entrado em contato, e duas delas já tinham trabalhado com computador e utilizavam as redes sociais.

Após um tempo de conversa foram iniciados os conteúdos introdutórios planejados para o primeiro dia. Foram apresentados os com-

ponentes do computador, um notebook, um computador de mesa e um de tamanho comum. Foi explicado como eles funcionavam e o preço aproximado dos componentes. Elas se mostraram bastante interessadas. Percebia-se que as pessoas que nunca entraram em contato com o computador se sentiam constrangidas em relação a aquelas que já tinham uma certa experiência com as tecnologias digitais.

Também no primeiro encontro foram estabelecidos os horários de início e término das oficinas, além dos dias da semana em que seriam realizados os encontros. A princípio foram escolhidas as quintas-feiras, das 12h45 às 16h45, pois muitas participantes precisavam pegar seus filhos nas escolas ou creches às 17h, e se deslocavam a pé.

No segundo dia vieram apenas cinco pessoas. Duas mulheres que haviam comparecido no primeiro dia não compareceram em mais nenhum encontro. Porém uma nova pessoa compareceu. As participantes não conheciam o espaço da universidade, e por isso não se sentiam confortáveis. Com o tempo elas foram se “soltando” e se acostumando a estarem ali.

Após uma breve conversa e descontração foi iniciada a aula. Foi apresentada uma breve história do computador, foi ensinado a elas como ligar o equipamento, alguns componentes básicos do sistema operacional Windows e a utilizar o mouse e teclado pela primeira vez. A maior dificuldade que apareceu no começo foi motora, pois era muito difícil para quase todas elas usarem os dedos para digitarem e conseguir controlar o mouse.

No terceiro encontro compareceram apenas três pessoas. As outras oficinas do projeto “Empoderar para Mudar” também tiveram problemas de evasão. A psicóloga do CRAS já havia informado que isso provavelmente aconteceria, e que é muito difícil elas manterem uma regularidade no comparecimento às atividades do CRAS. Elas praticaram

o uso do mouse e teclado por meio de atividades lúdicas. Foram selecionados *softwares* em forma de jogos que tornaram a prática de manipular o *mouse* e teclado bem interessante. Dessa maneira, a oficina ficou mais descontraída e elas se aproximaram mais entre si devido aos desafios de cada uma para vencer os jogos. Pelo uso do teclado pode-se perceber que a alfabetização regular (da linguagem escrita) de algumas participantes era precária, pois cometiam vários erros de ortografia e gramática, o que não chegou a ser um empecilho para o aprendizado.

No quarto encontro, foram trabalhados os componentes básicos do *Windows* como botões, barras de rolagens, janelas e ícones. As participantes também aprenderam a salvar dados nos discos de armazenamento do computador e *pen drives*. As maiores dificuldades que elas possuíam eram em encontrar as letras no teclado, utilizar os diferentes cliques no mouse e distinguir os elementos na tela do computador, exatamente os três obstáculos esperados. Essas dificuldades comumente estão presentes em quem está aprendendo a utilizar o computador. Elas enxergavam os elementos da tela, mas como não estavam familiarizadas com eles não sabiam o que eram elementos distintos, com seu funcionamento particular ou o que era apenas plano de fundo da tela. Também “se perdiam” com facilidade, não sabendo mais distinguir nenhum elemento da tela e não conseguindo mais acompanhar as instruções. Nesse caso, dávamos um passo atrás e era explicado como chegamos até ali para que elas pudessem continuar.

Nessa oficina, compareceu uma mulher que possuía muito mais facilidade em utilizar o computador, pois ela tinha um em casa e sua filha a ensinava a utilizar a rede social Facebook e a procurar receitas de comida na internet. As participantes que compareceram passaram para quatro.

A partir da quinta oficina somente três mulheres compareceram. Elas foram as mais assíduas desde a primeira oficina. Do quinto dia de atividades em diante o conteúdo foi exclusivamente a navegação na internet. Foram ensinados os conceitos básicos de como funciona a rede

mundial de computadores, navegadores, e conceitos fundamentais como *Download*, *Upload*, *links*, páginas, sites, servidores e clientes. Nesse quinto encontro elas navegaram no site do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Desenvolvimento Social, pesquisaram imagens na internet e salvaram em uma pasta particular no computador. As dificuldades iniciais permaneciam, mas elas já eram bem mais contornáveis.

No sexto dia, elas pesquisaram na internet coisas de interesse particular, como notícias sobre personalidades famosas e receitas de comidas. Navegaram em sites de vídeo e músicas fizeram alguns exercícios com teclado e *mouse* novamente. A essa altura elas já estavam bem familiarizadas com o local e entre si, mais descontraídas e mais à vontade. Uma participante precisou levar seu filho em todos os encontros até o fim do projeto, e outra participante teve de levar sua neta, pois não havia ninguém para cuidar das crianças em casa.

Nos sétimo, oitavo e nono encontros os conteúdos das atividades tiveram como foco principal a criação de um endereço de e-mail e seus usos em geral. As participantes aprenderam conceitos básicos sobre o funcionamento do correio eletrônico, criaram um endereço de e-mail particular e aprenderam a enviar, ler os e-mails recebidos, responder e encaminhar, anexar arquivos e recuperar a senha em caso de esquecimento.

Elas gostaram muito de poder entrar em contato com qualquer pessoa de maneira tão rápida, e de poder enviar os arquivos que quisessem, além de poder armazená-los para posterior utilização. Porém tiveram muitas dificuldades, sobretudo com a interface dos sites para localizar informações e funcionalidades. Outra grande dificuldade foi no trato com os endereços de e-mail, pois eles precisam ser digitados corretamente, e eram comuns erros como esquecer uma letra, ou trocar um ponto por vírgula.

No décimo e último encontro, fizemos uma roda de conversa para que cada um pudesse expressar suas considerações sobre o curso. Em ge-

ral elas gostaram muito das oficinas, e estavam contentes com os novos aprendizados e novas possibilidades de usar o computador e internet, em especial em relação às coisas que já gostavam de fazer no cotidiano. Também manifestaram interesse em continuar caso fosse oferecido outro curso.

Todas as participantes informaram que tiveram dificuldades em comparecer às oficinas, devido à falta de transporte público e disponibilidade de horário. A temperatura do clima na cidade de Paranaíba costuma ser muito alta e o sol é muito quente, o que dificulta muito o deslocamento até o câmpus da universidade para quem anda a pé, pois não há arborização no entorno. Também manifestaram a dificuldade em melhorar os conhecimentos e práticas quando não há computador em casa. Apesar do laboratório de informática estar disponível para praticarem os conteúdos e realizar exercícios, a primeira dificuldade do deslocamento impossibilitava essa alternativa.

Uma atividade de avaliação foi realizada com as participantes para verificar como foi o aprendizado. Elas fizeram exercícios que recapitularam todos os principais conteúdos das oficinas. Em geral, pôde-se perceber que superaram a condição de estranhamento que se verifica quando as pessoas nunca utilizaram um computador. Elas podiam ligar e desligar o aparelho sem medo nenhum, posicionar os equipamentos de maneira confortável para si reposicionando o mouse e altura e ângulo do monitor, e faziam com espontaneidade. Com facilidade conseguiam iniciar programas para digitação de texto, o navegador de internet e procurar informações e sites por meio dos mecanismos de busca. Porém ainda apresentavam muita dificuldade para manipular arquivos e pastas, nas quatro operações básicas, copiar, mover, criar e excluir arquivos. Também apresentavam dificuldades em se orientar na tela, principalmente, com interfaces e sites muito diferentes entre si.

Ao avaliar o percurso da atividade de extensão, desde a articulação inicial com a rede de assistência – representada pelo CRAS – até

o término da realização das atividades, foi possível apreender algumas conclusões que serão compartilhadas neste relato. A Introdução à Alfabetização Digital se originou a partir das necessidades da comunidade e do plano nacional de acesso e democratização do conhecimento digital. No que coube ao projeto e sua concretização, pôde-se compreender que as condições particulares de vida e de acesso à tecnologia das participantes, delineou a forma com que a extensão foi conduzida e as conclusões advindas dessa experiência.

As mulheres participantes não possuem computador e acesso à internet em suas casas, de modo que o contato com aquele ambiente tecnológico de informação digital se restringia aos encontros da extensão. Esse afastamento ou contato isolado com a tecnologia dificulta o desenvolvimento da familiaridade e prática com a informática. Para além da ausência de computadores e internet, as outras atribuições da vida dessas mulheres, como cuidar dos filhos e prover o sustento da casa, ocupam parte de sua rotina. Nesse sentido, compreende-se que a utilização de conteúdos que possuam relação direta com o cotidiano e interesses das participantes poderia facilitar o aprendizado, bem como produzir outros novos interesses.

Vale evidenciar que no primeiro momento a baixa escolarização das participantes demonstrou-se como um elemento desafiador para a condução da atividade, uma vez que o universo tecnológico possui signos que exigem certos domínios no âmbito da alfabetização. Contudo, a dinâmica de proximidade construída entre as participantes, desde os projetos do CRAS, como também o ambiente de aprendizado e trocas proporcionado pelos atores da extensão, geraram outras vias para a efetivação da atividade. Como a extensão se insere em um projeto maior que visa desenvolver a autonomia, a consciência social e política e a autoestima dessas mulheres, analisa-se que temas voltados ao processo de escolarização, podem ser potentes formas de articulação entre a rede e

a universidade, para atender as necessidades deste público. Durante o projeto houve uma alta oscilação na frequência das participantes – o que também ocorre no projeto realizado pelo CRAS – remetendo novamente às particularidades a que essas mulheres estão determinadas, por exemplo a ausência de transporte público na cidade em questão.

A partir disso, conclui-se também que o trabalho realizado pelo CRAS deve ser fortalecido, visto que é um dos poucos espaços existentes na cidade de Paranaíba-MS que oferta oficinas, capacitações e discussões frente a demandas particulares deste grupo; neste tocante, a universidade através do ensino, da pesquisa e da extensão, deve estar cada vez mais presente na vida da comunidade externa.

Após o término da extensão algumas questões apresentaram-se como pontos de reflexão para a perspectiva de continuidade, assim como para a elaboração de novos projetos; a saber, qual o tempo necessário para que o processo de alfabetização digital seja inserido no campo das necessidades e do pleno interesse das participantes? Quais condições devam ser desenvolvidas para que haja um aproveitamento mais satisfatório dessas mulheres que participam dos projetos? Como articular suas demandas cotidianas e imediatas à alfabetização digital?

Pode-se considerar que o período de duração do projeto depende mais das condições em que ele é realizado do que propriamente sua carga horária. A partir disso, entende-se que possibilitar um ambiente em que mais de um integrante da família dessas mulheres, como filho, mãe, companheiro, entre outros, seja inserido também como participante dos projetos, pode contribuir para aumentar a assiduidade do público. Para que elas possam avançar em relação aos conhecimentos digitais, alcançando um domínio que permita adequar os conhecimentos adquiridos aos interesses singulares. Do mesmo modo, se faz inescusável a constante escuta sobre quais as necessidades do processo de aprendizagem das participantes, valorizando e

fortalecendo o vínculo existente com a rede e a universidade, a fim de apoiar o processo de autonomia dessas mulheres.

As respostas para as referidas questões não estão prontas ou possuem um caráter inalterável, elas se constroem através do estudo constante e inesgotável e das experiências advindas com outros projetos. Assim, as possibilidades não se findam na presente reflexão, elas podem e devem alçar caminhos para novos projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

BELL, D. **Advento da sociedade pós-industrial**: Uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BOLAÑO, C; CASTAÑEDA, M; HERSCOVIVI, A.; VASCONCELOS, D. **Economia Política da Internet**. Aracaju: UFS Editora, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social** – CRAS. Brasília: MDS, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Serviço de proteção e atendimento integral à família. **MDS**, 205. Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 01 ago. 2019.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização ou alfabetização digital? **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 23, p. 5–12, maio/ago. 2016.

CPAR. **Câmpus de Paranaíba**: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Histórico institucional. 2019. Disponível em: <https://cpar.ufms.br/institucional/historico/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

GORZ, A. **Misérias do Presente, Riqueza do Possível**. Trad. Ana Montoia. São Paulo: Annablume, 2004.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2017**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017. 141 p.

LINS, B. F. E. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Revista Cadernos Aslegis**. Brasília, DF. v. 48, p. 11–45, jan./abr. 2013.

MARTINS, L. M.; MARSÍGLIA, A. C. G. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados, 2015.

PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. **Agência de Notícias IBGE**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SCHWARZELMULLER, A. Inclusão Digital: Uma Abordagem Alternativa. Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Informação. In: Encontro Nacional de Ciência da Informação – CINFORM, 6. Salvador – BA, 2005. **Anais ...** 2015. p. 1–15.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244 f. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), 2000.

PEDAGOGIA RETÓRICA E POÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS

Erika Natacha Fernandes de Andrade,

Rebeca Gonçalves Aponte e

Yasmin Oliveira Cabral

Introdução

O trabalho pedagógico nas creches (que atendem as crianças entre zero até o final do terceiro ano de vida) e nas pré-escolas (voltadas para as crianças entre quatro até o final do quinto ano de vida) deve ser realizado por professores pedagogos que, compromissados com a primeira etapa da educação formal básica brasileira, organizam e criam práticas, contextos e relações com potencial para impulsionar o desenvolvimento integral dos bebês e dos pequenos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

O educador social é o profissional que atua em instituições de educação não formal e junto aos diferentes movimentos sociais; por meio de um conjunto de “práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes”, o educador social desenvolve “processos interativos intencionais” (GOHN, 2010, p. 17), objetivando a “formação de cidadão(ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (GOHN, 2010, p. 33).

A formação continuada do professor da educação formal e escolar – especialmente para a atuação na educação infantil – requer a tratativa de suas especificidades, assim como é indispensável a formação singular

do educador social. Defendendo a garantia de tempos e espaços formativos voltados para cada profissão, entendemos, também, que há temas educacionais caros e comuns aos professores da educação infantil e aos educadores sociais: (i) ambos os profissionais, atuando com crianças, precisam estudar e compreender a infância, bem como os processos do desenvolvimento infantil; (ii) a democratização dos saberes e das produções humanas envolvendo as diferentes linguagens é finalidade de ambas as atividades; (iii) as práticas lúdicas, brincantes, estéticas, dialógicas, criativas e poéticas constituem base indispensável para a organização do trabalho escolar e da educação não formal.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de formação continuada realizada no âmbito da extensão universitária, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal. Foram realizados encontros formativos com professores da educação infantil e com educadores sociais atuantes com crianças pequenas, tendo em vista as possibilidades de confluências em suas necessidades formativas, especialmente no que tange à participação dos profissionais em experiências estéticas, ao acesso a repertórios brincantes envolvendo o corpo, o movimento e a música, às atuações em debates que mobilizam o compartilhamento de saberes, a problematização, a ação criativa e poética.

Pedagogia retórica e poética: fundamentos para a formação continuada dos profissionais da educação

A pedagogia retórica e poética remete a uma abordagem que advém de um movimento de atualização dos fundamentos filosóficos e educacionais da sofística, e, também, do ideário de John Dewey, o qual expande e aprofunda princípios iniciados por Protágoras (490–415 a.C), Górgias (485–380 a.C) e Hípias (460–400 a.C.) (SILVA, 2018; COSTA-LOPES; CUNHA, 2019).

A sofística emerge na Grécia, em um contexto de mudanças sociais e culturais, de democratização, de retificação do poder da mitologia e de combate aos preceitos oligárquicos que postulavam a inteligência como herança biológica. Os sofistas se beneficiam desse contexto, mas também o transformam, evidenciando que os valores da sociedade ateniense não eram decorrentes de uma ordem natural, mas dos acordos estabelecidos entre os cidadãos, mediante o uso da palavra (*logos*) nos debates públicos; sem almejar o mero convencimento, o debate retórico deveria ser pautado em saberes científicos, políticos, culturais e éticos, em prol do bem coletivo (SILVA, 2016, 2018; ANDRADE; CUNHA, 2019).

Estudos recentes revisitam o valor da arte – e da educação – retórica desenvolvida pelos sofistas. O seu objetivo era a democratização do *logos*, isto é, da capacidade humana para usar a palavra, a linguagem e as técnicas discursivas, de modo que todos os cidadãos pudessem expor necessidades e pontos de vista, participando de reflexões e valorações acerca dos próprios argumentos e das proposições de membros da coletividade. Cada indivíduo deveria se sentir com poder – ou sentir-se com condições e com coragem – para atuar na vida política, alcançando níveis mais complexos de desenvolvimento psicológico, criando significados sociais e sentidos pessoais, sem a necessidade de recorrer a esferas metafísicas (CRICK, 2010; SILVA, 2016; ANDRADE; CUNHA, 2019);

Para o alcance desses objetivos, a educação retórica deveria envolver a identificação de uma *situação retórica*, ou seja, de um contexto envolto por condições problemáticas que incitam debates, reflexões e deliberações (CRICK, 2010). O debate, por sua vez, abarcaria o discurso decoroso (*decorum*), que remete à apresentação dos saberes históricos e vigentes de modo organizado, e, também, o discurso kairótico (*kairós*), que é a manifestação oportuna e problematizadora que leva novidades e transgressão para a discussão. A *antilógica* era outro fundamento da educação retórica, significando abertura para os pontos de vista contrários,

e, decorrentemente, para a investigação ética (CRICK, 2010; ANDRADE; CUNHA, 2019).

Na sofística, a arte poética se tornou a contraparte da educação retórica. Para os gregos, a poética (*poiesis*) referendava a possibilidade de construção de algo novo a partir do que existe e é conhecido. Górgias considerou que a palavra poderia ser usada para a conscientização e para a construção de sentimentos, significados, sentidos, valores e estruturas sociais; para o sofista, o elemento estético – a métrica, a poesia, o estilo e a composição entusiasmada – mobiliza as disposições afetivas e intelectuais, convencendo as pessoas a querer debater, deliberar e projetar, imaginativamente, bens inexistentes, mas passíveis de objetificação; por mediar a consecução dos fins poéticos, a estética se torna indispensável à retórica (CUNHA, 2013; SOUZA, 2007; ANDRADE; CUNHA, 2019).

Pesquisadores nacionais e estrangeiros com um renovado interesse pelo ideário de Dewey qualificam as suas propostas como retóricas e poéticas (HANSEN, 2005; CRICK, 2010; CUNHA; PIMENTA, 2011). Crick (2010) defende que a educação deweyana é retórica pela crença no poder da linguagem e da comunicação como meio para construir intercâmbios cotidianos, com o compartilhamento dos significados dos diferentes grupos sociais e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis e humanizados. O contexto educativo deweyano é relacional e deliberativo, deixando o formando livre para expor suas vontades e necessidades; mediante situações com instruções, aprovações, problematizações, obstáculos, incentivos, pontos de vistas contrários etc. – em outras palavras, em meio a práticas com qualidades decorosas, kai-róticas e antilógicas – o formando se envolve em reflexões e deliberações, ganhando condições para canalizar as suas energias (CRICK, 2010).

Na perspectiva poética, as propostas educacionais deweyanas advogam a necessidade de os profissionais organizarem mediações que ajudam a trazer “à existência o bem de seus alunos”, tornando-se capazes,

ainda, “de criar em si mesmos as habilidades e os valores concernentes a uma ‘sabedoria prática’, *phrónesis*, que conjuga o saber fazer com a disposição moral para fazer o bem” (COSTA-LOPES; CUNHA, 2019, p. 13). A contraparte poética da pedagogia retórica impulsiona esforços para “ampliar, aprofundar e enriquecer o conhecimento, o *insight* e o entendimento dos estudantes”, em vez de restringi-los “ao estreitamento, à improvisação ou ao empobrecimento”, de modo que todos possam se perceber como “leitores, escritores, pensadores e assim por diante” (HANSEN, 2005, p. 98).

A principal via para a consecução da pedagogia retórica e poética é a experiência estética que, no ideário deweyano, constitui a experiência verdadeiramente educativa. A experiência estética amplia a capacidade pessoal “de sentir e de reagir emocionalmente” e – indo “além dos apaixonamentos” – possibilita a elaboração de percepções mais acuradas, a mobilização da reflexão e da consciência, até à formação da intuição por meio da qual é possível “transver” as qualidades do que é vivido; a experiência estética se torna, para Dewey, a base da formação da pessoa que consegue “poetizar, ou ultrapassar, imaginativamente, os limites naturais dos materiais ou fenômenos”, criando “sentidos, significados, bem como modos genuínos de agir e fazer” (ANDRADE; SANTANA, 2019, p. 6).

Pode-se dizer que a composição de uma pedagogia retórica e poética valoriza a experiência estética; busca-se persuadir a pessoa a querer sentir e perceber mais; vislumbra-se levar as crianças – jovens ou adultos – a terem vontade de se encontrar com um mundo plural, interessando-se por descobrir novidades na experiência comum, ganhando mais disposição para debater e refletir temas de interesse social. A experiência estética culmina na conduta renovada, enquanto fruto da liberdade e do investimento na construção de pensamentos comuns que, sem silenciamentos, buscam acordos sobre o bem em determinado contexto e ocasião.

Conforme Costa-Lopes e Cunha (2019, p. 12), a atualização da “formação proposta pelos sofistas e por Dewey” é “radicalmente contrária à tendência dominante na educação contemporânea”, frequentemente compreendida como mercadoria: os educandos são consumidores e o professor é o provedor de conteúdos. Com a priorização da dimensão econômica, os objetivos da educação não são discutidos filosoficamente; a linguagem, os métodos, os instrumentos e as relações estabelecidos se voltam para a reprodução, em detrimento da discussão e da formação da pessoa com capacidade reflexiva, visando, ainda, a metrificação do conhecimento. O resultado – nefasto – é a perpetuação da meritocracia, a culpabilização dos educandos e de suas famílias pelas situações de fracasso escolar (BIESTA, 2019; ANDRADE; CUNHA, 2019).

Para que profissionais da educação atuem retórica e poeticamente é preciso que vivenciem formações com essas mesmas orientações. A formação continuada de professores e de educadores sociais pode se valer da apropriação dos princípios da pedagogia retórica e poética, valorizando a oportunização de experiências estéticas, facultando sensibilizações e o emergir de intuições e/ou situações problematizadoras. Nessa perspectiva teórica, os debates e os estudos envolvem a comunicação decorosa, com a apresentação do conhecimento elaborado, e incentivam as enunciações kairóticas e antilógicas, com vistas à problematização e à investigação. Todo material enunciado, ou registrado, é acolhido e refletido, de modo que o coletivo analise as suas adequações no campo da ética, da ciência e da política, vislumbrando a poetização das práticas pedagógicas e dos fins do desenvolvimento humano.

Movimento e música na educação de crianças pequenas: uma proposta de formação para professores e educadores sociais

A formação *Movimento e Música na Educação* foi realizada com professores de escolas públicas de educação infantil e com educadores sociais atuantes em instituições de educação não formal. Os encontros formativos ocorreram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS – CPAN); foram ministrados por uma professora da universidade, com o auxílio de uma aluna do Curso de Pedagogia da UFMS (CPAN).³ Os profissionais foram organizados em dois grupos, sendo que o primeiro participou de 40 horas de formação, distribuídas quinzenalmente, no decorrer do primeiro semestre de 2019; o outro grupo de professores/educadores sociais vivenciou a formação, com a mesma organização e carga horária, no semestre seguinte. No primeiro semestre, além dos encontros coletivos, foram feitos encontros quinzenais particulares com uma professora com deficiência visual na escola em que trabalhava, de modo a acolher as suas necessidades específicas. A formação atendeu cinquenta e quatro professores/educadores sociais atuantes no município de Corumbá-MS.

Tendo como base os pressupostos da Pedagogia Retórica e Poética, os objetivos da formação foram: (i) inserção das professoras em experiências estéticas facultando sensibilizações e o emergir de situações problematizadoras; (ii) promoção de debates que valorizassem o compartilhamento dos conhecimentos produzidos sobre a infância, educação infantil, ludicidade e linguagens artísticas, vislumbrando debates pautados na perspectiva do *decorum*, ou seja, no enriquecimento do repertório de significação das professoras; (iii) promoção de momentos favoráveis

³ A formação foi coordenada e ministrada pela profa. Erika N. F. de Andrade (UFMS – CPAN); Rebeca Gonçalves Aponte, acadêmica do Curso de Pedagogia (UFMS – CPAN), atuou como colaboradora voluntária na ação de extensão.

à dialogia e ao pensamento antilógico, mobilizando a fala espontânea e o questionamentos das professoras; (iv) identificação dos momentos propícios para problematizações significativas, remetendo à ideia de *kairós*; e (v) valorização permanente da comunicação.

Considerou-se que o trabalho com diferentes linguagens compõe a especificidade do professor da educação infantil, sendo igualmente central na atividade do educador social, e que as brincadeiras da cultura popular voltadas para as crianças pequenas envolvem, na grande maioria, o movimento e a música. Assim, em cada encontro formativo foram possibilitadas experiências estéticas envolvendo brincadeiras musicais, corporais e expressivas – brincos, acalantos, parlendas, rodas e cirandas, brincadeiras com mãos e com o corpo, brincadeiras com fórmulas de escolha, jogos com copos, tecidos, bolas, cones e fitas –, e, ainda, histórias sonorizadas, desenhos ritmados e confecção de objetos sonoros.

As experiências estéticas possibilitaram acesso a repertórios brincantes; antes de cada encontro os professores/educadores sociais recebiam – por e-mail e em grupo de WhatsApp – material com descrição das brincadeiras, jogos, histórias, letras das canções etc. Várias brincadeiras foram gravadas e disponibilizadas no grupo de WhatsApp para que os profissionais rememorassem as melodias, as sugestões lúdicas, e, assim, pudessem utilizar o repertório em seus planejamentos, recriando o que fora vivenciado, realizando adaptações e adequações para os diferentes grupos de crianças.

As experiências estéticas mobilizaram os profissionais singularmente, incitando problematizações sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento das crianças, a organização do contexto educativo, o antagonismo muitas vezes existente entre educação humanista e as demandas institucionais voltadas para o atendimento de visões burocráticas e mensuracionistas. A partir das problematizações dos profissionais foram organizadas exposições dialogadas com o objetivo de tratar as dú-

vidas à luz da literatura educacional, vislumbrando mais comunicação, soluções coletivas e consensos em prol de processos pedagógicos humanistas e poéticos.

O potencial retórico e poético da formação foi incentivado pelo acordo de que, no decorrer do semestre, os profissionais desenvolveriam pelos menos duas atividades brincantes com os grupos de crianças com os quais trabalhavam, registrando (por meio de narrativas escritas ou orais, fotos e vídeos) suas impressões – o que deu certo, o que poderia ser modificado, quais dúvidas surgiram etc. –, bem como as expressões e/ou falas das crianças. Os dados registrados foram compartilhados no coletivo, incitando os debates e as reflexões, fomentado a vontade de melhorar a qualidade estética do trabalho educativo.

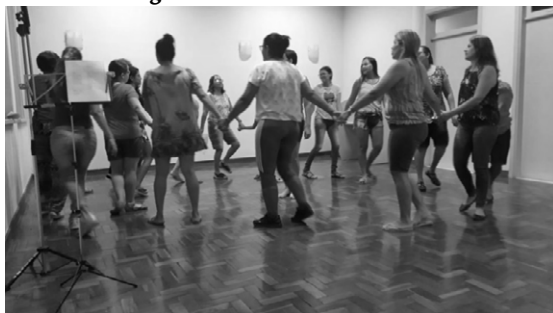
Os professores/educadores sociais ainda tiveram mediação para a criação de brincadeiras/jogos, compreendendo que podem ser autores de propostas brincantes e, assim, enriquecer as atividades que desenvolvem com os grupos de crianças. Defendemos que as experiências estéticas, imaginativas e criativas ajudam os profissionais da educação a ampliar o sentimento empático para com as necessidades das crianças, acreditando no potencial da infância, garantindo aos pequenos o direito à vivência de suas infinitas linguagens e a criação de ilimitadas possibilidades expressivas.

Figura 1. Brincadeira com tecido



Fonte: Autores, 2019.

Figura 2. Brincadeira de roda



Fonte: Autores, 2019.

Figura 3. Criação de percussão corporal



Fonte: Autores, 2019.

Figura 4. Brincadeira com cones



Fonte: Autores, 2019.

Figura 5. Confeção de pandeiro



Fonte: Autores, 2019.

Figura 6. Desenho ritmado



Fonte: Autores, 2019.

Figura 7. Criação de brincadeira musical



Fonte: Autores, 2019.

Figura 8. Apresentação de brincadeira criada



Fonte: Autores, 2019.

Figura 9. Brincadeira com copos



Fonte: Autores, 2019.

Figura 10. História com mãos, dedos e braços



Fonte: Autores, 2019.

A próxima seção é destinada à apresentação e à discussão de dados referentes aos registros dos professores/educadores sociais, evidenciando os seus movimentos reflexivos sobre a prática educacional e pedagógica, os quais foram possivelmente incentivados em meio às experiências estéticas e aos debates coletivos promovidos na formação.

Experiências estéticas, reflexão e poetização das práticas pedagógicas

Conforme Gisele⁴, o “curso foi bom” porque houve “a oportunidade de colocar em prática”; ou seja, “realizando as brincadeiras” foi possível entender “como poderia ser feito”; “fez com que a gente se colocasse no lugar do aluno”; a professora – atuante com um grupo de crianças de 2 a 3 anos – valoriza as experiências estéticas enquanto fio condutor dos encontros formativos (Excerto dos registros de Gisele). Essa percepção foi corroborada por outros participantes, que citam que os encontros provocaram “emoção”, foram “prazerosos”, com “propostas diferentes e atraentes”, envolvendo “teoria e prática”, “música, movimento, brincadeiras criativas e divertidas”; também renovaram o “desejo de brincar”, colocaram “em discussão o [...] fazer pedagógico” e fizeram “refletir sobre a [...] ação com as crianças” (Excerto das avaliações sobre a formação; sem identificação).⁵

Nos encontros formativos, as experiências com música e movimento foram estéticas na medida em que, além de envolver os profissionais emocionalmente, provocaram o desejo pela realização de conversas internas e coletivas. Um(a) dos participantes relata que “em todas as ati-

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade dos professores em suas narrativas reflexivas.

⁵ No final de cada semestre os profissionais preencheram uma avaliação sobre o curso; para garantir liberdade na valoração, os registros avaliativos foram feitos sem identificação.

vidades, o diálogo e a interação com as pessoas foram de extrema importância”, possibilitando “a reflexão”, “o novo olhar” e “diferenças na prática” (Excerto das avaliações sobre a formação; sem identificação). Como mostra Dewey (2010, p. 581), a comunicação propiciada na experiência estética e na arte, “se torna o órgão incomparável da instrução”; são elaborados “propósitos” poéticos, “significados que transcendem os hábitos arraigados”, e que “vão além das evidências” (DEWEY, 2010, p. 583).

A capacidade de vivenciar algo esteticamente não é inata, mas desenvolvida nos processos de relação humana. Segundo Dewey (2010, p. 169), é “em uma ligação orgânica com o outro” que aprendemos a transformar uma emoção turva em um material coordenado e expressivo. A comunicação e o debate são primordiais para que a pessoa aprenda a transcender os modos de perceber, pensar e agir habituais, e possa, portanto, completar o ciclo da experiência estética alcançando a satisfação; Dewey (2010), explica que mesmo no solilóquio (no discurso interno), ou na atividade solitária do artista, há conversações e trocas dialógicas imaginárias com a pressuposição de um auditório e de suas considerações.

Na experiência estética pode haver prazer, mas também podem ser suscitados sentimentos de desagrado – por exemplo a retomada valorativa do fazer pedagógico nem sempre ocasiona contentamentos; contrariedades e insatisfações podem ser identificadas. Para Dewey (2010), a beleza da experiência estética repousa, justamente, na identificação de que algo foi bem vivido e de que, naquele momento, o fazer chegou à sua completude, viabilizando a criação poética – isto é, a (re)elaboração de sentidos, significados, ideias, intuições, modos de agir etc. – e a sua expressão. Os excertos a seguir exemplificam o potencial da experiência estética para gerar debates e mobilizações internas e, ainda, para promover a satisfação, que é a identificação de enriquecimentos e transformações no modo de compreender, pensar ou agir.

As reflexões feitas [...] foram de grande importância, pois, até então, eu acreditava que as brincadeiras eram apenas um passatempo. (Excerto das avaliações sobre a formação; sem identificação).

O curso fez com que eu ressignificasse muitos conceitos, principalmente na questão de produção dos alunos [...], me concentrando (mais) no (valor do) processo de criação, pois o produto é consequência desse processo (Excerto das avaliações sobre a formação; sem identificação).

Mas, eu pensava assim, (que tem que) falar para as crianças ficarem quietas [...]. Eles ficam no silêncio total e tem que ser como a gente ordena [...]; você fala pra eles: senta, senta, e eles têm que fazer aquela rodinha; você ensina e eles têm que aprender. E hoje eu vejo que não é assim que funciona; nem conosco, adultos, não funciona desse jeito, imagina com uma criança de três anos. Então assim, minha visão mudou muito nesse sentido. Que a gente tem que levar em consideração a idade e procurar entender elas (as crianças), se colocar no lugar delas. Há momentos que eu me coloco, assim, no lugar delas (Excerto dos registros de Gisele).

[...] quando eu contava história eu queria que ficasse silêncio total. [...]. Eu queria que eles prestassem atenção literalmente em mim, entendessem o que eu perguntasse, [...] e hoje já não é mais assim; hoje eu já procuro entender. Aí quando estou contando a história, [...] já começo

a conversa, a perguntar a opinião deles (Excerto dos registros de Gisele).

O contexto formativo retórico propiciou liberdade para a exposição de dúvidas, angústias, necessidades, questionamentos e crenças; na perspectiva do *kairós*, as organizadoras dos encontros formativos buscaram encontrar os momentos oportunos para problematizar as visões apresentadas pelos professores e educadores sociais, suscitando no grupo a necessidade de mais debate; eram, então, organizadas conversas no prisma do *decorum*, relacionando as problematizações com exposições dialogadas e fundamentadas em estudos sobre infância, educação infantil, música e cultura corporal. Em meio a esse processo, com um ciclo contínuo de problematizações, buscou-se a construção de acordos ou percepções comuns. O objetivo não foi a homogeneização do pensamento, mas a compreensão coletiva da pluralidade do ser humano, o reconhecimento da multiplicidade dos valores socioculturais e, principalmente, o entendimento de que os coletivos podem estabelecer consensos acerca do que pode vir a ser o bem – a ação que preserva os direitos das crianças – no âmbito da educação formal e não formal.

O principal resultado do processo estético e retórico foi a ação poética. Trabalhando com um grupo de crianças de 3 a 4 anos, Carla registra a criação de “um miniprojeto sobre cirandas” (Excerto dos registros de Carla). No Quadro 1, a seguir, constam as observações e reflexões da professora, cuja riqueza evidencia: (i) a imaginação e a criação do bem junto às crianças, que no caso significou a garantia do direito dos pequenos à brincadeira, à interação, à expressão, ao acesso a manifestações cantadas e corporais humanas; (ii) a reflexão e a problematização da própria prática; (iii) a crença na capacidade da infância e o incentivo ao desenvolvimento criativo das crianças.

Quadro 1. Planejamento com cirandas. Processo criativo e reflexivo de Carla.*

Dia	Ciranda	Observações e reflexões
Segunda	Olaria**	Essa brincadeira foi apresentada como a primeira ciranda. Elas (as crianças) ficaram muito atentas à letra da música e aos meus movimentos. Eu disse que elas não precisavam fazer igual [...]; poderiam descer e subir do jeito delas. Ficaram superanimadas! Teve até disputa para ter a vez dentro da roda. E todas participaram.
Terça	Nandaia**	Essa canção foi apresentada como a segunda ciranda [...]. Elas (as crianças) gostaram! Participaram das coreografias, mas queriam <i>Olaria</i> (ciranda aprendida no dia anterior). Acredito que não chamou tanto a atenção. Talvez eu pudesse melhorar a minha performance com a letra e a dança.
Quarta	Indo eu**	Foi a nossa terceira canção para as cirandas. Já conhecíamos a canção do repertório <i>Pandalelê</i> , mas (a canção reproduzida em CD) ficava apenas de fundo nos momentos de brincadeira simbólica. (Dessa vez), elas (as crianças), ficaram bem mais soltas e envolvidas [...], foi bem divertido porque colocamos ritmo e dança [...]. A parte preferida era quando entrávamos e saíamos da roda.
Quinta	O limão que anda na roda**	Foi a nossa penúltima ciranda. [...]. Elas (as crianças) gostaram muito da (canção) do limão. Até brincaram com a letra da música. Falavam: “Limão anda?”, “Mané?”, “A princesa tomou o limão?”. Foi bem engraçado. [...]. Eu criei (sugestões de) passos porque acreditei que chamaria mais atenção que com os copos (nos encontros formativos também foi usada essa canção para brincadeira com copos). Sugeri saltos, mudanças de direção e giros. Foi bem divertido, tanto para mim quanto para elas.
Sexta	Mazu**	Foi a nossa última ciranda. Mas falei com elas (as crianças) que sempre poderíamos dançar e cantar e que traria mais cirandas. Essa ciranda é bem sugestiva, e elas adoram isso: fazer o que a música está pedindo. Foi muito legal. Usei as estrofes feitas (estrofes da canção) e sugeri que elas (as crianças) também criassem (outras estrofes e outras danças). E elas criaram: “Eu te dou um beijinho”, “Eu te dou um abraço”, “Eu dou um pulo”. Elas incorporaram muito a canção. Ficamos um tempo com essa ciranda.

Fonte: *Registros da professora Carla, 2019. Grifos nossos. **LOUREIRO; TATIT, 2013.

Em vários registros ficou evidente a satisfação dos profissionais quanto ao exercício da autoria; professores e educadores sociais exerceram, genuinamente, a capacidade de (re)criação e adaptação das brincadeiras, tendo em vista o momento do desenvolvimento das crianças e suas necessidades singulares. “Em nossa ação social [...]”, relatam Leila e Nilma, “tivemos que adaptar um tipo de brincadeira em que pudéssemos unir as crianças menores com os adolescentes”. Nas brincadeiras “Pipoca” e “Eu fui para Corumbá” participaram 13 crianças/adolescentes de 4 a 13 anos; “com a brincadeira e a música pôde-se notar um aprendizado diferente, incentivando as crianças a interagir umas com as outras, facilitando o relacionamento entre diferentes faixas etárias”. As educadoras sociais ressaltaram que “as crianças menores e os adolescentes [...]

se divertiram muito”, e que elas, enquanto profissionais, respeitaram a decisão de meninos e meninas que, a princípio, resolveram observar e não se envolver com os movimentos, mas que “no final” se empolgaram “e acabaram participando da atividade” (Excerto dos registros de Leila e de Nilma).

Janaína e Silvia, também no campo da educação social, abordaram a contação de história sonorizada realizada com 10 crianças com idade que variava de 4 meses a 6 anos; a atividade iniciou com uma brincadeira envolvendo música e manipulação de tecido e, na sequência, ocorreu a narrativa da história com sonorizações, cuja preparação implicou a confecção de objetos sonoros como chocalhos e um carrilhão feito com chaves; segundo as educadoras sociais, as crianças ficaram “muito eufóricas” na história; o momento pedagógico foi finalizado com um desenho em que crianças exploraram seus próprios riscos, formas, grafismos e figuras (Excerto dos registros de Janaína e de Silvia).

As pesquisas de Crick (2019) mostram que o ideário deweyano reelabora a noção de gosto discutida no campo da estética desde o século XVIII. Para o filósofo norte-americano, o gosto não é inato, mas desenvolvido em meio às relações democráticas e educativas formais e não formais; o gosto diz respeito à capacidade humana de captar e apreciar quaisquer qualidades da experiência vivida no presente – seja uma qualidade lúdica, ética, intelectual, de empatia, de garantia dos direitos humanos etc. Os gostos adquiridos e desenvolvidos exercem influência nas intuições, nos debates e nas criações poéticas e, desse modo, é necessário cultivá-los esteticamente, pois, sem coordenação, uma pessoa pode desenvolver o gosto tanto pela expressão quanto pelo silenciamento, pela atividade criativa ou pela ação mecânica, pela crença no potencial das crianças ou pelo adultocentrismo (CRICK, 2019).

Os princípios da pedagogia retórica e poética, veiculados em meio a experiências estéticas, podem contribuir para a (re)elaboração contí-

nua do gosto humano, justamente porque em meio à liberdade para a exposição dos hábitos e ideias, e mediante o debate coletivo, há oportunidades concretas para a consideração kairótica, ou problematizadora, acerca do que é habitualmente apreciado. Os excertos dos registros de Fabíola, Flávia e Marilda – assim como os demais excertos mencionados – exemplificam práticas fomentadas a partir do desenvolvimento do gosto pelos processos criativos, pelo respeito à singularidade e pluralidade dos educandos, pela atitude democrática de envolver a fala das crianças na organização do trabalho pedagógico. Verifica-se que as expectativas do profissional são, paulatinamente, modificadas, pois em vez da desvalorização das especificidades da infância, os profissionais acolhem e medeiam as transgressões e/ou necessidades dos pequenos.

Elas (crianças de 3 e 4 anos) gostaram da brincadeira (brincadeira musical do desfile maluco) e foram bem criativas ao escolher novos objetos para passar no desfile. Eu fiz duas vezes a versão original da atividade. Após, sentamos em roda e perguntei para cada criança o que (de novidade) iria passar no desfile. Com a fala delas (das crianças), criamos uma lista e fixamos na sala. Finalizamos a lista, cantando a nova versão [...]. Elas adoraram (Excerto dos registros de Fabíola).

Fizemos a brincadeira no pátio em círculo (brincadeira passa a bola; a criança que ficar com a bola inventa um som legal, diferente, esquisito etc.). Elas (as crianças de 4 e 5 anos) pulavam com o ritmo da música e de ansiedade para saber em quem pararia a bola; todas ajudavam na hora de fazer o som [...]. Percebi que usando os sons dos animais (a brincadeira) ficaria mais di-

vertida [...]. Elas (as crianças) falaram os nomes de muitos animais para imitarem os sons. Elas relataram que gostaram muito [...]; aos poucos foram perdendo a vergonha de emitir, sozinhas, os sons (Excerto dos registros de Flávia).

[...] Acho importante o respeito; se uma ou mais crianças não quiserem brincar, seja por qualquer motivo, não se deve insistir; tenho (enquanto professora) que respeitar suas escolhas e motivar [...]. Devemos sempre respeitar a individualidade de cada criança (Excerto dos registros de Marilda).

A pedagogia retórica e poética tem um compromisso muito estreito para com a atuação coletiva e democrática; houve profissionais que, no decorrer dos encontros formativos, registraram movimentos de atuação e transformação coletivos. A professora Talita e uma colega que também frequentou a formação, juntamente com outras profissionais da creche e pré-escola em que ambas trabalhavam, organizaram uma manhã de sábado com as crianças e as suas famílias; para “sair das ‘apresentações’”, as professoras propuseram que os pais cantassem, brincassem e se movimentassem “junto com seus filhos” e com as educadoras, vivenciando “momentos importantes de troca, conhecimento e experiências significativas” (Excerto dos registros de Talita).

Na festa de final de ano de outra instituição, as professoras de crianças da creche também decidiram que não ensaiar os pequenos para apresentar coreografias, por ser uma prática inadequada para a faixa etária, podendo causar sofrimentos devido à ansiedade de ter que fazer o que o adulto idealizou. As professoras decidiram, então, que as crianças apresentariam uma das brincadeiras musicais e dançantes que fazia parte do cotidiano pedagógico e era considerada como uma das preferidas dos

pequenos; o registo em vídeo das professoras mostra as crianças dançando na quadra com prazer, com domínio e com os seus modos particulares de usar o corpo e os movimentos; os familiares aplaudiram bravamente a apresentação das crianças.

Na avaliação sobre a qualidade da ação de extensão, um(a) participante considerou que as exposições dialogadas poderiam ter sido acompanhadas de “textos para ler e debater”; também poderia ter havido ainda “mais espaço [...] para (os professores e educadores sociais) falarem sobre como se sentiram brincando, como foi essa oportunidade de fazer novas descobertas [...] e sobre as dificuldades do dia a dia” (Excerto das avaliações sobre a formação; sem identificação). Essa é uma consideração crítica e reflexiva sobre a formação que corrobora a defesa acerca da riqueza e do poder dos debates – ou dos princípios retóricos e poéticos –, suscitados em meio a experiências estéticas, nos processos de formação continuada. Os profissionais da educação querem vivenciar as oportunidades de *decorum* (de acesso ao conhecimento organizado), de *kairós* (de problematização) e de poetização em suas máximas possibilidades.

Considerações finais

Os resultados sugerem que a formação continuada de professores e de educadores sociais é mais profícua quando são abertas possibilidades para relações intersubjetivas que propiciam problematizações e negociações dialógicas contínuas; a experiência formativa precisa provocar a narrativa, a exposição do ponto de vista, a explicitação da dúvida, da indignação etc.; nesse contexto de liberdade comunicativa, os problemas não são impostos, mas surgem como necessidade do grupo, de modo que o tratamento dos problemas se torna mais efetivo; as particularidades dos profissionais também são mais bem evidenciadas, possibilitando ajustes comunicacionais pelos formadores.

Os dados do trabalho também indicam que, no âmbito de uma proposta pedagógica retórica e poética, a indagação é instrumento que medeia a disposição e a conduta dos formadores, impulsionando ações novas e não previstas nos planejamentos iniciais. As diferenças nas condições, ou necessidades, dos profissionais não são vistas como empecilho, mas como ótimas possibilidades para criar e transgredir as formas, os tempos e os espaços habituais de formação. Busca-se ir à contramão de cursos de formação de profissionais da educação pré-formatados que oferecem formação genérica voltada a um público igualmente genérico, sem nenhuma preocupação artística de tecer a trajetória de formação com base em processos comunicativos e dialógicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. F.; CUNHA, M. V. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, 39, 85–99, 2019.

ANDRADE, E. N. F.; SANTANA, K. P. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 153–172, 2019.

BIESTA, G. Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. **Studies in Philosophy and Education**, p. 549–553, 2019.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de ago. 2019.

COSTA-LOPES, V.; CUNHA, M. V. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e218071, p. 1–19, 2019.

CRICK, N. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, N. **Dewey for a new age of fascism**. Teaching democratic habits. Pennsylvania. The Pennsylvania State University, 2019.

CUNHA, M. V.; PIMENTA, R. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Ed.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61–78.

CUNHA, Maria Helena Lisboa. A estética da ilusão em Górgias de Leon-
tinos. **SYN[THESIS]**, v. 6, n. 1, p. 39–46, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HANSEN, David. Uma poética do ensino. **Educação em Revista**, Marília, n. 6, p. 83–94, 2005.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. **Brincadeiras cantadas de cá e de lá**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SILVA, T. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114–139, jan./abr. 2018.

SILVA, Tatiane. Paideia Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. Especial, p. 191–212, 2016.

SOUZA, Jovelina M. Ramos. As origens da noção de poësis. **Hypnos**, 19, p. 85–96, 2007.

AÇÃO CULTURAL DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Iara de Graauw Zimpel,

Milene Bartolomei Silva e

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

O projeto

Diante da relevância da contação de histórias para pessoas de qualquer idade, sentiu-se a necessidade de criar uma ação cultural específica para tal prática no contexto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mais especificamente no âmbito da Faculdade de Educação (FAED), com a participação de estudantes do curso de Pedagogia. Este anseio fez surgir em 2017 o projeto de contação de histórias intitulado como “Entre vozes e silêncio: a arte de contação de histórias” sob a coordenação da professora Milene Bartolomei Silva e vice coordenação da professora Daniela Cristina Barros de Souza Marcato, ambas docentes da FAED/UFMS. Nas primeiras três edições (anos de 2017, 2018 e 2019) ocorreu durante a Semana “Mais Cultura” da UFMS. Em 2017 e 2018 contou com duas bolsistas e no ano de 2019 três, além de voluntárias que, em sua maioria, também participavam do projeto da Brinquedoteca Aberta da UFMS.

Teve por objetivo a produção de ações culturais por meio da escolha, adaptação e contação de histórias para serem apresentadas na Semana Mais Cultura da UFMS. A princípio, o projeto ocorreria no bloco onde se alocam os discentes de pedagogia, bem como na sala destinada ao

projeto da Brinquedoteca Aberta e outras dependências da FAED. Contudo, a contação de histórias ganhou uma proporção um pouco maior do que a prevista e aconteceu também em diversos espaços do câmpus, incluindo os demais blocos de aulas de outros cursos de graduação e pós-graduação, onde circulam não apenas estudantes, mas docentes, gestores e colaboradores da instituição. Atingiu o público em geral, especialmente, por ter havido contações no Hospital Universitário (HU) da UFMS de Campo Grande, alcançando pacientes, enfermeiros, médicos, demais profissionais da saúde e colaboradores deste espaço hospitalar.

Por se tratar de uma ação cultural que também ocorreu em espaços abertos, nos corredores dos prédios da Universidade, não temos como estimar o alcance do projeto com precisão. Muitas pessoas participavam do deleite artístico ouvindo a contação na íntegra, mas em grande parte das vezes, percebemos que outras pessoas não conseguiam participar durante toda a duração da história. Havia fluxo de pessoas chegando e indo constantemente; paravam para assistir e interagir, com várias reações diante do apresentado.

Em várias ocasiões a contação das histórias não exigia dos ouvintes e espectadores interromperem suas atividades, podendo acontecer, por exemplo, no Restaurante Universitário durante o almoço de discentes, nos corredores durante um intervalo entre as aulas ou troca de professores. Em contrapartida, em algumas das histórias selecionadas as discentes do projeto se prepararam para realizar as contações dentro das salas de aula, avisando previamente e solicitando permissão aos docentes sobre quando ocorreria. Ainda nesses casos, diante da agilidade da ação e da variação de participantes de cada aula, não foi possível mensurar o alcance da mesma.

As alunas bolsistas redigiram relatórios diários para documentar os acontecimentos durante a execução do projeto na Semana Mais Cultura, mencionando informações como locais de apresentação, tempo de

duração, identificação das histórias contadas, técnicas e recursos utilizados bem como demais participantes. Esses registros ajudaram a compor os relatórios finais do projeto.

Importância da Contação de Histórias

Apesar de sua relevância, percebemos que a Contação de Histórias é uma prática que não recebe o devido espaço seja nas instituições de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, como também no ambiente familiar. Nossas experiências anteriores com estágios, projetos e pesquisas nas escolas, bem como os depoimentos espontâneos de familiares das crianças que ouviram as histórias nos levam a perceber que a prática da contação parece simples, mas não é feita com frequência.

Vários autores estudados (ABRAMOVICH, 1997; MACHADO, 2004; OLIVEIRA, 1996) elencam os benefícios provenientes do contato com a literatura, sejam eles sociais como cognitivos. Pode ser instrumento de inserção e inclusão cultural e linguística, aprimorar a leitura, escrita e interpretação através da interação entre a história e o leitor ou ouvinte, entre quem conta e quem aprecia, além de possibilitar integração com o espaço e os objetos, quando utilizados. Estimula a imaginação e a criatividade, a concentração e a capacidade de compreensão transportando o ouvinte para dentro da história. “As histórias de literatura infantil tendem a estimular o mundo da imaginação, trazendo a ficção para realidade das crianças através do imaginário, sendo uma ótima opção para trabalhar a oralidade do aprendiz e inseri-lo no mundo da leitura” (SILVA; MOTA; FEITOSA, 2019, p. 374).

Ao ouvir histórias, as pessoas geralmente concordam que essa ação pode proporcionar emoções variadas, além de levar cultura e arte para os mais variados públicos, uma vez que o contato com as narrações

aproxima da literatura até mesmo quem ainda não a consome. Essa aproximação pode fornecer ferramentas e recursos de expressão para todas as idades. Além de ser entretenimento e deleite, pode também ampliar o contato com outras realidades culturais, contribuir para as relações interpessoais, criação de vínculos e para a formação da autoestima. Complementam Torres e Tettamanzy (2008, p. 3):

O principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a auto identificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos.

Além de todas essas ações, pode também ser intencionalizada para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita. “Um dos principais objetivos da escola é fazer com que os alunos gostem de ler. Mas, não podemos obrigá-los a isto, temos sim que encontrar formas de persuadir os alunos para que eles próprios busquem a leitura” (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 3). Muito mais do que ensinar a ler é fornecer ferramentas para que isso se torne um hábito prazeroso. A contação de histórias é uma ferramenta para que isto ocorra de maneira lúdica e natural.

A fácil acessibilidade e conexão com os aparelhos tecnológicos pode tornar principalmente as crianças superestimadas desde cedo fazendo que atividades como a leitura e a atenção durante uma contação de história sejam práticas desafiadoras exigindo muita criatividade de quem os apresenta para que o interesse e a concentração sejam despertados.

“Numa sociedade de imensa mecanização como a nossa, a contação de histórias faz refletir sobre qualidades esquecidas. A valorização do conhecimento transmitido pela oralidade recompõe o valor das experiências coletivas” (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 2).

A troca de conhecimentos e a interação com o outro proporcionada pelo ato de ler, ouvir e contar uma história faz com que se ampliem os horizontes tornando a criança autora de novos conhecimentos. A formação leitora implica também em proporcionar um vasto contato com os diversos gêneros literários, fazendo que assim a inserção na cultura leitora aconteça naturalmente.

Para Silva, Mota e Feitosa (2019, p. 373),

[...] é de suma importância possibilitar novas oportunidades para a criança adquirir outras experiências no contato com diversos tipos de materiais escritos: literatura infantil, revistas, diferentes gêneros textuais, gibis, livros cartonados, capa dura, de banho e brochuras e em grupo para que desenvolvam modos de comportamentos e atitudes ampliados.

As práticas de contato com a literatura, contudo, requerem preparação e planejamento para sua efetivação com qualidade, seja para o deleite ou com objetivos acadêmicos.

Preparação dos acadêmicos e escolha de histórias

Os preparativos e a preparação dos discentes envolvidos no projeto se iniciaram no começo de cada ano letivo. A primeira etapa foi divulgar a ação e levantar os interessados em participar da edição do ano atual para a partir do número de voluntários (antes de sabermos quantos seriam os bolsistas) começarmos a seleção das histórias. Os envolvidos se organizaram, pesquisaram e levantaram possibilidades que foram discu-

tidas em reuniões com os colegas do grupo e as professoras responsáveis. Na sequência, uma nova distribuição de tarefas aconteceu, decidindo, a partir das preferências individuais, quem faria parte do apoio técnico e quem iria atuar ou declamar as histórias escolhidas. Todas as histórias são lidas, relidas, estudadas por todos do grupo. Por vezes, foram necessárias adaptações no enredo e novos roteiros foram criados, sem perder a ideia original da obra. Esse processo inicial tornou-se socializado e de conhecimento de todos os membros.

Silva, Mota e Feitosa (2019, p. 374) defendem que:

O ideal seria que os docentes tivessem afinidade com as narrativas e, a cada história contada, verificar se as crianças os escutam e se apreciam a história. Porém, não basta contá-las, é necessário envolvê-las para que haja entendimento e desperte desejos e prazer pela leitura escutada.

A equipe de apoio de cada edição ficou responsável pela confecção dos figurinos, fantoches, e demais objetos que compunham as cenas. Além disso foram agentes fundamentais em todas as etapas do processo, antes, durante e depois das contações. No decorrer da apresentação ajudaram na sonoplastia, organização do espaço, podendo atuar como narradores; enfim, fornecendo todo o apoio técnico que cada história requeria. Também estavam sempre preparados para possíveis eventualidades e substituições, por isso conheciam muito bem a história em que atuaram.

Para Silva, Mota e Feitosa (2019, p. 373):

Toda história precisa de um narrador, sendo assim, o educador é o mediador mais presente nesse papel. Quando ele conta uma história, remete a imagem de um contador, que induz as crianças

ao mundo da fantasia. Por isso, é interessante o uso de adornos e acessórios que conduzem as crianças para o encantamento e a alegria, a fim de que resulte na paixão pelos livros.

Os contadores realizaram as adaptações necessárias nas histórias, fizeram as aproximações com os personagens, desenvolveram e redigiram roteiros detalhados e flexíveis para as variedades etárias e espaciais, e se organizaram para a realização de ensaios entre os personagens e os apoios, sempre com a orientação das professoras responsáveis pelo projeto. “Contar histórias é arte performática, em que se tenta retransmitir os contos pelos meios nos quais surgiram, ou seja, através de voz, corpo e gesto” (TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 5).

Complementam Lippi e Fink (2012, p. 23):

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transpor para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Esse período de preparação, confecção e ensaios foi o mais longo do processo, pois exigiu adequações aos espaços disponíveis, materiais e horários livres dos discentes envolvidos em cada história. É importante ressaltar que cada personagem da história possuía um substituto que também participou dos ensaios e de toda a preparação. Quando as equipes necessitavam de uma opinião do grupo ou se sentiam preparadas, uma reunião era marcada para que todos, inclusive as professoras, pudessem assistir as histórias e pontuarem possíveis alterações e adequações. Normalmente nessa etapa os figurinos, sonoplastia e objetos cênicos já estavam prontos e os ensaios eram realizados com eles.

“A contação de histórias em performance permite a interação entre contador e ouvintes, o corpo e a voz propiciam vivências comunitárias, perdidas na aceleração da vida moderna” (TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 5). Tal deleite artístico não precisa durar a contação da história por inteiro, basta muitas vezes alguns segundos, um passar de olhos, uma passagem pelo local onde ela está acontecendo, a experiência se torna ainda mais completa e complexa já que envolve os demais ouvintes e espectadores além dos contadores e da equipe, a ação artística é, por si só um ato interativo e prazeroso.

Outra parte fundamental na preparação dos acadêmicos foi a orientação dada pelas professoras coordenadoras sobre as diferentes condutas e posturas a serem tomadas de acordo com os espaços e as faixas etárias, com ênfase na diferença entre crianças e adultos ouvintes e espectadores e espaços como o Restaurante Universitário, salas de aula, corredores e, principalmente, o Hospital Universitário.

Alguns exemplos de histórias selecionadas foram: “A árvore generosa” de Shel Silverstein, “Pedro vira porco espinho” de Janaina Tokitaka, “A fada do dente banguela” de Elder Galvão e Lulu Lima. A variedade de histórias é priorizada visando ampliar o repertório cultural. “Ao trabalhar com formas populares (parlendas, música, contos etc.) eles [os espectadores] podem vir a reconhecer a cultura de sua própria família, ou melhor, podem perceber que sua gente também tem cultura” (TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 4).

Além de serem destinadas e preparadas para atender a diferentes públicos, faixas etárias e espaços as histórias podiam ser representadas de inúmeras formas: declamação de poemas, teatro de fantoches, encenação com narração, encenação com leitura, leitura com utilização de objetos e fantasias, participação ativa dos espectadores, músicas encenadas e outros.

A variedade também se estendeu para os recursos cênicos utilizados, envolvendo uma gama de recursos sonoros como músicas e instrumentos; visuais, como projeções e cenários; artísticos como entonação e encenação figurinos, objetos cênicos e até a otimização do espaço da contação de histórias, com o uso de objetos e espaços disponíveis naquele local, como cadeiras, mesas, portas, janelas, uma infinidade de possibilidades e flexibilidades. Todas essas adequações foram pensadas visando a atração do público pelo material que estava sendo apresentado, gerando diversas reações e interações com a equipe do projeto.

Como o projeto se desenvolveu nos diversos locais

Cada ambiente em que as apresentações aconteceram exigiu um tipo de preparação específica, com materiais diferentes de acordo com a disponibilidade. Considerando os figurinos e objetos que seriam utilizados em cada contação, estudamos os locais onde precisávamos apresentar por meio de visitas prévias e selecionamos qual história melhor se adequaria, pois envolveria nossa locomoção com os recursos necessários, além da disponibilidade de espaço local e das melhores maneiras de executar as apresentações.

Em ambientes como o Restaurante Universitário, corredores e afins fomos orientadas a não interromper o fluxo de pessoas para não dificultar o acesso e a realização das atividades que ali aconteciam. Nas salas de aula foi necessário combinar com cada docente o momento, a duração e o espaço que ele nos disponibilizaria, assim como a não interrupção de atividades, avaliações e explicações. No ambiente hospitalar as regras se restringiram ainda mais, evitando a contaminação, interferir no trânsito de funcionários, pacientes e familiares.

Crianças em situações de fragilidade e vulnerabilidade, por exemplo, acontece no ambiente hospitalar, podem ser muito beneficiadas por

meio da contação de histórias. A imaginação e a criatividade auxiliam a transportar as crianças para dentro das histórias fornecendo ferramentas lúdicas para lidar e expressar melhor sentimentos e medos. As histórias podem contribuir para tornar os momentos de seu dia mais leves e menos desafiadores, dolorosos e solitários, como expressam as imagens 1, 2 e 3, expostas a seguir. Para Silva, Mota e Feitosa (2019, p. 376),

[...] as histórias proporcionam aos seus pequenos ouvintes experiência de conhecer e viver a magia da fantasia e ainda aprender a lidar com seus sentimentos e situações adversas, e descobrem que podem imaginar que, assim como nas histórias os personagens têm sempre um final bom, elas também poderão ter esperanças em suas vidas de um final feliz e encantador.

Imagem1. Contação de história no Hospital



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Imagem 2. Interação com os personagens



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Imagem 3. Conversa com as crianças e as famílias.



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Outro aspecto a ser considerado para a seleção das histórias foi em relação às faixas etárias e número de pessoas que ali transitavam. Muitas vezes fomos surpreendidas por um alcance de público que não tinha sido planejado por nós, como quando levamos uma história infantil para o hospital e no ambulatório da pediatria os enfermeiros e familiares se

mostravam mais atentos que as crianças. Torres e Tettamanzy (2008, p. 7) relembram que:

Sempre que ouvimos uma história, ativamos nossa memória corporal, pois antes de recebermos a história de forma racional a recebemos através das sensações corporais. Toda contação de histórias vai ao encontro das ansiedades da plateia, já que cada ouvinte se identificará com a história, ou mesmo com parte da mesma, posto que dialoga com sua realidade atual.

O apelo emocional da história também foi pauta de discussão. Algumas histórias não seriam adequadas para espaços de sensibilidade, como os hospitais, outras não se mostraram eficazes para crianças pequenas. A faixa etária indicada nas obras elencadas foi uma boa base para chegarmos às escolhas finais. Contudo, não nos esquecemos que o alcance da ação cultural não poderia ser medido rapidamente. “O acontecimento é comum, como numa contação de histórias, por exemplo. A plateia ouve uma mesma história, mas o modo como cada pessoa experimentará será diferente” (TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 6). As emoções e as interações não foram previsíveis, pois dependiam de inúmeras variáveis locais, sociais e humanas e na maioria das vezes as respostas do público nos surpreenderam.

Contribuições formativas do projeto de Contação de Histórias

Cientes dos inúmeros benefícios da Contação de Histórias no ambiente familiar e escolar o projeto proporcionou aos discentes do curso de Pedagogia da UFMS uma experiência ampla das várias vertentes dessa prática artística, formativa e social, aprimorando a sensibilidade e os olhares sobre tudo o que ela envolve. Aguçou o olhar científico e de pesquisa sobre vários de seus aspectos: seus agentes, espaços, formatos e a recepção do público – elementos relevantes para a formação de futuros

docentes, que podem se beneficiar de uma experiência que os capacite a realizar a contação de histórias com mais êxito e intencionalidade pedagógica. Pensando cada vez mais em aprimorar técnicas e abordagens, “[...] para realizar uma boa contação de histórias é necessário fazer o estudo teórico, aprofundando os conhecimentos em torno desta prática” (LIPPI, FINK, 2012, p. 28), fazendo do projeto um grande aliado para a formação científica e para a prática da pesquisa acadêmica.

Possibilitou que os discentes envolvidos desenvolvessem a oratória, a interpretação, além de contribuir para uma prática pedagógica mais lúdica. Foi necessária uma maior aproximação com a literatura infantil e a literatura geral, potencializando a criatividade e a flexibilidade para lidar com cada história. As obras escolhidas proporcionaram diálogos e discussões com autores e temáticas relevantes, além do necessário trabalho em grupo durante todo o processo, em que relações e vínculos foram criados, tanto entre os integrantes do projeto, bem como com professores, ouvintes e espectadores.

Outro ponto a ser destacado foi o contato direto com ambientes não escolares, como o hospitalar e os demais espaços do câmpus, oportunizando encontros com profissionais e estudantes de diversas áreas (imagens 4 e 5). Em tais oportunidades, os discentes do projeto trabalharam em si aspectos como superação da timidez e de dificuldades com oratória e encenação. Esse processo explorou potencialidades individuais e coletivas, também as aprimorando.

Para Lippi e Fink (2012, p. 23),

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja

feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Imagem 4. Chegada das discentes ao Hospital.



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto).

O contato com arte, nesse projeto expressa pela literatura, proporcionou conhecimentos além dos acadêmicos. Permitiu o encontro com temáticas pouco discutidas por envolverem emoções, estereótipos ou simplesmente por requererem a apreciação, tão abandonada na vida contemporânea. Ampliou o trabalho com variadas linguagens e instigou curiosidade sobre possíveis temas de pesquisa, estudo, aprofundamento e discussão. “Ao utilizar-se a contação de histórias, todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória” (TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 7).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LIMA, Lulu. **A fada do dente banguela**. São Paulo: Mil Caramiolas, 2016. 36 p.

LIPPI, Elisiane Andréia; FINK, Alessandra Tiburski. A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. **Vivências**, Erechim, v. 8, n. 14, p. 20–31, maio 2012. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

MACHADO, Regina. **Fundamentos teóricos**: poéticos da arte de contar história. Livro Acordais: DCL, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer**: interação participativa com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

SILVA, Maria de Lourdes Soares da; FEITOSA, Francisca da Silva; MOTA, Janine da Silva. Contação de história: benefícios e contribuições na educação infantil. *Unitins: Humanidades e Inovação, Tocantins*, v. 7, n. 1, p. 271–285, 02 abr. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1869>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Brasil: Companhia das Letrinhas, 2017. 64 p.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco espinho**. Brasil: Jujuba, 2017. 32 p.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Naú Literária**: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1–8, jan. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRINQUEDOTECA ABERTA: ESPAÇO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Maria Eduarda Cardoso Sampaio da Silva,

Brenda Mirelle Moura de Lima,

Milene Bartolomei Silva e

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

A brinquedoteca é geralmente concebida com o propósito de ser um espaço apropriado para o lúdico, prioritariamente utilizado para o brincar. Nela podemos encontrar variedade de brinquedos, livros infantis, jogos, materiais pedagógicos dentre outros que possam estimular a criança a brincar, convidando-a a fantasiar, experimentar, vivenciar em situações de brincadeiras.

Pretende-se que esse seja um espaço privilegiado em que a criança possa liberar seus sentimentos, suas fantasias, desenvolver sua criatividade, adquirindo conhecimento e buscando sempre a socialização por meio do outro e do próprio objeto.

Destacamos aqui as experiências com a ludicidade para as crianças no projeto de extensão “Brinquedoteca Aberta”, desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação (FAED) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que teve por objetivo, ao longo dos últimos anos, estimular o desenvolvimento cognitivo, físico e social das crianças por meio de práticas lúdicas.

Contexto histórico das brinquedotecas

O surgimento das brinquedotecas se deu por volta de 1934 na cidade de Los Angeles, quando o dono de uma loja de brinquedos percebeu

que as mercadorias de sua loja estavam sendo roubadas, pelo fato das crianças não terem brinquedos nem dinheiro para comprá-los. Surgiu então, a ideia de um projeto, onde os brinquedos seriam emprestados para as crianças, como um serviço comunitário, denominado Los Angeles Toy Loan. Alguns anos depois, em 1963 surgiram as Ludotecas, criadas por duas professoras, não só com intuito de emprestar brinquedos, mas de orientar as famílias as melhores formas de brincar com as crianças de acordo com sua idade (CUNHA, 1998).

No Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) teve o primeiro projeto de Brinquedoteca em 1971. Tudo começou com uma grande exposição de brinquedos pedagógicos realizada pela associação para os alunos e seus pais, implantando, assim, a Ludoteca, um sistema de rodízio de brinquedos e materiais pedagógicos. Nesse espaço os brinquedos passaram a ser utilizados no formato das bibliotecas tradicionais, com empréstimo e devolução (RAMALHO, 2000).

A primeira brinquedoteca, no formato que se conhece atualmente, voltada para o ato de brincar, foi criada pela Escola de Educação Especial de Indianópolis, hoje Instituto Indianópolis, em São Paulo. Devido à grande importância da brinquedoteca na Educação Infantil, foi criada em 1984 a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), uma entidade sem fins lucrativos, que teve como objetivo divulgar o conceito de brinquedoteca e evidenciar sua relevância. Após a criação da ABBri, houve expansão de Brinquedotecas por todo Brasil implantando-se assim, a primeira Brinquedoteca pública (RAMALHO, 2000).

O diferencial das brinquedotecas atuais é que o trabalho não se passa apenas na perspectiva do brinquedo em si, mas, prioriza as brincadeiras. O brinquedo e as brincadeiras criam na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo (VYGOTSKY, 1988).

Brinquedoteca nas Universidades: Extensão

Segundo Hypolitto (2001) em 1985 foi inaugurada a brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (LABRIMP), que funciona há mais de 30 anos. A inserção das brinquedotecas em contexto universitário, surgiu como importante ferramenta para o processo formativo dos acadêmicos que ali atuam, principalmente aos acadêmicos do curso de pedagogia e as demais licenciaturas.

As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade (SANTOS, 2000, p. 59).

Para que essa inserção aconteça, é necessário que as universidades promovam projetos de extensão, visto que esses podem contribuir significativamente na formação dos acadêmicos e aproximá-los da comunidade em que vivem. A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade (FORPROEX, 2002), na qual os acadêmicos têm a possibilidade de experienciar suas concepções profissionais, interagir com as problemáticas sociais e ainda reformular suas práticas profissionais.

Para Marcovitch (1997), a extensão universitária deve ser incorporada às práticas de ensino e pesquisa e não como uma terceira função atribuída à universidade. Tal posicionamento reforça a relação dialógica entre teoria e prática e expressa a necessidade de oportunizar a acadêmicos situações pertinentes a sua formação profissional.

A brinquedoteca universitária, nessa perspectiva, é um espaço onde se estabelece uma relação clara entre teoria e prática, tendo em seu cerne a importância do brincar. O olhar do professor é de extrema importância para o entendimento entre a relação entre o brincar e o aprender da criança. Dessa forma, esses espaços dentro das universidades, buscam se organizar de forma que a prática pedagógica ali exercida englobe o brincar e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem e a formação do sujeito. A brinquedoteca tem como objetivo um espaço de brincar livremente, a partir de direcionamentos e sugestões dos adultos responsáveis, mas dando espaço para o protagonismo infantil em relação às escolhas feitas, diferenciando-se da escola que tem a função educativa como sua finalidade.

Relato de experiência: a Brinquedoteca Aberta da UFMS

O projeto de extensão Brinquedoteca Aberta, vinculado à UFMS, foi implementado em 2017. Nesses primeiros anos de funcionamento, o projeto ocorreu no bloco onde são alocados os estudantes do curso de Pedagogia e atendeu cerca de 30 crianças de 4 a 9 anos, uma vez por semana. O objetivo principal da Brinquedoteca tem sido proporcionar atividades lúdicas, de cultura e lazer para as crianças, filhos (as) de discentes e servidores da UFMS, bem como oportunizar aos acadêmicos e à comunidade um espaço formativo e de acesso ao conhecimento.

Para atender essas crianças, semanalmente foram feitas reuniões com as docentes coordenadoras e monitoras do projeto visando planejar o atendimento, discutindo o plano de atividades com as ações que poderiam ser desenvolvidas. A escolha das brincadeiras, jogos e atividades geralmente foram feitas partindo de alguma necessidade do grupo de crianças, sendo que, por vezes, foram elas que solicitaram ou sugeriram as atividades lúdicas, construindo, assim, o planejamento de forma dia-

lógica. Sempre houve vários momentos de atividade livre, para que as crianças brincassem com o que desejassem, pois elas geralmente apreciavam o espaço e ficavam encantadas com a quantidade de brinquedos e jogos. Priorizou-se da mesma forma não haver repetição constante de brincadeiras e que também houvesse momentos de brincar ao livre e coletivamente.

Nesse projeto, o grupo sempre foi composto por crianças de diferentes faixas etárias, o que levou a necessidade de separar o grupo para que os menores ficassem na sala Brinquedoteca e os maiores na área externa, e vice-versa, sempre nos adequando às condições climáticas e locais, buscando atender às necessidades das crianças, fosse na condução das brincadeiras, lanche, na duração ou troca de atividades etc.

A maioria das crianças participou do projeto em anos consecutivos, permitindo que se conhecessem e possibilitassem a existência de uma boa relação entre elas e de confiança com os monitores, podendo expor abertamente sobre suas expectativas em relação aos atendimentos. A opinião das crianças sempre foi considerada para que os atendimentos fossem de qualidade. Um dos momentos específicos para tal ocorria no final de cada encontro. Em todos os dias priorizavam-se conversas sobre as regras, horários, combinados. Ao longo dos atendimentos na Brinquedoteca, foi possível perceber mudanças no comportamento das crianças e o envolvimento delas com o projeto: algumas melhoraram a timidez e se permitiram interagir com os colegas e monitoras, e outras aprenderam a respeitar regras e combinados.

Ao longo desses anos, já atendemos em torno de 90 crianças. Devido à pandemia de COVID-19 no Brasil, tivemos que nos adaptar para dar continuidade ao projeto em 2019, buscando promover atividades que têm sido disponibilizadas virtualmente para ajudar as crianças e seus responsáveis nesse período de isolamento social. No ano de 2019, a Brinquedoteca passou a ser denominada como Centro de Formação, transformando-se em uma Unidade de Apoio da FAED/UFMS com o

intuito de proporcionar aos estudantes de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Educação e cursos afins, formação profissional, por meio do atendimento de crianças em atividades lúdicas no espaço da Brinquedoteca.

A importância do brincar/ O espaço da brinquedoteca

Para Cunha (1998, p.40), a brinquedoteca é “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico”. Esse espaço é preparado para que as crianças possam interagir por meio do brinquedo. Kishimoto (1998) complementa afirmando que a brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas. A imagem abaixo mostra o momento...

Imagem 1. Crianças e monitoras brincando



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

É no momento do brincar que podemos observar a quão imensa e complexa é a imaginação de uma criança. Percebemos a evolução da sua relação com as outras crianças, aprendendo a dividir e viver em coletivo, explorando e descobrindo sobre seu corpo e sobre o mundo ao seu

redor. A imaginação é parte fundamentalmente do desenvolvimento da criança e pode ser um elemento de grande importância em situações de dificuldade, a criança se apega em seu imaginário para resolver conflitos, para lidar melhor com sua rotina/realidade, e vai transformando sua capacidade de imaginar a partir dos elementos que lhe são apresentados, podendo se adequar a novas situações, atribuindo novos significados às coisas, podendo assim viver na sua interpretação de mundo.

Brincar é importante porque é uma atividade que oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa, a criança brinca e desenvolve-se na brincadeira. Brincar é diversão e prazer. O brincar possibilita experimentação, invenção, descoberta. Quando brinca, a criança se exercita e desenvolve habilidades motoras, além disso, a atividade de brincar é fundamental à saúde física, intelectual e afetiva (RAMALHO, 2000, p. 66).

Piaget (1976) diz que a ludicidade é um alicerce indispensável para a realização das atividades intelectuais da criança, não se apresentando somente como um entretenimento para gastar energia ou como um passatempo, mas sim como forma de metodologia utilizada para a contribuição e enriquecimento dos desenvolvimentos intelectual, afetivo, físico e moral.

É de extrema importância ressaltar ainda, que o brincar contribui para a formação de um futuro adulto, pois segundo Cunha (1994) a criança terá facilidade de trabalhar em grupo a partir do momento que participa de jogos e brincadeiras. As normas sociais estabelecidas nos jogos propiciam o respeito as normas sociais. A criança trabalha enquanto brinca e o brinquedo é o instrumento que proporciona o exercício das capacidades necessárias a um adulto bem-sucedido. Se a criança brinca, habitua-se a construir um tempo livre de criatividade. Sendo este hábito bem cultivado, trará satisfação e assim, na maturidade, haverá uma predisposição espontânea para o trabalho.

A brincadeira, o brinquedo e o jogo são elementos essenciais ao se pensar em atividades lúdicas. De acordo com Fantin (1996), a brincadeira possibilita saber como a criança vê o mundo e como gostaria que ele fosse pois na brincadeira ela expressa seu pensamento, organizando e compreendendo o seu mundo. O brinquedo proporciona o enriquecimento da brincadeira, sendo ao mesmo tempo desafio e motivação. A criança aprecia os objetos do mundo adulto e diante de um brinquedo faz descobertas, análises, experimenta, cria enquanto desenvolve a imaginação e habilidades (RAMALHO, 2000).

Imagem 2. Crianças brincando com brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

A Brinquedoteca Aberta é, portanto, um projeto que sempre procurará favorecer esse brincar, buscando de forma lúdica o desenvolvi-

mento da criança e proporcionando aos acadêmicos do curso de Pedagogia, a oportunidade de aprendizagem no processo formativo.

Imagem 3. Crianças brincando com jogos educativos



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Imagem 4. Crianças brincando no lado externo da Universidade



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Imagem 5. Crianças brincando com fantasias



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Podemos perceber que os espaços devem ser organizados para o brincar. De acordo com Carneiro (2003) pode parecer à primeira vista que qualquer espaço se presta o funcionamento de uma brinquedoteca, mas não é tão simples assim. Este espaço deverá proporcionar tanto o divertimento e a relação entre as crianças e adultos quanto favorecer a sua aprendizagem. Portanto, este espaço deve possibilitar a criança de explorar os materiais, de descobrir coisas novas, de criar, fantasiar, representar e, portanto, se desenvolver, o que mostra a relevância da sua adequação e qualidade.

Imagem 6. Crianças e monitoras dançando



Fonte: Arquivo pessoal (membros do projeto), 2019.

Brinquedoteca Aberta: espaço de formação de educadores

Como espaço formativo, o projeto Brinquedoteca Aberta tem oportunizado aos discentes da UFMS uma experiência relevante e complementar desde o início de sua formação acadêmica. Possibilita da mesma forma que discentes de outros cursos de licenciatura também participem e agreguem conhecimento de diferentes áreas. Dentre os inúmeros benefícios que essa vivência no projeto proporcionou aos futuros professores, está a articulação entre teoria e prática, em consonância com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996):

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

É de extrema importância ressaltar, que o ambiente da brinquedoteca coopera para que o educador tenha uma formação lúdica que constitua um meio de estimular sua inserção no mundo de maneira criativa. Segundo Santos (2007, p. 12),

A formação lúdica considera que: Esse profissional deva ser um educador, ou seja, antes de ser um especialista em brinquedo, ele deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, enfim, elementos que lhe deem a visão de mundo e um conhecimento sólido sobre a criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade.

Nesse sentido, o projeto tem oportunizado reflexões para que a futura prática pedagógica dos professores em formação tenha elementos de fato lúdicos, começando pelas escolhas curriculares que se manifestem em sala de aula, valorizando assim, a infância e seu núcleo, o brincar.

Para tanto, a participação no projeto tem permitido que os acadêmicos aprendam a se colocar como mediadores entre a criança, a brincadeira e seu processo de aprendizagem, sempre com um olhar aguçado e sensível. As crianças são seres sociais, e como tal, suas ações, comportamentos, pensamentos se diversificam diante da realidade social, econômica e cultural em que estão inseridas, e com as brincadeiras não é diferente, então, a partir desse projeto os discentes puderam ampliar seu olhar para essas questões e começarem a aprender a trabalhar com as diferenças.

A pesquisa acadêmica no projeto Brinquedoteca Aberta

A partir das experiências possibilitadas, especificamente em relação à exploração e pesquisa dos discentes, percebemos o desenvolvimento destes em cada uma das etapas do projeto. Os atendimentos na brinquedoteca, portanto, além de agregarem experiência para os estudantes proporcionou também lócus de pesquisa, uma vez que a convivência com as crianças trouxe inúmeras questões pertinentes a serem discutidas. Dessa forma, surgiram diversos temas de investigação e publicações divulgando resultados relevantes a partir das observações feitas pelas docentes coordenadoras, monitoras e bolsistas, em forma de artigos, apresentações em eventos, além de trabalhos de conclusão de curso. Minayo (2001) relembra que a pesquisa alimenta o ensino, ou seja, esses trabalhos contribuem nesse processo de formação.

Alguns desses trabalhos, sempre orientados e produzidos em conjunto com as professoras coordenadoras, foram:

– Apresentação de um resumo intitulado “Projeto Brinquedoteca Aberta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul” para o evento Integra UFMS 2017, evento de Ciência, Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo do estado de Mato Grosso do Sul, por duas monitoras;

– Resumo expandido apresentado por duas monitoras com o título “Brinquedoteca Aberta: Uma experiência de um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul” para a III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem, que aconteceu na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;

– No mesmo evento outras duas monitoras apresentaram um resumo expandido com o título “A importância do projeto Brinquedoteca Aberta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para formação pedagógica dos discentes”;

– Ainda em 2018, duas monitoras apresentaram um resumo expandido com o título “Entre vozes e silêncio, a arte de contar histórias em um projeto de extensão da UFMS: Brinquedoteca Aberta”, no IX Seminário regional de extensão universitária da região Centro Oeste, na Universidade de Rio Verde;

– No ano de 2019, três monitoras escreveram um artigo com o título “Brinquedoteca Aberta: Um espaço de extensão universitária para a formação docente” para a Revista UFG, da Universidade Federal de Goiás;

– No mesmo ano, as mesmas monitoras apresentaram um resumo com o título “A brinquedoteca como espaço de formação docente” novamente para o evento Integra UFMS;

– Resumo de outras duas monitoras para o mesmo evento em 2019, com o título “Práticas de contação de histórias e a ludicidade na UFMS”;

– Para o 13º Encontro de ensino pesquisa e extensão que aconteceu na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, três monitoras apresentaram um resumo expandido com o título “Brinquedoteca Aberta: A valorização do lúdico no desenvolvimento infantil”.

Todos os trabalhos citados foram escritos com o auxílio e orientação das coordenadoras.

Considerações Finais

O projeto Brinquedoteca Aberta tem propiciado aos discentes do curso de pedagogia, um recurso pedagógico fundamental para sua formação acadêmica, a observação através do lúdico. Ao pensar e desenvolver as atividades, complementam o repertório educacional adquirido durante a formação, primeiramente de forma teórica e pelo projeto, na prática.

Conseguimos perceber que as crianças aprendem o tempo todo, principalmente quando estão livres, não somente em atividades sistematizadas dentro de sala de aula. O convívio com seus pares e a interação com um ambiente organizado para estimular seus sentidos, despertar a curiosidade, instigar a imaginação, lugar onde a realidade e fantasia coexistem, os participantes do projeto aprendem a ouvir as vozes das crianças.

Diante de todo o conteúdo exposto, diversas pesquisas começaram a nascer no âmbito da brinquedoteca, uma vez que a convivência com as crianças nos traz diversas indagações a serem analisadas. Os acadêmicos começaram a fazer das falas, ações e constatações das crianças seu objeto de pesquisa, utilizando da infância como palco de discussões científicas, é nessa fase que são feitas as primeiras experiências com o mundo, a maioria delas através do brincar, ação essa, que é a mais importante para uma criança.

Desse modo, o projeto de extensão da Brinquedoteca Aberta tem cada vez mais atraído acadêmicos de todas as áreas, pela forma que vem oportunizando espaços formativos, de interações sociais e práticas inovadoras de ensino através do lúdico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 out. 2021

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula, ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacionais, Brasília, DF: MEC/ SEB, 2012.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoducadores**. São Paulo: Articulação/ Universidade Escola, 2003.

CASTRO, E. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. **Revista Diálogos**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb--br/index.php/RDL/article/view/2904>. Acesso em: 05 out. 2021

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. (org) **O direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FANTIN, M. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil**. Florianópolis, 1996. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 1996.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de**

Extensão Universitária. Florianópolis: Editus, 2002. (Extensão Universitária, v.1).

HY POLLITO, D. Brinquedoteca. **Revista Integração.** Ano VI, n. 24, 2001. Disponível em: http://www.oocities.org/br/dineia.hypollitto/arquivos/artigos/33_24.pdf. Acesso em: 05 out. 2021

KISHIMOTO, T.M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T.M.; ONO, A.T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca.** Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209–223, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2021

MARCOVITCH, J. **A universidade impossível.** São Paulo: Futura, 1997.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente. São Paulo: Pioneira, 1976.

RAMALHO, M. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil.** 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000.

ROSA, F.; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. **Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola.** Santa Catarina. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n33/n33a02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COLI\$ÃO: OFICINA DE PERFORMANCE E POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS

Paulo Cesar Duarte Paes

Bruna Garcia Cardozo

A turma de 2010 da disciplina de Poéticas Contemporâneas, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, criou a proposta de um coletivo performático denominado de Grupo Coli\$ão. O nome no senso comum significa choque, conflito, trombada, mas também tem origem na estética de Hegel que descreve o que é colisão na arte. A ideia do grupo inicial era realizar uma arte performática de rua que colidisse com os valores estéticos e com o padrão visual e conceitual comum em lugares públicos. Desde o início a ideia do cifrão no lugar do “S” foi bem recebida, pois esse embate estético, e ao mesmo tempo, um sentido conceitual de denúncia da opressão e coisificação do humano.

Durante 10 anos o Grupo Coli\$ão se transformou de acordo com a composição de seus integrantes que sempre teve relação direta com a Disciplina de Poéticas Contemporâneas, mas contou com a participação de muitas dezenas de pessoas de outros cursos da UFMS e da comunidade em geral, principalmente artistas e jovens da periferia da cidade.

Foram realizados vários projetos de extensão como parte das produções artísticas do Coli\$ão, mas em 2018 e 2019, tivemos o Projeto de Extensão: Coli\$ão: Performance e Poéticas Contemporâneas, aprovado no edital “Danças e Lutas” da Coordenadoria de Cultura e Esporte da PROECE, Pro-Reitoria de Extensão Cultura e Esportes da UFMS. Com duas bolsas disponibilizadas, pudemos intensificar os trabalhos com re-

alização de oficinas de performance e corporalidade para dezenas acadêmicos e jovens da periferia, e intervenções performáticas nos locais mais variados da cidade de Campo Grande.

O ColiSão foi ao longo do tempo consolidando formas específicas de produção e apresentação das suas obras. A principal característica do ColiSão é de compor os trabalhos em grupo, onde se constrói coletivamente a performance, desde o primeiro fio da ideia até a realização final. Esta característica deriva do fato de que o Grupo nasce e se constitui a partir de uma disciplina do Curso de Artes Visuais, em que era necessário que todos os alunos participassem como criadores. As oficinas são antecedidas por estudos teóricos sobre a história e a estética da arte performática, com a leitura e seminários sobre vários autores (GOLDBERG, 2006; GLUSBERG, 1998; COHEN, 2007; MORAES, 2005; PAES, 2016). A compreensão básica sobre o que é arte contemporânea e história da performance é importante para que o grupo tenha um mínimo de unidade desde o início, considerando a arte não como objeto, mas como vivência (LUKÁCS, 2011).

As oficinas de corporalidade iniciam sem nem pensar em realizar uma performance, com ideias prévias, sem conceitos ou formas pré-definidas. Simplesmente como exercícios de concentração e expressão corporal pessoal e coletiva. Antes de pensar na performance o grupo precisa perder os medos de mostrar, expressar e tocar o próprio corpo e o dos colegas, com o máximo de liberdade. O objetivo é que todos se entreguem intensamente a liberdade de criação de sentidos e movimentos corporais, ligando os seus próprios movimentos aos do grupo. Estas oficinas podem durar entre uma hora e meia e 3 horas e são experiências muito profundas, que causam mudanças significativas no sentimento liberdade expressiva do próprio corpo em relação aos demais. São utilizadas variadas referências bibliográficas para a realização dos exercícios (SLADE, 1978; SPOLIN, 2010; BOAL, 1998; PAES, 2019), mas o im-

portante é que o condutor das oficinas tenha uma proposta anterior e ao mesmo tempo esteja preparado para mudar tudo e improvisar de acordo com a energia coletiva do momento. Muitos alunos, inicialmente, têm restrições aos exercícios de corporalidade, mas ao longo dos encontros, passam a se entregar, tomar gosto e ficando agradecidos pela experiência.

Num determinado momento depois de algumas oficinas o grupo torna-se mais fruído no sentido de se entregar com concentração como quem gosta da brincadeira, dos movimentos e contato físico com os demais. Então inicia-se uma nova fase que é a de criar coletivamente conceitos que possam ser expressos coletivamente. É do conjunto dos resultados destas construções coletivas que começa a aparecer uma proposta efetiva de realização de performance. Algumas vezes o grupo passa meses pensando em uma ideia e depois muda tudo e faz algo totalmente novo. O importante é que o corpo seja o motor da obra (MORAES, 2005) e que o resultado se origine mais dos sentimentos do corpo que do pensamento ou da razão.

Algumas práticas são bem trabalhadas anteriormente e outras acontecem mais de repente, quase sem planejamento. De acordo com a ideia, que é o conceito mais a forma corporal e visual, o trabalho agrega variadas expressões artísticas. As performances são híbridas (CANCLINI, 2011), muitas vezes caminhando para um trabalho que é mais teatral, ou mais musical, ou mais dança ou tecnológico. Procuramos sempre manter a característica focada nas artes visuais, no caso a performance, mas nem sempre é possível. Nestes 10 anos, muitos trabalhos foram mais teatro, dança, música ou tecnologia.

O caráter Experimental da vivência artística é a base, que desde os estudos sobre a performance e a arte contemporânea, é o foco central do ColiSão. Desconstruir formas anteriormente existentes na arte ou ideias prévias de um participante antes do processo criativo coletivo. Principalmente experimental, no sentido de que a arte não seja realista, em que a

realidade por trás do conceito o sobreponha. É fundamental que a arte em si seja o objeto principal da criação coletiva e da relação com o público, que se sensibiliza com a arte pelo seu aspecto criativo e não como um conceito comunicado objetivamente. Outra característica do caráter experimental é a negação da utilização de clichês, de formas repetitivas que já se manifestaram anteriormente em outras obras, buscando sempre romper com a linearidade, com o esperado, com o óbvio e apostar no inesperado e na quebra das sequências lógicas inerentes a performance.

Por estas características frágeis e não previsíveis nunca se sabe se o Grupo Colisão vai continuar existindo no próximo semestre ou o que ele irá mostrar, ou quem irá continuar os trabalhos. Os exercícios e o encontro proporcionado durante as aulas não permanecem. Alguns alunos da disciplina continuam realizando as performances e oferecendo oficinas de corporalidade de forma independente e nunca se sabe o rumo que isto irá tomar. O mais certo é que o futuro do Grupo Colisão seja totalmente incerto.

Uma das características do Colisão é a capilarização a performance em locais onde normalmente a arte contemporânea não chega. Muitos alunos da disciplina e das oficinas continuaram o trabalho em escolas e locais da periferia da cidade, locais que antes nunca se tinha ouvido falar em performance. Desde o início, por ser uma disciplina ligada ao curso de licenciatura, formamos os participantes para repassarem os conhecimentos adquiridos como professores em aulas de arte e como oficinairos em espaços não formais. As oficinas e performances originadas no Colisão se espalham como ondas sonoras que proporcionam acesso a uma linguagem da arte contemporânea, à público variado, mas sem que possamos registrar e identificar a maioria destes trabalhos.

Numa sociedade em que a arte em geral é difundida apenas como uma representação expressiva do belo (GASSET, 2005), como um enfeite para adornar a alienação do sistema produtivo, o Colisão abre um im-

portante caminho para que as populações da periferia da cidade possam expressar livremente seus sentimentos mais íntimos por uma linguagem visual contemporânea que usa o corpo como o motor da obra. Uma criação coletiva que produz sensibilidade na relação como vivência estética.

Performances do Grupo Coli\$ão

Durante estes 10 anos, foram realizadas centenas de performances, as mais inusitadas e em lugares variados. Apresentamos e descrevemos brevemente a seguir uma sequência de trabalhos que julgamos significativos, acompanhados de fotos, para que o leitor compreenda melhor a dimensão visual das obras.

A primeira performance denominada Coli\$ão aconteceu no Morrenão, na Praça Ari Coelho e no MARCO, Museu de Arte Contemporânea. Performas com pinturas faciais, vestidos de roupas pretas, brancas, e apenas uma toda colorida, atiravam tintas através de movimentos corporais expressivos em cerca de 4 metros de tecido branco, enquanto recitavam poesias ora mais doces ora malditas e isso refletia no traço pláscico deixado nos tecidos. Depois os tecidos compunham uma instalação que permanecia no local alguns dias, com os poemas colados para que o público pudesse ler.

Figura 1. Performance Coli\$ão, Praça Ari Coelho, 2010.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

Em 2011 o Coli\$ão realizou diversas performances, a maioria delas criadas coletivamente e coordenadas pelo performer Thiago Silva de Moraes, que na época era acadêmico de Artes Visuais. Durante mais de um ano Thiago manteve uma oficina de corporalidade cujo grupo criou coletivamente. Uma delas foi a performance “Brazil”, em que pessoas de branco seguiam pelos corredores da UFMS e vivenciavam situações de emoção entre si, causando estranhamento para o público.

Figura 2. Performance “Brazil”, Grupo Coli\$ão, 2011.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

A performance “Provocações” foi realizada em 2012, no evento Sarau dos Amigos. Surgiu de uma vontade de experimento das reações do público, os integrantes provocavam as pessoas através de gestos corporais e palavras que podem ser consideradas incomodadas, ou até mesmo ofensivas.

Figura 3. Performance “Provocações” no centro da cidade, 2012.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

O espetáculo performático, a “Professora no Estojo”, foi uma referência em performance que o Coli\$ão produziu no ano de 2013. Tendo visibilidade no jornal Correio do Estado e no Campo Grande News. Tratava-se de um trabalho com luz negra e dança de imagens mágicas musicadas com um antirroteiro inspirado no conto de Tchekhov O Homem no Estojo.

Figura 4. Performance Professora no Estojo, 2013.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

A performance “Mordação” feita em 2016, é uma crítica ao Projeto de Lei n.º 867, de 2015, que inclui o Programa “Escola Sem Partido” entre às diretrizes e bases da educação nacional. Popularmente, o Projeto ficou conhecido como “Lei da Mordação”. A performance foi apresentada várias vezes, sempre com pessoas e locais diferentes e com mudança radical da proposta, o figurino e o texto, em cada intervenção.

Figura 5. Performance “Mordação”, Grupo ColiSão, 2015.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

A performance Manipulação das Mídias, aconteceu várias vezes em diferentes locais e com diferentes pessoas e propostas. Trata-se de uma pessoa carregando uma TV que enfeitiça um grupo de pessoas hipnotizadas.

Figura 6. Performance “Manipulação das Mídias”, 2016.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

A performance “Sorri\$o” aconteceu uma única vez durante um evento da UFMS no Auditório Multiuso, quando entram inesperadamente no meio de uma palestra um grupo de performances vestidos com ternos e cartolas e com um sorriso colado no rosto, distribuindo notas de dólar para a plateia. Eles comem dois cartazes em que estava escrito “Educação” e “Previdência”. Em seguida, passam mal e utilizam vasos sanitários para defecar. Do vaso saem marcas de bancos e grandes conglomerados empresariais. O próprio grupo fez a crítica no sentido de que se tratava de um esquete de teatro, mas no Coli\$ão tudo é permitido.

Figura 7. Performance “\$orri\$ó”, Multiuso UFMS, 2016.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

A performance “A(mar)” aconteceu nas ruas e comércio no centro da cidade de Campo Grande, com performers de corpo pintado com as sete cores do arco íris, representando a luta LGBT, saiam parando nos sinais fechados, entrando nas lojas e caminhando pelas calçadas.

Figura 8. Performance “A(mar)”, 2016, centro de Campo Grande.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

A performance “Gentileza” começa no mais profundo silêncio, os performers maquiados e com roupas cinzas, caminhavam em grupo

numa velocidade muito lenta, quase parados. Ao sinal de um sino todas viram rapidamente o lado da roupa e aparece um intenso colorido que foi o trabalho plástico de cada uma delas. Começam a cantar a música “Gentileza” da Mariza Monte e procuravam com alegria o contato com as pessoas nas ruas, calçadas e dentro das lojas. A performance aconteceu 2 vezes no centro e uma vez na exposição a Confraria Socioartista.

Figura 9. Performance “Gentileza”, centro de Campo Grande. 2017.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

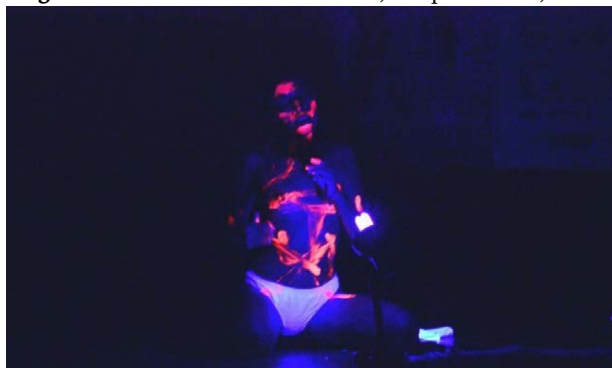
Figura 10. Performance “Gentileza”, calçada da Barão, 2017.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

A performance “A contra mola que resiste”, ocupou inesperadamente o palco do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) na UFMS, no meio de uma mesa com o teatro Glaucê Rocha lotado. O texto de autoria própria, aludia a liberdade e a prisão do corpo feminino, a performer utiliza luz negra no teatro, quando todas as luzes se apagam, e é interpelada por dois homens no meio da sua fala. A luz se acende, ela tira a roupa e os homens tentam colocar a roupa de volta nela, mas não conseguem. Associam a resistência contra a não liberdade com o texto sendo continuado. Ao final, todos tiram as roupas aludindo a contra mola que resiste da música cantada pelo grupo Secos e Molhados.

Figura 11. Performance “Resistência”, Grupo ColiSão, 2017.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

O ano de 2018 foi o mais produtivo no sentido da criação de performances pelo Grupo ColiSão. Entre muitas, destacam-se, a performance “Consumo Humano”, quando um grupo de 12 performers se vestiram de sacolas coloridas e com maquiagem dark e se deslocaram para adorar as mercadorias no Shopping Campo Grande. Eles utilizavam o trecho da música Amazônia do Naná Vasconcelos, que tocava sincronizada em vários celulares e pequenas caixas de som dentro das sacolas. Logo no primeiro corredor do piso térreo do shopping, começaram a chegar muitos seguranças que impediram que o grupo continuasse caminhando.

Figura 12. Performance “Consumo Humano”, Grupo Coli\$ão, 2018.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

Em setembro de 2018 o Coli\$ão foi um dos premiados pelo Festival do Minuto⁶ com a performance “Museu Nacional”, na categoria de tema livre. O Festival é de concorrência mundial, onde os vídeos dos vencedores são exibidos por centenas de países durante 1 minuto exato. Essa performance é uma representação do incêndio no Museu Nacional, que ocorreu em 2018, na cidade do Rio de Janeiro. Vários performers vestidos de branco balançando um pedaço de tecido se movimentavam e gritavam e projetavam seus corpos, de acordo com as imagens do incêndio no Museu.

⁶ O Festival do Minuto acontece anualmente, o evento reúne produções audiovisuais com duração máxima de 1 minuto, a inscrição é gratuita e as temáticas são dadas pela produção do Festival, assim como existem a categoria de tema livre, onde o Grupo Coli\$ão foi premiado com a performance Museu Nacional. Disponível em: <https://youtu.be/F3zFuPKgjYI>. Acesso em: 16 set. 2021.

Figura 13. Instagram Oficial do Festival do Minuto, 2018.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

Uma performance que aconteceu várias vezes com pessoas e proposta diferentes foi “Pau de Arara”, que representou a clássica imagem de militares em desfile carregando um indígena no pau de arara.

Figura 14. Performance “Ditadura Nunca Mais”, Grupo ColiSão, 2018.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

A performance “Corpos do Descaso”, aconteceu na entrada do teatro Glaucê Rocha no dia de um show musical, sem prévio aviso sobre o que estava ocorrendo, cerca de 15 performers ficaram durante 20 minutos caídos no hall do teatro, como se fossem corpos assassinados, enquanto dois outros performers riscavam seus corpos com giz como

faz a polícia. Um áudio reproduzia reportagens de rádio sobre violência. Para adentrar o teatro as pessoas tinham que passar por cima dos corpos.

Figura 15. Performance “Corpos do Descaso”. Teatro Glaucê Rocha. 2018.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

“No lombo da história” foi realizada nas ruas centrais de Campo Grande. Na intervenção, uma carroça com um homem de terno e cartola, representação de um banqueiro, tomava as rédeas, mas no lugar de cavalos havia trabalhadores. A carroça seguia para a frente dos bancos e era fotografada. O mais surpreendente foi um morador de rua, que percebendo a cena, adentrou a performance e ajudou a puxar a carroça, como mostra a foto.

Figura 16. Performance “No lombo da história”, 2019.



Fonte: Grupo ColiSão, 2019.

A performance “Não chova seu ódio sobre a educação”, aconteceu durante uma manifestação estudantil e dos trabalhadores contra os cortes na educação.

Figura 17. Performance “Não Chova seu ódio sobre a Educação”, 2019.



Fonte: Grupo Coli\$ão, 2019.

Estas foram apenas umas poucas performances selecionadas e comentadas neste artigo, mas nos dez anos aconteceram mais de 100 performances do Grupo Coli\$ão.

Existe um grande fascínio de muitos, tanto em participar das oficinas, performar ou assistir as performances, sendo esta linguagem de fácil penetração nas escolas e na população em geral. Concluimos nestes dez anos de trabalho que falta maior investimento, no sentido de proporcionar ao povo acesso a arte e particularmente a arte contemporânea e a performance. É de grande relevância estética e social que as formas mais desenvolvidas e elevadas da arte contemporânea sejam acessíveis e não sirvam apenas para os estudiosos da arte.

REFERÊNCIAS

- BOAL, A. 200 exercícios e jogos para ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro. São Paulo. Civilização Brasileira. 1998.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo. EDUSP. 2011.
- COHEN, R. **Performance como linguagem**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectivas, 2007.
- GASSET, J. O. Y. **A desumanização da arte**. São Paulo Cortez, 2005.
- GOLDBERG, R. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1998.
- LUKÁCS, G. **Arte e Sociedade, estudos estéticos**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 2011.
- MORAES, F. **Contra a arte afluyente o corpo é o motor da obra**. Rio de Janeiro. Editora Rios. 2005.
- PAES, P. C. D. Razão e desrazão na arte contemporânea. In: SOUZA, P.A.; GHIZZI, E.B. **O olhar em formação**. Curitiba. CRV, 2016.
- PAES, P. C. D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica as pedagogias dominantes. Curitiba. APPRIS. 2019.
- SLAD, P. **O jogo dramático infantil**. Summus. 1978. São Paulo.
- SPOLIN, V. **Improvisações para teatro**. São Paulo. Perspectiva. 2010.

VIGOTSKI FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO

Paulo Cesar Duarte Paes

Durante 16 anos, foram realizados cursos de formação de professores sobre Vigotski, que aconteceram em inúmeras cidades, como Campo Grande, São Carlos, Rio Claro, São Jose do Rio Preto, Nova Andradina, Ponta Porã, Batayporã, Dourados, Formosa e outras. Nestas formações denominadas “Vigotski fundamentos e práticas de ensino os estudos teóricos sobre a Psicologia Histórico-Cultural” davam-se concomitantemente a orientações metodológicas dos professores na produção dos seus projetos pedagógicos e nas suas práticas de ensino. Foi nesse ir e vir, pelos relatos sistematizados dos professores, que paulatinamente identificamos diferentes práticas e até que ponto elas reproduzem as pedagogias da dominação ou conseguem, partindo dos entendimentos da teoria vigotskiana, produzir reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas. A radicalização da prática educacional não é possível, pois dependeria da mudança em todo o sistema econômico, político e educacional. O aspecto mais positivo da experiência foi a fundamentação crítica às pedagogias dominantes e à desumanização da sociedade.

As práticas de ensino estudadas à luz do pensamento de Vigotski, aconteceram nos mais variados espaços educativos. Em Nova Andradina, onde foi iniciado o projeto de extensão na UFMS, entre 2007 e 2010, o trabalho atingiu todos os professores da rede municipal com 40 horas e de forma mais aprofundada, com 200 horas de curso, cerca de 100 professores que realizavam mudanças na prática educativa, fundamentadas nos estudos da obra de Vigotski. Chegamos a formar grupos de trabalhos

focados em áreas do conhecimento com professores da educação infantil. Crianças entre 3 e 5 anos de idade iniciaram estudos sobre história da arte, cartografia e história do Brasil. Era comum casos como o da mãe de uma aluna, que estava preocupada porque sua filha chegou em casa comentando sobre o abstracionismo numa obra de Kandinsky. Outros apropriaram-se de variados momentos da história do Brasil. Em cartografia, conteúdo de Geografia, o ensino foi muito além do caminho de casa para a escola, conhecendo o globo terrestre, o mapa do Brasil e o local. Foi um trabalho experimental, mas serviu para demonstrar que o ensino das ciências para crianças pequenas não somente é possível, como pode se tornar prazeroso.

Em Campo Grande, o projeto tem início na Associação Pestalozzi de Campo Grande mediante a realização de dois cursos de 40 horas, para todos os professores entre 2013 e 2016. Em 2017 iniciam-se os cursos com a parceria da Escola de Governo da Prefeitura Municipal de Campo Grande (EGOV). As primeiras turmas com 100 vagas para professores abriam as inscrições e, em menos de dois dias já estavam esgotadas, tamanha era a procura pelo Curso. Ao todo, foram realizados 8 Cursos entre 2017 e 2019, sempre no formato de 40 horas, 24 presenciais e 16 a distância, para 100 professores. As aulas e a metodologia do curso foram sendo significativamente qualificadas com a chegada paulatina de novos ministrantes que são os maiores especialistas em Vigotski do estado: Prof. Ronny Machado de Moraes da Psicologia do Câmpus Pantanal; Profa. Sônia da Cunha Urt do Mestrado em Educação; Profa. Inara Barbosa Leão do Mestrado em Psicologia; Prof. Anelisa Kisielewski Esteves da Uniderp e as professoras Andreia Laura de Moura Cristaldo e Jussimara Clara Ozório da EGOV. Na versão 2020 entraram também no corpo docente do projeto a Profa. Marilda Dias Facci uma referência nos estudos sobre Vigotski da UEM; o prof. Armando Marino Filho do Câmpus de Três Lagoas e a Doutoranda Alcione Ribeiro Dias do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.

O projeto também realizou o curso formação de 40 horas, para 400 professores da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Dourados em 2019, devendo continuar as ações em 2020.

Paralelamente aos cursos e como resultado destes, foi criado o Grupo de Estudos Vigotski, Educação, Arte e Emancipação Humana (GEEH) que trabalha integrado ao Grupo de Estudos da Psicologia e Educação (GEPE) coordenado pela professora Sônia Urt do PPG. Estes grupos mantem um estudo mais aprofundado sobre a Teoria Histórico-Cultural. Atualmente, estamos envolvidos na elaboração de um projeto de especialização com o mesmo nome para atender a imensa demanda de professores que já foram formados na extensão e que querem fazer a especialização. Sem dúvida formamos hoje o maior grupo de estudo e difusão da obra de Vigotski da região.

Vigotski e a psicologia histórico-cultural

Muito se fala sobre Vigotski, mas poucos o estudaram a ponto de conhecer efetivamente a obra do grande pensador da Psicologia Histórico-Cultural. Sua teoria está ancorada numa perspectiva filosófica dialética, histórica e materialista que compreende a humanidade como uma relação entre a totalidade histórica (o gênero humano) e a individualidade, sendo a produção material do trabalho humano o aspecto fundante da própria humanidade. O psiquismo produz-se não de forma isolada na individualidade, mas na relação com o gênero humano, a cultura e a natureza. Sua obra parte de uma crítica contundente aos idealistas que não conseguem compreender que a linguagem é produzida juntamente ao mundo material e que é a condição do pensamento e da sensibilidade dos seres humanos. Todas as atividades, compreensão e sensibilidade humanas são mediadas pela cultura produzida e acumulada geração após geração, desde que os humanos iniciaram a transformação da natureza e

a significação simbólica da realidade, daí o nome “Psicologia Histórico-Cultural”.

A razão e a sensibilidade não nascem magicamente como uma planta no indivíduo: são apropriadas da cultura criada no decorrer da história. O saber, com toda sua complexidade, foi produzido historicamente. Por isso, quando nasce o bebê, ele vai paulatinamente apropriando-se dessa complexa trama de conhecimentos inerentes ao mundo contemporâneo e se humanizando. O amor que hoje sentimos em nada se assemelha ao amor dos longínquos povos originários, pois pressupõe um imenso emaranhado de sutilizações simbólicas, uma complexa linguagem que exige uma riqueza de signos e sentimentos que são síntese de toda a história humana. Vigotski (1996) cita o exemplo de bebês que sobreviveram cuidados por animais e agem como esses, sem falar ou compreender uma única palavra ou signo e sem pensar como os humanos. O ser somente se humaniza quando se apropria da cultura produzida historicamente. Sem se apropriar da cultura, seu corpo pode ser considerado humano, mas se mantém na condição psíquica inferior de um animal.

Não é possível compreender apenas racionalmente a educação sem compreender a arte, a sensibilidade, o amor, o sentimento. Vigotski (2001c; 1995) deixa claro que não existe separação entre razão e sensibilidade e é nessa relação de unidade que acreditamos em poder ampliar o entendimento sobre a pedagogia. Nós, professores, somos seres sensíveis durante o nosso trabalho: amamos, sentimos raiva, ficamos felizes, frustrados, alegres ou tristes. Somos humanos, somos professores, porque nos apropriamos desses sentimentos e racionalidade históricos

Ele nega veementemente as correntes anteriores da psicologia que isolam o indivíduo do gênero humano e compreendem o psiquismo como algo que existe em si mesmo, na individualidade. Vigotski (2001c; 1995) fala em falsa ciência, que existe como ideologia e que não se sustenta como verdade científica. Critica enfaticamente os inatistas que

acreditam que o psiquismo é inato e os idealistas que acreditam que o mundo das ideias precede o mundo material e histórico.

Na sua obra *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no Volume III das Obras Escorridas* (1995), Vigotski aprofunda radicalmente a compreensão de que o psiquismo se origina na história da humanidade. O autor descreve os resultados das suas pesquisas sobre o desenvolvimento das funções superiores e compreende as funções inferiores como inatas, que tendem mais ao animal do que propriamente ao humano. Suas reflexões sobre o domínio da própria conduta e a educação das formas superiores de conduta são comprovadas cientificamente, impactando diretamente no entendimento sobre as práticas de ensino. Ele chama de psicologia metafísica as vertentes idealistas da psicologia que ainda hoje não aceitam o fato de que o desenvolvimento se dá da história para o indivíduo e não ao contrário, mesmo sendo uma relação dialética.

Vigotski compreende que a apropriação da cultura pelo psiquismo somente é possível pela atividade. Foi a atividade transformadora da natureza que criou, desde os primórdios das civilizações, tudo o que é humano. A atividade transforma o mundo ao mesmo tempo que produz a própria consciência. Quando muitos educadores chamam a abordagem Histórico-Cultural de tradicional, não levam em consideração que a apropriação da cultura pelos alunos somente é possível pela sua atividade.

Na obra *Pensamento e linguagem*, seu último texto, Vigotski (2001c) procuramos sintetizar primeiramente a crítica que ele faz à concepção piagetiana de pensamento autístico e da fala egocêntrica, que não compreende que todo o pensamento é social, pois necessita da linguagem para ser pensamento. Enquanto, para Piaget (1986), são manifestações estéreis, inúteis para o desenvolvimento da criança, para Vigotski (2001c), são atividades psíquicas que, pela imitação e a atividade, vão possibilitando a apropriação da linguagem socialmente dada pela crian-

ça, o desenvolvimento de significados e a utilização de signos nas suas atividades e compreensão de mundo. Talvez essa reflexão seja a mais reveladora do processo de desenvolvimento humano.

A linguagem é produzida historicamente pela humanidade. Um bebê que for criado sem contato com a linguagem, a cultura, não terá condições de pensar tal qual um ser humano. As características intrínsecas a essa linguagem são aprofundadas nos estudos de Vigotski, que identificou a existência de diferentes conceitos, para além da compreensão da palavra em si como célula inicial da linguagem, logo, do pensamento. Existe uma hierarquia entre variados tipos de conceitos mais ou menos complexos, tais como os conceitos cotidianos, que são o senso comum, e os conceitos científicos, que reorganizam o sentido dos conceitos mais simples. Podemos compreender um objeto pela sua forma imediata e significá-lo com uma palavra, ou podemos compreender esse mesmo objeto utilizando o pensamento científico, relacionando-o à sua gênese, relação com outros objetos e contextos. Aachamos de grande importância que os professores compreendam essa diferença, que muda o sentido dado aos conteúdos científicos, clássicos e escolares.

Estudamos as categorias de ensino e aprendizagem nos escritos de Vigotski em várias de suas obras, inclusive as da juventude, *Psicologia da arte* (2001a) e *Psicologia pedagógica* (2001b). Sua reflexão sobre o “Professor no estojo”, retirada do conto “O homem no estojo”, de Tchekov (2007), faz referência a um professor que sempre deu aulas, chegava no horário, cumpria as normas burocráticas, mas não tinha qualquer relação com o que fazia (VIGOTSKI, 2001b). Um professor sem compromisso, sem objetivos pessoais, sem sangue, tornando-se um alienado infeliz. Partindo dessa reflexão, Vigotski (2001b) critica ironicamente os professores que somente repetem o que tem que fazer e não são criadores de sua proposta pedagógica, porque não dominam as ciências que fundamentam seu fazer profissional ou porque apenas reproduzem inconscientemente o que lhes mandam fazer.

É inicialmente difícil, para um professor, compreender de fato o pensamento vigotskiano, porque este parte de uma concepção dialética, uma unidade entre totalidade e individualidade, sendo a história a síntese desse processo que permanece sempre em movimento. Por isso, o curso estuda, de forma mais aprofundada, a relação entre historicidade, unidade, totalidade e singularidade e a oposição entre materialismo e idealismo. Os principais fundamentos filosóficos que sustentam o pensamento vigotskiano estão na segunda parte do livro, porque, sem essas reflexões, o leitor iniciante nesse campo de estudos corre o risco de fazer uma interpretação superficial, idealista, eclética e equivocada da sua obra.

Lembrando que Vigotski pesquisou muito sobre educação, mas é no campo da Psicologia que escreveu suas últimas e mais aprofundadas obras que causaram sua notoriedade na comunidade científica internacional. Dentre elas, destacamos: *Funções psicológicas superiores* (1995) e *Pensamento e linguagem* (2001c), justamente nos quais o materialismo histórico e dialético está mais presente no seu método de pesquisa. Por isso estudamos, na própria obra de Vigotski, cada uma dessas categorias filosóficas é: “Historicidade em Vigotski”; “Dialética em Vigotski: unidade entre totalidade e particularidade”; e “O materialismo e a crítica de Vigotski às psicologias idealistas”.

Estudamos também a “Alienação e práxis no pensamento de Vigotski”, procurando destacar o papel escolar na produção da consciência para que as categorias do pensamento vigotskiano anteriormente estudadas sejam contextualizadas na realidade histórica em que vivemos atualmente. Não basta estudar a extensa obra e o pensamento do mestre soviético, apenas como um exercício acadêmico. É necessário que sua teoria ganhe vida no mundo contemporâneo, no caso, nas escolas brasileiras. Que seja incorporado como uma ferramenta de ação efetiva sobre a realidade, visando à transformação dos processos de ensino e aprendizagem na escola e, ao mesmo tempo, à transformação do mundo. Afinal,

no pensamento dialético de Vigotski, nenhuma realidade existe separada das demais como se pudesse ser isolada numa caixinha. O pensamento e a ciência somente tomam vida no contato transformador com a realidade, por isso não podem ser compreendidos apenas como uma teoria de um importante autor, mas como um instrumento vivo de transformação da realidade. Isso possibilita ao professor a utilização dos estudos de Vigotski para se objetivar na realidade por meio de sua práxis educativa.

Fundado nos estudos apresentados, Vigotski denuncia o ecletismo que seria o mesmo que a ausência de coerência no método. Ele nega a possibilidade de acrescentar uma concepção idealista ou inatista como um fragmento dentro do seu método de investigação. Isso destruiria todo o edifício teórico que fundamenta seu entendimento do psiquismo, mas muitos são os autores que, por não dominar os fundamentos da sua teoria, misturam ecleticamente outras teorias criando um falso entendimento do pensamento vigotskiano, negando a essência da sua obra.

A pedagogia Histórico-Crítica e estudada por ser fundamental manter o contado contemporâneo com uma pedagogia com a mesma fundamentação. A obra do professor Newton Duarte (2001) é o principal fundamento que orienta os estudos tanto da Psicologia Histórico-cultural quanto para o desenvolvimento de uma concepção de professor e sua relação com a educação. A interpretação precisa e solidamente fundamentada de seus textos sobre Vigotski, a identificação cirúrgica sobre os fundamentos materialistas, históricos e dialéticos, que constituem a essência do pensamento do mestre soviético, fundamentam todo o livro. A teoria estudada só se justificaria com a ousadia de enfocar as práticas de ensino numa perspectiva vigotskiana da educação contemporânea.

Outro autor que estudamos nos cursos é o professor Dermeval Saviani (2003; 2005). Ele foi responsável por uma mudança radical no entendimento dos autores que guiavam nossa atividade pedagógica nos anos 80, tais como: Paulo Freire, Moacir Gadoti, Carlos Rodrigues

Brandão, Moacyr de Góes, Maria Teresa Nidelcoff, Neidson Rodrigues, dentre outros. Saviani tece uma crítica radical tanto as tendências tradicionais como a Escola Nova, numa perspectiva muito semelhante ao que realizou Vigotski na União Soviética criticando as psicologias idealistas e as empiristas (SCALCO, 2002).

Mais recentemente, a partir de 2008, passamos a estudar também a professora Ligia Márcia Martins (2015; 2004), que também representa, hoje, uma importante referência nos grupos de estudos e nos cursos Vigotski: fundamentos e práticas de ensino. Ela, em muitos momentos, deu-nos um bom suporte para pensar as práticas de ensino fundamentadas em Vigotski. Inclusive seus textos foram utilizados como fundamento de uma experiência na educação infantil no município de Nova Andradina. Outros pensadores do Grupo do Newton Duarte foram constantemente utilizados como referência nos nossos estudos: Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), João Henrique Rossler (2006), Alessandra Arce (2002; 2007) e Silvana Calvo Tuleski (2002).

Estudamos, também, Luria, Davidoiv, Leontiev (1978) e outros pensadores da chamada Psicologia Soviética. Fizemos a escolha de focar mais em Vigotski do que na Psicologia Histórico-Cultural, porque os desdobramentos práticos dos estudos desse autor na formação de professores tiveram grande aceitação.

Muitos outros autores de fundamentação marxista negam qualquer possibilidade de que possam existir teorias pedagógicas, métodos educativos, propostas curriculares, ou uma pedagogia que possa ser útil para construir as bases de educação emancipadora. Eles acreditam que deve acontecer uma revolução e somente assim seria possível pensar em uma pedagogia da emancipação humana. Por isso, desenvolvem uma crítica à Pedagogia Histórico-Crítica e à abordagem histórico-cultural na Educação, o que refutamos, denotando a essas teorias a incapacidade de ir além da Filosofia como área do conhecimento delimitada pelo

pensamento burguês. Para nós, uma teoria descolada da prática perde o sentido, porque a Filosofia somente tem sentido social quando trata de transformar a realidade.

A verdadeira Pedagogia não pode ser uma ciência acadêmica morta no chão da escola. Ao contrário, deve ser uma síntese em permanente transformação entre a prática de ensino e as teorias pedagógicas, uma atividade prática, fundamentada, que produza historicamente a superação das pedagogias e do poder dominante. Os saberes filosóficos, psicológicos, históricos, sociológicos são a base da Pedagogia e são instrumentos de compreensão do real para que este possa ser transformado na luta incansável da humanidade para produzir a si mesma: libertadora quando consciente e dominada quando ingênua e fragmentada. Mas consciente de quê? Da realidade histórica, não como fragmento, mas pela apreensão científica e sensível de sua dinâmica de dominação material e nesse contexto mais amplo do gênero humano que possibilita situar a educação e a atividade do professor no cotidiano da sala de aula. Aquele momento delicado e complexo em que o professor toca seu aluno com um saber mais sistemático e profundo possibilita o trânsito que pode, científica e poeticamente, transformar o mundo e criar um ser mais realizado, humanizado. Não um ser coisificado, ensimesmado, egoísta, mas um ser humanizado, cuja existência seja a própria relação consciente e produtiva na totalidade do gênero humano.

A metodologia do Curso prima pelo rigor no entendimento teórico e metodológico da obra vigotskiana, mas, utilizando sistematicamente exemplos retirados da prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Vigotski e a crítica às práticas de ensino

Partindo dos registros dos projetos anteriores, identificamos e estudamos a luz da teoria de Vigotski, cinco enfoques distintos da prática dos professores, que contribuem metodologicamente no sentido de que

os cursistas compreendam a relação da Teoria Histórico-cultural com a prática educativa 1) conteúdos curriculares e formação humana; 2) planejamento: objetivação consciente na realidade; 3) aula expositiva; 4) atividade intelectual; 5) concentração, disciplina e autoridade do professor. Apenas um desses temas poderia ser objeto de uma imensa carga horária, mas procuramos ser sintéticos no sentido de contribuir para um entendimento inicial sobre cada questão, evitando mostrar caminhos prontos, mas sem medo de partir da prática para realizar as reflexões teóricas e vice e versa.

Em algumas reflexões mais focadas no pedagógico, o autor tece duras críticas aos professores que querem agradar os alunos, que orientam sua ação no prazer dos alunos e colocam o conhecimento em segundo plano. O desconforto é inerente à educação escolar, e os alunos devem aprender a conviver e superar esse desconforto (VIGOTSKI, 2001b). O ensino é uma ação objetiva, uma estratégia fundamentada e criteriosamente planejada, que produz intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento. É fundamental que os professores saibam qual o patamar básico que o aluno já domina e sobre o qual irá incidir a sua aprendizagem. Para ele, a teoria de Piaget é retrograda, porque objetiva o desenvolvimento de algo que já existe. O professor deve prever o máximo desenvolvimento dos alunos e não repetir conteúdos ou conhecimentos já apropriados por eles. O desenvolvimento deve acontecer entre esse mínimo necessário para o entendimento do aluno sobre o conhecimento estudado e o seu máximo desenvolvimento.

É necessário contextualizar esse entendimento sobre o conhecimento que o aluno já domina. Não se trata de conhecimentos inerentes à cultura de massas que são repetitivos, artificiais e não visam o desenvolvimento humano, mas o lucro, conduzindo o público para uma estagnação. O conhecimento já apropriado pelos alunos, sobre o qual o professor vai planejar suas aulas, deve ser compreendido cientificamente

pelo professor. Não se trata de compreender o aluno pelo senso comum, isolando-o na sua individualidade, mas de uma compreensão filosófica, psicológica, sociológica sobre o grupo cultural, de classe, gênero, etnia e outros aos quais o aluno pertence. O nível de conhecimento sobre o tema, assunto ou área da aula ministrada somente será de fato conhecido utilizando-se as ferramentas do conhecimento científico. É necessário compreender, em profundidade, o conhecimento do aluno no contexto e na sociedade em que ele vive para tomar a decisão de ministrar determinado conteúdo, assumindo um compromisso pessoal, uma relação verdadeira com alunos reais, históricos e contextualizados. Não basta compreender o aluno na sua aparência, mas como síntese histórica de múltiplas determinações.

Sabemos que refletir sobre a prática não é comum nas publicações dos grandes autores que utilizam o mesmo paradigma, mas o risco de não ser fiel aos fundamentos não pode impedir que a teoria chegue aos professores, e isso somente irá acontecer se a teoria for um instrumento real de reflexão sobre sua prática. Algumas vertentes da teoria marxista desenvolvem relevantes produções de cunho filosófico, mas permanecem isoladas nos porões da academia, longe do chão das escolas.

Ao proporcionar a reflexão diretamente sobre as práticas em curso, a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a História deixam de ser teorias para explicar a realidade e passam a ser instrumentos de sua transformação. A unidade desses entendimentos consubstancializar-se na particularidade que é a criação prática do mundo que se dá quando o professor se objetiva na realidade a partir da formação dos seus alunos. A criação do professor é síntese ao mesmo tempo singular e universal, é prática e teórica, podendo contribuir para uma existência histórica verdadeiramente humana e não apenas para um clichê artificial, mecanizado na sala de aula.

Quando se nega aos professores o entendimento da teoria como fundamento da sua prática, perde-se a possibilidade de atingir a grande maioria desses profissionais, mantendo a teoria isolada no universo aca-

dêmico. É preciso debater e aprofundar o entendimento sobre a prática educativa dos professores, pois é esse o seu universo real de compreensão do mundo e é, partindo dele, que o entendimento teórico se torna um importante instrumento de transformação da realidade educacional e social ao mesmo tempo que o professor se torna sujeito.

O medo que alguns estudiosos desenvolveram das receitas prontas, dos manuais e de ver sua teoria contribuindo para a ideologia e o poder capitalista foi além da necessária negação das práticas infundadas. Transformou-se numa forma velada de discurso acadêmico que não considera a educação tal como ela acontece na realidade, na experiência em sala de aula. Isso fortaleceu uma hierarquia que isola os estudiosos dos professores em geral, prejudicando o que deveria ser uma dialética criadora de novas e ricas particularidades entre as teorias e o chão da escola. Considerar a prática não significa sucumbir a ela e às fragmentadas pedagogias dominantes que lhe fundamentam. Ao contrário, serve como uma base sobre a qual também pode ser realizada uma crítica mais próxima da realidade dos professores. Não se trata de abandonar os fundamentos teóricos, mas de iniciar um processo de apropriação crítica dessas práticas de ensino à luz da teoria vigotskiana.

Vigotski e a formação de professores

Vigotski (2001b) afirma que a educação deve ir além da sala de aula, ir além da escola, do bairro, da cidade, do país. A educação precisa partir de um entendimento de mundo! Os professores precisam compreender que a educação escolar é parte de um sistema muito maior que a mídia e as relações cotidianas escondem.

Um projeto de extensão que aborda os constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural em relação à educação hoje, tem como objetivo proporcionar uma leitura de sua obra que possa ser apropriada

e aprofundada pelo maior número de professores. A revolução na psicopedagogia já foi realizada pelo psicólogo soviético, porém a imensa maioria dos professores não teve acesso ao seu pensamento. A abordagem vigotskiana possibilita aos professores um fundamento pedagógico que não seja uma reprodução dos interesses dominantes, mas uma teoria histórico-crítica que parte da liberdade como essência humana que se realiza na relação entre o indivíduo e a sociedade. Atualmente existem grandes produções teóricas isoladas na academia, disputando verdades científicas, mas com pouca penetração no imenso universo da educação escolar, que tem na linha de frente mais de 2,3 milhões de professores em todo o Brasil.

O que nos humaniza como professores é justamente a intencionalidade de uma relação histórica com nossos alunos e com o mundo, mas o mundo real, histórico, compreendido na sua totalidade, e não um universo teórico idealizado, fragmentado. Para Vigotski (2001b), somente somos humanos na relação com a humanidade existente e se essa relação (no caso dos professores) for consciente, criativa e objetiva em relação ao aluno e ao conjunto da humanidade. Dessa forma, ensino e aprendizagem dos alunos tornam-se uma realização ao mesmo tempo histórica e pessoal. A Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, aprofundou sua ciência em diferentes áreas do conhecimento, dificultando o acesso de muitos professores contemporâneos que foram formados em áreas específicas e sem grande aprofundamento teórico. A Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia não podem ser compreendidas isoladamente e precisam ser estudadas em permanente relação com a realidade. A história é a base sobre a qual a teoria produz o sentido humanizador da educação.

A desvalorização do pensamento científico, filosófico, estético, tão comum no mundo contemporâneo e mais ainda no Brasil, tem a mesma origem do movimento que desvaloriza e até demoniza os profes-

sores. Um discurso conservador que faz parte da estratégia de lucrar mais com a superexploração da mão de obra.

A figura histórica do respeitado professor intelectual, autoridade no campo do conhecimento, vai dando lugar à figura de um professor que não tem tempo para estudar e que é orientado, não para o seu verdadeiro trabalho de ensinar às novas gerações as formas de pensamento mais complexas, mas para ser um cuidador, um prático, um operário da educação, desqualificado e até desrespeitado. De intelectual que domina e atua com o conhecimento, o professor é levado a ser um repetidor de procedimentos mal fundamentados que o impedem de ser um sujeito que se objetiva na realidade por meio dos seus alunos. Daí o imenso número de professores adoecidos pela alienação causada pelo seu trabalho (mal) fundamentado nas pedagogias dominantes.

Interesses econômicos de explorar ainda mais os trabalhadores necessitam de abordagens pedagógicas que não valorizam o conhecimento científico, estético e ético, o que seria o mesmo que desvalorizar a profissão de professor. Esse amplo movimento, centralizado pelo lobby dos monopólios internacionais e nacionais de educação, esvazia a escola de seu principal objetivo: proporcionar, para as novas gerações, a apropriação de formas de conhecimento crítico, científico e estético. A causa da atual desvalorização do professor está no sentido social contemporâneo que se dá à escola que ensina as camadas populares. A grande maioria dos professores não percebe essa armadilha e reproduz os interesses dominantes oriundos das políticas de educação fundamentadas num fragmentado universo de teorias pedagógicas focadas no prazer imediato do aluno, no senso comum e na prática educativa sem reflexão.

A teoria de Vigotski fundamenta, com rigor e profundidade, a negação dessas pedagogias idealistas, inatistas e empiristas, constituindo-se como uma poderosa ferramenta pedagógica para o professor. Trata-se de valorizar a educação escolar como imprescindível para que todos te-

tenham acesso ao conhecimento crítico da complexa cultura do mundo contemporâneo e possam agir como sujeitos conscientes transformadores da realidade e de si próprios. O autor denuncia o professor gramofone, que apenas repete ingenuamente algumas receitas educativas e que não tem um claro fundamento pedagógico.

O pensamento de Vigotski é extremamente atual, tornando-se um poderoso instrumento para identificar as características das pedagogias dominantes que não estão a serviço da educação dos nossos alunos, mas de interesses mercantis que compreendem os seres humanos como coisa, como objeto de consumo, como ferramenta de produção. Lukács (2009) utiliza o conceito de humanização (emancipação humana) para o processo de produção de uma sociedade livre da dominação, da exploração e da violência de uns contra outros, a obra de Vigotski fundamenta a crítica às pedagogias dominantes apontando para uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1993.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 151–167.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski. Campinas: Editores Associados, 1999a.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: uma contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999b.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmica dos Nossos Tempos).

ENGELS, Friedrich. **Dialéctica da natureza**. Lisboa: Presença, 1974.

FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

FACCI, Marilda G. Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista de educação. *In*: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 99–120.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Da forma humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Editores Associados, 2015.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: a evolução do necessário na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **A procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

TCHEKHOV, Anton. Um homem extraordinário e outras histórias. L&PM Editores, 2007.

TULESKI, Silvana. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento do psiquismo na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A tragédia de Hamlet**: o príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada por Guillermo Blanc. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas (Volume I)**. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor Distribuciones, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas (Volume II)**. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor Distribuciones, 1993a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas (Volume III)**. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Eixo II

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

CURSO DE FORMAÇÃO EM LIBRAS: DO RELATO DE EXPERIÊNCIA A UMA INTERIORIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

*Bruno Roberto Nantes Araujo,
Facunda Concepción Mongelos Silva,
Katicilayne Roberta de Alcântara e
Rejane de Aquino Souza*

Introdução

Este capítulo consiste no relato de experiência do projeto intitulado “Curso de Formação em Libras”, desde a sua concepção até a sua execução e conclusão. Refere-se a uma ação de extensão desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), institucionalizada por meio do Edital de Fluxo Contínuo de Ações de Extensão nº 55 (Edital EXT/2018), de 31 de outubro de 2017, da Coordenadoria de Extensão (CEX), da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), em consonância com a Resolução nº 6, de 6 de julho de 2017, do Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex), que tem por objetivo regulamentar as ações de extensão da Instituição de Ensino Superior (IES) supramencionada.

A proposta do Curso em questão, foi formalizada no Câmpus de Aquidauana (CPAQ/UFMS), sob a coordenação do professor Bruno Roberto Nantes Araujo, que contou com a colaboração da tradutora/intérprete de Libras Katicilayne Roberta de Alcântara como ministrante do Curso, e das professoras Facunda Concepción Mongelos Silva e Rejane de Aquino Souza, todos servidores efetivos no Câmpus citado. Este,

por sua vez, tem certa tradição na oferta de cursos de Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), na forma de projetos de extensão, desde os anos de 2011, 2012, 2013, 2017 e 2018.

O Curso foi organizado com duas turmas simultâneas – totalizando em oitenta participantes – e teve como público alvo: uma turma constituída de professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) da Prefeitura de Aquidauana/MS, diretores de escolas, profissionais do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, e profissionais da área da saúde da mesma cidade; e uma turma de professores indígenas da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon da Aldeia Bananal. Com duração de junho de 2018 até abril de 2019, e com encontros de três horas/aula, quinzenalmente, na Aldeia Bananal e de duas horas/aula, semanalmente, em Aquidauana/MS, o Curso cumpriu uma carga horária total de sessenta horas. Os espaços para a sua realização foram: a) a primeira turma, inicialmente, no Anfiteatro Dóris Mendes Trindade, localizado na Unidade I do CPAQ/UFMS, com posterior alteração para o Auditório Paulo Correia, localizado na Unidade II do CPAQ/UFMS; e b) a segunda turma na Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay.

Importa lembrar que o Curso contou com a parceria da Semed, ficando esta responsável pela organização do processo de seleção e de inscrição dos profissionais da educação e da saúde. À equipe proponente do projeto, isto é, os servidores do CPAQ/UFMS, ficou a responsabilidade de condução geral do Curso.

O objetivo do “Curso de Formação em Libras” aos profissionais das áreas de educação e de saúde se articula ao direito à inclusão social e à acessibilidade geral da pessoa com surdez usuária de Libras. É essencialmente importante e necessário que, de maneira espontânea, mais pessoas se tornem bilíngues – Libras e Língua Portuguesa – nos diversos setores da sociedade, em especial, na educação e na saúde.

Ademais, o projeto buscou atender aos anseios de profissionais das áreas acima mencionadas, pois, em consulta prévia, houve expressão de interesse e da necessidade de formação e capacitação dos funcionários municipais no que diz respeito ao conhecimento básico em Libras para comunicação e atendimento aos surdos. Vale ressaltar que a Prefeitura de Aquidauana/MS conta com um funcionário surdo, usuário de Libras, entre os seus efetivos.

Surdez: inclusão social e acessibilidade linguística

Discutir inclusão social e acessibilidade linguística aos surdos demanda em dois aspectos dialéticos: os relativos à humanidade e os relativos às políticas públicas.

Em termos kantianos, os valores humanos, caros a toda e qualquer pessoa “livre” e “racional”, já poderiam, *a priori*, garantir a todos o que atualmente se considera direito à diferença e equidade na participação social. Contudo, a sociedade moderna, da maneira como está organizada, com seus valores voltados, principalmente, à lógica materialista e à padronização social, obsta tal processo de modo a promover formas desumanas que balizam as relações entre as pessoas, como a exclusão e o preconceito, por exemplo.

Historicamente, os surdos têm sido alvos de exclusão, de preconceito e de outras formas de trato social pautadas em atitudes de violência que geram intenso sofrimento. Fica evidente, portanto, o quanto a sociedade dificulta que esses sujeitos possam, pelo simples fato de serem humanos, se diferenciar e ter o direito a participação social de forma efetiva. Nessa esteira, a língua de sinais, que tem legitimidade linguística tal qual a oral, também se torna alvo histórico de desvalorização baseada na perspectiva equivocada de que uma língua seja constituída, única e

necessariamente, pela modalidade oral-auditiva, e isso significa automática discriminação aos utentes de língua de sinais em tudo o que implica essa atitude.

Diante da dificuldade da sociedade em compreender o que deveria ser algo básico ao ser humano, isto é, os caros valores humanos, os surdos vêm se mobilizando e empreendendo luta no sentido de que políticas públicas de inclusão e de acessibilidade sejam decretadas. Assim, desde, aproximadamente, a década de 1990 vem sendo implementadas tais políticas que, por sua vez, acabam por demandar em estratégias para a sua efetiva implantação, como se pretendeu na ação de extensão ora relatada.

Um dos dispositivos legais a ser destacado entre os mais significativos refere-se à Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que versa a respeito da acessibilidade à pessoa com deficiência. Contudo, foi a partir da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – conhecida como “Lei da Libras” –, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que houve maior mobilização em relação à inclusão e à acessibilidade aos surdos, pois a Lei mencionada confere à Libras o *status* de Língua verdadeira, além de promulgar a necessidade de sua difusão na sociedade em âmbito nacional. No Município de Aquidauana/MS – localidade em que foi desenvolvido o projeto em questão –, outro dispositivo, também, confere legitimidade à Libras, trata-se da Lei Municipal nº 2.551, de 18 de dezembro de 2017. Dois anos antes foi firmada a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata-se da chamada “Lei Brasileira de Inclusão” que, conforme expresso no seu Artigo 1º, destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Reiteramos que esses dispositivos foram firmados como respostas ao movimento surdo, isto é, são conquistas dos surdos brasileiros que

empreendem luta há décadas. O movimento surdo propiciou e proporciona, com eficiência, a intensificação das discussões que priorizam o reconhecimento, a valorização e a difusão da língua de sinais que, por seu lado, devem favorecer a acessibilidade comunicativa e a inclusão social dos surdos. Nesse sentido, são várias as estratégias adotadas para tornar pública a Libras, dentre elas citamos os projetos-lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais, a formação de instrutores de Libras em vários estados brasileiros e, por fim, a implantação de cursos de Libras para o público em geral.

Cabe destacar o Artigo 26º do já referido Decreto nº 5.626/2005, alterado pelo Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018, que implementa o direito aos surdos de serem atendidos em Libras nos serviços públicos e, portanto, expressa a necessidade de haver, no mínimo, cinco por cento dos servidores com conhecimento básico de Libras. Já em nível municipal, a Lei nº 2.551/2017, também já mencionada, traz a seguinte providência sobre a inclusão social e a acessibilidade dos surdos em Aquidauana/MS:

Art. 2º – O Município treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de convênios, objetivando prover as repartições públicas voltadas para o atendimento externo de profissionais que possam compreender a comunidade local. Parágrafo único – Será considerado prioritariamente o treinamento de alguns servidores que trabalhem em serviços essenciais, tais como serviços de saúde, educação e assistência social. (DIO, AQUIDAUANA, 2018).

Impulsionados pela perspectiva da difusão da Libras e pelo que versa a legislação vigente, nossa proposta com o projeto que aqui relatamos visou contribuir com a inclusão e a acessibilidade aos surdos, usuários da Libras, do Município de Aquidauana/MS. A sociedade conta com o apoio das universidades para o seu desenvolvimento; assim, suas ações

devem, também, colaborar com a formação de profissionais capacitados para atuarem diretamente na inclusão e na acessibilidade dos surdos, especialmente no aspecto da comunicação. Ademais, entendemos que a política de inclusão exige um esforço da sociedade como um todo, de modo que foi nesse contexto que esse Curso foi pensado.

Vale ressaltar que, ainda pelo mesmo Decreto 5.626/2005, a disciplina de Libras passou a ser implantada na grade curricular de vários cursos de graduação, sendo obrigatória nas licenciaturas e optativa nos demais cursos. Contudo, as discussões estabelecidas nessa disciplina não dizem respeito, propriamente, ao ensino de Libras como idioma, mas refere-se a reflexões acerca da Libras, da surdez, da inclusão e da acessibilidade dos surdos em diferentes contextos sociais, entre outras temáticas. Dessa forma, verificamos a necessidade de as instituições de ensino superior, até por conta de serem formadoras de futuros profissionais de diferentes áreas de atuação, também, ofertarem o curso de Libras, ao menos em nível básico, por meio de ações de extensão universitária, tanto para melhor preparar esses profissionais, quanto para contribuir com a difusão da Libras na sociedade.

Em grande medida, acredita-se que a língua de sinais seja apenas uma forma de comunicação simplificada, e não uma língua. De acordo com Skliar (1997), o fato de ser predominante em nossa sociedade a forma de comunicação por línguas na modalidade oral-auditiva, outras formas de comunicação, como as línguas de modalidade sinalizada, acabam sendo consideradas inferiorizadas e alvos de preconceitos. No entanto, Quadros (2004) explica que a Libras é uma Língua legítima e, como qualquer outra língua, possui gramática própria em todos os níveis de complexidade: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Assim, fica evidente que a língua de sinais possui os mesmos valores linguísticos que tem a língua oral-auditiva. Ela se constitui de forma espontânea, e uma pessoa surda ou ouvinte que esteja imersa em ambien-

te linguístico favorável realizará a sua aquisição da mesma forma como acontece na aquisição de línguas orais. Para além das considerações acerca da língua de sinais, importa esclarecer que sua utilização pelos surdos, como materna ou primeira língua, tem grande relevância por expressar sua cultura e identidade (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Como forma de respeito às especificidades linguísticas dos surdos, além de contribuir com a sua inclusão e acessibilidade social, especialmente nos serviços de educação e saúde do Município de Aquidauana/MS, destacamos a importância da realização da ação de extensão universitária que estamos aqui relatando. Nesse sentido, a seguir encontra-se a exposição detalhada do “Curso de Formação em Libras” para profissionais dos setores mencionados.

Relato de experiência do “Curso de Formação em Libras”

Como dito, entendemos que o movimento de inclusão demanda em esforço coletivo da sociedade para o estabelecimento e a efetivação de políticas públicas. Sendo assim, o “Curso de Formação em Libras” foi pensado para atender, mesmo que parcialmente, às lacunas existentes no Município de Aquidauana/MS no que se refere à acessibilidade linguística, especialmente nas áreas de educação e de saúde, visando favorecer a inclusão social dos surdos desse Município. Observamos que a formação de profissionais dessas áreas tem sido precária nessa temática, de modo que os surdos têm encontrado barreiras comunicativas nos atendimentos de saúde e no processo educativo escolar. Nesse contexto, percebemos um chamamento às universidades no sentido de desenvolver ações que cumpram com as exigências, cada vez maiores, de qualificação profissional. O conhecimento e a proficiência em Libras passam a ser fundamentais para os profissionais na atualidade, seja qual for o campo de atuação.

A Libras precisa ser difundida não somente nas universidades, mas na comunidade além de seus muros. Concomitante a esse entendimento por nossa parte, a Semed de Aquidauana/MS demonstrou interesse pela capacitação em Libras aos servidores que já exerciam suas funções na educação básica. Contudo, nosso interesse não se restringiu aos educadores, ampliando-se, também, para profissionais da saúde. Assim, como ação de extensão universitária, o Curso teve como objetivo proporcionar aos participantes a formação em Libras, em nível básico, para comunicação com as pessoas surdas, especialmente nos âmbitos da educação e da saúde.

O Curso no formato de extensão universitária à comunidade, apresentando a Libras como idioma, colabora com a sociedade no sentido de favorecer a inclusão social e a acessibilidade linguística ao surdo usuário de Libras. Além de alcançar a comunidade por meio da universidade, no que se refere ao ensino e à difusão da Libras, contribui para que a sociedade se aproxime, cada vez mais, do ideal do movimento inclusivo e de ações que favoreçam a acessibilidade linguística em vista de superar as barreiras comunicativas que os surdos vêm enfrentando.

Diante do exposto, apresentamos este projeto de extensão com intuito de cumprir com as atribuições da Universidade pública pela disseminação do conhecimento e, também, mediante as demandas apresentadas pela Semed de Aquidauana/MS. Então, no final de abril de 2018, houve o estabelecimento da parceria entre a Semed de Aquidauana/MS e o CPAQ/UFMS para a realização deste Curso.

Condizente com o que já pôde ser exposto de forma mais detalhada na introdução deste texto, o projeto previu a constituição de duas turmas simultâneas: a) servidores da educação e da saúde do Município de Aquidauana/MS; e b) professores indígenas da Aldeia Bananal.

Inicialmente, a proposta seria a Semed prover a infraestrutura ou o espaço para as aulas, e também o traslado dos professores indígenas

da Aldeia Bananal para a cidade. Porém, nos deparamos com entraves logo no início, e isso fez com que nos mobilizássemos no sentido de articular outros meios de efetivação do Curso: não houve disponibilidade de ônibus escolar e de motorista para o traslado dos professores indígenas; ocorreram divergências de datas e horários entre o cronograma do Curso e o dos motoristas; e, ainda, houve dificuldade no fornecimento do combustível, conforme nos foi informado. Encontramos, então, a alternativa de aproveitar uma vaga no transporte escolar que fazia o traslado de familiares e crianças com deficiência entre a Pestalozzi do Município de Aquidauana/MS e a Aldeia Bananal. Dessa forma, houve a necessidade da seguinte inversão do que havia sido acordado na proposta inicial: os educadores indígenas permaneceram na Aldeia enquanto que a ministrante, Katicilayne Alcântara, se deslocava até eles. Quanto aos locais das aulas, no Município de Aquidauana/MS os encontros ocorreram nas dependências do CPAQ/UFMS, e na Aldeia Bananal, ocorreram na Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, no Distrito de Taunay, consoante ao que foi descrito na introdução deste capítulo.

Nós, servidores da Universidade, nos responsabilizamos pela elaboração e efetivação do Curso, de modo geral. À Semed ficou a responsabilidade de selecionar e inscrever os profissionais da educação e da saúde para participarem do Curso. Nesse processo, foi dada prioridade inicial aos servidores públicos municipais efetivos. Por essa razão, houve dificuldade de selecionar profissionais da área da educação especial – que constava como prioritária para a participação no Curso –, pois a sua maioria tem atuado com vínculo empregatício mediado por contrato temporário, conforme nos foi relatado. De todo modo, houve divulgação do Curso para os servidores municipais das áreas da educação e da saúde com a utilização do banner (Figura 1) apresentado a seguir.

Figura 1. Banner de divulgação do Curso para a comunidade externa do CPAQ/UFMS



Fonte: acervo dos autores e ilustrações de Pedroza e Gondim (2015).

Constava na proposta inicial a oferta de sessenta vagas para servidores da educação e da saúde de Aquidauana/MS. Porém, devido à procura de um número maior de servidores interessados em aprender Libras, foram acrescentadas mais vinte vagas, com um percentual maior para a cidade. Essa grande procura pelo aprendizado da Libras tem sido uma realidade em todo o país e, segundo Gesser (2012, p. 45), os interesses se mostram por diversas causas:

A procura aumenta, e alunos de diversas áreas interessados na aprendizagem de uma língua adicional matriculam-se. Nesse cenário, os ouvintes iniciam o contato com a Libras por razões familiares (para melhor se comunicar com parentes surdo) profissionais (para ser intérprete e/ou para ser professor bilíngue) ou para ser aprendizes de outras línguas (curiosos e/ou amigos de surdos).

Vale ressaltar que quando a Semed nos repassou o quantitativo de participantes, ficamos assustados e felizes ao mesmo tempo, tanto por poder proporcionar o aprendizado da Libras por meio do Curso, quanto

por poder contribuir com o movimento de inclusão social e acesso linguístico aos surdos da região.

Conforme já relatado, o Curso teve início em junho de 2018 e foi concluído em abril de 2019. Seu funcionamento se deu com um encontro semanal para a turma de Aquidauana/MS e um encontro quinzenal para os profissionais da Aldeia Bananal. Os encontros tiveram duração de duas horas/aula para o grupo do Município e três horas/aula para o grupo da Aldeia, totalizando uma carga horária de sessenta horas para o módulo básico em cada turma.

O início do Curso foi marcado pela aula magna (Figura 2) oferecida pela professora Ma. Rejane de Aquino Souza, e seguiu sendo ministrado pela tradutora/intérprete de Libras do CPAQ/UFMS, Katicilayne Alcântara – pedagoga, licenciada em Letras/Libras e proficiente em Tradução/Interpretação em Libras –, com apoio dos professores Bruno Nantes, Facunda Silva e Rejane Souza.

Figura 2. Aula magna “Mitos e verdades sobre a surdez” com a presença dos cursistas na sua totalidade



Fonte: Curso de Formação em Libras teve sua aula magna no Câmpus de Aquidauana – Câmpus de Aquidauana (ufms.br).

Em termos de fazer pedagógico, utilizamos instrumentos, recursos e materiais como *slides* e vídeos por categorias de vocabulários sinalizados e contextualizados, conforme se observa na Figura 3. Esse material foi elaborado, aula por aula, pelos autores deste texto, principalmente pela ministrante do Curso, a tradutora/intérprete de Libras Katicilayne Alcântara, a partir da disponibilidade de recursos do CPAQ/UFMS, como câmera, tripé, entre outros. A Instituição também disponibilizou diferentes mídias eletrônicas como *DataShow*, Tela de projeção e Televisores.

Figura 3. Material utilizado no Curso com os conteúdos HORAS/MINUTOS/SEGUNDOS



Fonte: acervo de materiais dos autores e ilustrações de Pedroza e Gondim (2015).

Por se tratar de nível básico, procuramos abordar os sinais mais utilizados na comunicação surdo/ouvinte e com referência no cotidiano, de modo que foram estudados os seguintes conteúdos com suas respectivas frases contextualizadas: alfabeto manual; parâmetros da Libras; numerais; cumprimentos/saudações; horas/minutos/segundos; calendário/meses/dias; alguns advérbios; tempo/clima/estações/pontos cardeais; família; cores; tipos de frases em Libras; adjetivos; antônimos; pronomes pessoais e possessivos; singular/plural; e alguns verbos. Além disso, foram trabalhados conteúdos específicos para os grupos da educação e da saúde, tais como: material escolar; escolaridade; disciplinas;

lugares públicos; profissões; corpo humano e sinais relacionados à saúde e à higiene pessoal.

A metodologia utilizada nos encontros foi expositiva para a explicação dos sinais com uso de *slides* e posterior aplicação de diálogos e de vídeos. O objetivo era que os alunos pudessem sinalizar e articular os vocabulários aprendidos ao longo das aulas e para assimilação e fixação do conteúdo. Buscamos promover o aprendizado da Libras como segunda ou terceira Língua por meio do método em que o aluno aprende com situações cotidianas, de modo que a teoria e a prática se articulam na construção de contextos. A Figura 4, a seguir, diz respeito ao registro de um encontro com os profissionais da educação da Aldeia Bananal.

Figura 4. Registro de aula com grupo de profissionais da Aldeia Bananal



Fonte: acervo dos autores.

De acordo com Gesser (2012), aprender uma nova língua é uma atividade bastante significativa e intensa, ainda mais quando nos deparamos com o aprendizado de uma língua de modalidade que se difere da que estamos habituados, como é o caso da Libras para ouvintes. “Aprender Libras é difícil”, essa era a frase mais proferida pelos alunos durante o Curso, uma vez que se trata de uma Língua visual-espacial e que exige tempo e muita prática, além do contato com os seus utentes. Mas essa realidade não confere exclusivamente às línguas de sinais, pois, “na verda-

de, qualquer língua tem seu grau de dificuldade durante a aprendizagem, da mesma forma que todas as línguas têm seu grau de complexidade em sua estruturação” (GESSER, 2012, p. 70).

Pensando nessa situação e para facilitar o estudo, decidimos compartilhar o material para que os alunos pudessem acessar a qualquer hora e local. Assim, disponibilizamos, via *Drive* da plataforma *Google*, tanto os *slides* das aulas, quanto os vídeos que elaboramos com os conteúdos sinalizados (vide Figura 3 acima). A divulgação para os alunos era realizada por meio dos grupos criados no aplicativo *WhatsApp*, um para cada turma, além do envio por *e-mail* para todos os alunos.

Salientamos, ainda, que foram utilizados três tipos de avaliações ao longo do Curso, sendo a primeira escrita, a segunda em vídeo – como se pode observar na Figura 5 –, e a terceira sinalizada para a promoção da aprendizagem interativa. Além do bom desempenho nessas avaliações, para a obtenção do certificado o aluno deveria ter frequentado no mínimo três quartos do Curso.

Figura 5. Avaliação em vídeo



Fonte: acervo de materiais dos autores.

Ademais, três pontos que dificultaram o andamento do Curso precisam ser aqui destacados: (1) Com a interrupção do semestre letivo em razão do período de férias entre dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, ocorreram diversas evasões dos participantes dos dois grupos. (2) Houve algum tipo de ruído na comunicação entre a Semed de Aquidauana/MS e os participantes da Aldeia, pois, durante as aulas, uma indígena surda de idade escolar foi levada para aprender Libras no Curso. Entendemos como fundamental que a criança surda aprenda Libras o quanto antes, porém, o processo pedagógico utilizado no nosso Curso, ou seja, para adultos que já têm língua materna, se difere sobremaneira do processo pedagógico que deve ser estabelecido no ensino de Libras, como primeira Língua, para crianças surdas. Reiteramos a imensa necessidade de a criança surda aprender Libras tão cedo quanto possível, mas, costumeiramente, esse aprendizado tem acontecido somente na escola por meio do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Este espaço, por sua vez, encontra-se em processo de estruturação na escola, conforme nos foi informado. (3) Na Aldeia o Curso de Libras levou um tempo maior para ser concluído devido a variadas interrupções de ordem climática e festiva. Nesse ínterim, chegou até a Semed a solicitação de que o Curso fosse logo concluído. Diante dessa situação, foi necessária uma intervenção da técnica da Educação Especial da Semed e do coordenador do projeto, juntamente com o então Cacique da Aldeia para que fosse possível a continuidade das atividades propostas pelo Curso; na contrapartida, os professores indígenas se comprometeram em participar efetivamente do Curso até o seu término. A partir desse momento, o professor Bruno Nantes assumiu as aulas até a sua conclusão.

Considerações finais

O sujeito surdo, depois de vários anos de movimentos em busca do reconhecimento da língua de sinais, obteve vitória em 2002 com a

implantação da “Lei da Libras”. No entanto, há a necessidade da continuidade na luta por seus direitos, pela acessibilidade comunicativa, pela participação social, escolar e no mercado de trabalho, enfim, pela sua efetiva inclusão social.

O “Curso de Formação em Libras”, ora relatado, oferecido como ação de extensão vinculada à Coordenadoria de Extensão (CEX), da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), e desenvolvido no âmbito do Câmpus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS), foi proposto no sentido de contribuir com a inclusão social e a acessibilidade linguística dos surdos do Município de Aquidauana/MS e da Aldeia Bananal, no Distrito de Taunay, pois, além da participação dos profissionais da educação e da saúde do Município referido, houve a ampliação do Curso, também, para os profissionais da Escola Indígena da Aldeia.

Em âmbito geral, avaliamos como positiva a contribuição deste projeto para Aquidauana/MS e para a Aldeia Bananal. Salientamos a importância de capacitar em Libras os profissionais da área da saúde e da educação, como também os funcionários de todas as repartições públicas, para assim, poderem atuar na acessibilidade linguística aos surdos e favorecer a sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. **Curso de Formação em Libras:** projeto de extensão. Aquidauana: UFMS, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – **Libras.** **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9656.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, n. 91, pp. 583–597. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2018.

DOARTH, João. Curso de Formação em Libras teve sua aula magna no **Campus de Aquidauana. Campus de Aquidauana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Aquidauana, 2018. Disponível em: Curso de Formação em Libras teve sua aula magna no Campus de Aquidauana – Campus de Aquidauana (ufms.br). Acesso em: 25 mar. 2020.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Ordinária Nº 2.551/2017. Reconhece no Município de Aquidauana Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais no Município de Aquidauana Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente e dá outras providências. **Diário Oficial do município de Aquidauana** – Mato Grosso do Sul. Ano V • Edição Nº 879 • Quarta-Feira, 10 de janeiro de 2018. Disponível em: http://aquidauana.ms.gov.br/DOEM/DOEM_AQUIDAUANA-879-20180110.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

PEDROZA, Clara Ramos; GONDIM, Mauro Lúcio. **Vocabulário de Libras – Volume 1**. Campo Grande: Associação de Pais e Mestres, Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – SEESP, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul. **Edital de Fluxo Contínuo de Ações de Extensão nº 55** (Edital EXT/2018), de 31 de outubro de 2017. Coordenadoria de Extensão (CEX), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece).

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 6**, de 6 de Julho de 2017. Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex). Estabelecer as Normas Regulamentadoras das Ações de Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE LIBRAS: EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE EXTENSÃO NA UFMS

*Karine Albuquerque de Negreiros
e Jéssica Rabelo Nascimento*

Introdução

O presente capítulo trata de um relato de experiência resultado do curso de extensão de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. O projeto foi pensado para atender às demandas da comunidade universitária e da sociedade em geral com o objetivo de formar cidadãos autônomos e críticos, instrumentalizá-los em relação prática de tradução interpretação, oportunizar a comunicação entre os indivíduos e a realização pessoal e profissional.

A oferta do curso considerou a importância da reflexão sobre o processo comunicativo que aproxima a sociedade brasileira da cultura surda, e ainda contemplou, uma parcela da comunidade interna e externa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Consideramos que a proficiência linguística dos tradutores intérpretes de Libras/Português – TILSP¹, influenciam diretamente processo de ensino aprendizado dos educandos com surdez, por isso, pensamos em uma ação que contribuisse com essa parcela a inclusão desta parcela da população.

Escrevemos esse texto buscando partilhar nossas experiências durante as aulas, e os resultados que alcançamos, para subsidiar e incentivar

¹ Adotaremos a sigla TILPS por ser a terminologia presente nos documentos, mas o curso em questão teve foco na interpretação da Libras, mesmo que em poucos momentos recorremos a tradução.

práticas de formação de TILSP, conscientizando a comunidade acadêmica do papel da Universidade condizente ao texto do decreto 5.626/05 em seu artigo 18, inciso III, que discorre sobre a formação desse profissional, e diz que os cursos de formação continuada devem ser promovidos por instituições de ensino superior.

Para alcançarmos nosso objetivo faremos uma interlocução com os dispositivos legais que regulamentam a formação e atuação do TILSP, como o decreto 5.626/05 e com autores que antes fundamentaram a temática com suas pesquisas e contribuem generosamente com esse texto como Albres (2018 e 2019), Lacerda (2005 e 2010) e Quadros (2004). Para tanto, organizamos nossa discussão partindo das inquietações de pesquisa: O curso alcançou o objetivo proposto? Contribuiu com a formação dos TILSP de que forma? As aulas e o conteúdo estavam condizentes com a prática profissional dos participantes? Qual a expectativa dos alunos em relação ao curso? Elas foram de alguma forma contempladas? Quais os frutos desse projeto para a sociedade local? Elencadas as questões ansiamos responder a elas até o final do texto.

O texto foi organizado, no modo que pensamos que contribuiria com a leitura, a primeira seção apresenta a fundamentação teórica. Em seguida, na segunda seção, apresentamos a estrutura geral do curso, organização das aulas, conteúdo e o perfil dos participantes do curso. Na terceira, e última seção trazemos o relatado de experiência com as considerações dos cursistas e ministrantes a partir do questionário feito para avaliação do curso na finalização para o Sigproj, evidenciando a importância da formação para atuação TILSP como um agente de inclusão no contexto atual da Educação. Finalmente, encerramos o texto como uma breve reflexão de nossas leituras, diálogos e discussões feitas no decorrer da escrita.

1. Fundamentação teórica

A educação de pessoas surdas no Brasil começou a ganhar um importante espaço nas discussões políticas no final da década de 1990, no bojo da implementação da educação inclusiva que ocorria nessa época. Entretanto, no início do ano 2.000, ela ganhou dois instrumentos importantes: a Lei 10.425/02 e o decreto 5.626/05, que reconheceu e regulamentou a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e trouxe relevantes resoluções para operacionalização da educação de surdos, colocando o Tradutor intérprete de Libras/Português como um profissional indispensável.

O TILSP como profissional emergiu de um contexto informal e de voluntariado e assim o foi durante muitos anos, principalmente, nos que antecederam o reconhecimento da Libras, segundo nos afirma Tuxi (2009). Assim, sua formação foi de igual forma negligenciada dos padrões de formalidade, a maioria, aprendeu a Língua de sinais do contato com a comunidade surda e sua disposição para o trabalho, era o suficiente para serem tidos como capazes de interpretar (LACERDA, 2005).

Podemos entender que a preocupação com a formação e a profissionalização do TILSP é muito recente. Ela só aconteceu de fato para subsidiar o atendimento das pessoas surdas e sua inclusão social e educacional nos últimos dez anos, mesmo que o decreto 5.626/05 tenha deliberado, em seu capítulo V, uma formação específica para o TILSP, em seu art. 17, estabelece que “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. Contudo, era fato que seria inviável a formação proposta para atender a urgência da demanda. Para tanto, o Decreto previu, que:

II - Cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (Brasil, 2019).

O contexto do profissional, em relação a mão de obra de tradutores intérpretes de Libras/Português à época, era insuficiente para atender todas as demandas que o dispositivo impunha, por isso, estabeleceu um prazo de 10 anos, a contar da publicação, para que as medidas de formação fossem implementadas e durante esse período o Ministério da Educação ofereceria um exame nacional de proficiência linguística, o Prolibras. Essa prova concedia ao aprovado um certificado que corresponderia a sua capacidade de atuação profissional, portanto, o candidato poderia realizar um exame de nível médio e um de nível superior que, consequentemente, indicaria seu local de atuação.

Apesar de toda a proposta inicial do decreto, a formação do TILSP não foi uma prioridade depois da publicação. O Prolibras teve sua primeira edição em 2006, e ainda não era suficiente para qualificar² os profissionais, e muitas secretarias de educação promoviam cursos e exames de avaliação desses profissionais paralelamente. A última edição do exame nacional de proficiência em Libras aconteceu no ano de 2015, porém não ofertada anualmente como previa o decreto, realizou-se 7 edições em 10 anos. A primeira turma do curso superior de Letras- Libras/bacharelado, específico para formação do TILSP, só aconteceu no ano de 2008, três anos após a publicação do decreto.

A profissão de tradutor intérprete de língua de sinais/língua Portuguesa, no Brasil, foi regulamentada recentemente, em setembro de 2010, pela lei federal 12.319. No texto são definidos as atribuições, a formação e abrangência de atuação desse profissional, como disposto:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

² Empregamos a palavra qualificar no sentido de que o certificado do Prolibras, para muitos estados, era o suficiente para estabelecer o TILSP como qualificado para atuação. Embora, a prova apenas avaliasse o nível linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua Portuguesa. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Houve um grande avanço em relação a formação e profissionalização do TILSP, desde início dos anos 2.000. Atualmente, contamos com cursos de graduação, ainda que ainda tímidos em quantidade, e linhas de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, em estudos da tradução, o que se consideramos as dimensões do nosso país, ainda, não são suficientes para atender a demanda de surdos, especialmente, nas escolas. Segundo Albres (2019), ampliou-se o campo de atuação desse profissional, o que de alguma forma impactou a educação, que durante anos foi a única área de atuação dos TILSP, segundo a autora é possível vislumbramos novos projetos nos serviços de tradução e interpretação

Um ponto relevante para nossa discussão em relação a formação, considerada na proposta do curso de extensão, está no fato de que a atuação que o profissional TILSP desempenha em cada área é singular, o TILS educacional não atua do mesmo modo que um da área jurídica. Portanto, a formação em relação ao léxico, recurso e formas interpretativos e, principalmente, público a ser atendidos são diferentes, o que faz sua formação, segundo Quadros (2004), urgente para não comprometer a qualidade da interpretação.

Formar tradutores/intérpretes para o trabalho com outros na língua – outros surdos e ouvintes em uma língua de minoria e de necessidade social/educacional porque sua não circulação tem implicado em forte atraso no desenvolvimento social e cognitivo das

peças surdas. Esse complexo contexto não envolve apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas – é mais que isso – trata-se de adentrar em uma comunidade com restrições sensoriais, que depende desta língua para a constituição de sua subjetividade e depende de interlocutores nesta língua para enfrentar o espaço educacional e constituir-se sujeito – é mais que essencial. (Albres, 2018, p.162)

Desse modo, a discussão de acesso e inclusão para pessoas com surdez passa, necessariamente, pela atuação do TILSP, em qualquer uma de suas esferas da sociedade, o que a autora adjetivou como essencial. Sendo assim, esse profissional passa a ser uma estratégia para o reconhecimento linguístico da língua brasileira de sinais, e ela, por consequência, o alicerce de atuação e objeto principal de sua formação.

Diante dos argumentos aqui expostos, nos alinhamos a Lacerda (2010, p. 141) para afirmar que, “a formação dos TILS não sanará todos os problemas apontados, mas a ausência de formação, certamente, colabora para que muitas dessas dificuldades se aprofundem”. Portanto, o curso de extensão em Tradução Interpretação em Libras foi concebido no sentido de sanar as necessidades de formação que persiste no cenário Nacional, em específico a continuada, desses profissionais que atuam na inclusão educacional e social. Buscando desempenhar o papel da Universidade como prevê o decreto 5.626/05. Na próxima seção faremos uma breve apresentação do curso, com exemplos das atividades desenvolvidas em seu percurso.

2. Apresentando o curso

Pensando a formação do TILSP como função social de inclusão do surdo tendo a língua como meio fundamental para a de apropriação de conhecimentos, buscamos fundamentos metodológicos em pesquisas, especialmente no campo da Educação e formação continuada, para sustentarmos o curso de extensão com a qualidade que pretendíamos ofere-

cer, e pensando em aproximar a Universidade da comunidade³, em nosso caso especificamente, surda.

[...] um novo perfil de tradutores e de intérpretes de língua de sinais constituir-se-á, brevemente, no Brasil: o de pessoas que aprendem a língua de sinais e a traduzir e interpretar na esfera universitária e, não mais, apenas, nas relações cotidianas com a comunidade surda. Dado que nos remete a pensar a necessária aproximação da academia e comunidade (MARTINS e NASCIMENTO, 2015, p.96).

Conscientes do nosso papel, o curso foi proposto com as aulas organizadas em 27 dias de aula com carga horaria de 4 horas por dia, e 6 dias de 8 horas que totalizavam 156 horas. Além de 24 horas com atividades externas e/ou a distância, desenvolvidas durante o curso, com comprovações de participação. Totalizando 180 horas de carga horária total, que aconteciam duas vezes por semana, e eventualmente, aos sábados em período integral. Para o ingresso era necessária a comprovação de atuação como TILSP, ou se submeter a uma prova de nivelamento de Libras, por banca composta pelos professores de Libras da UFMS, surdos e ouvintes.

Sendo assim, oferecemos um grupo reduzido de vagas, para que os professores ministrantes pudessem corrigir, e dar as devolutivas para cada um dos alunos. Destacamos aqui, que o grupo era composto por três ministrantes. Ministrante 1, ouvinte, atuou como TILSP por dez anos, responsável por ministrar as aulas teóricas e acompanhar os alunos. Ministrante 2, ouvinte, tradutor intérprete da UFMS com experiência em atuação educacional em todas as etapas de ensino, coma função de organizar as questões administrativas do curso, bem como, acompanhar os

³ Entendemos comunidade surda como sendo sua acepção ampla, para designar o conjunto de Surdos e ouvintes unidos por uma série de afinidades e vínculos simbólicos, principalmente, pelo uso da Libras. Definição essa ancorada nos Estudos Surdos. (PERLIN e MIRANDA, 2003)

alunos em aulas práticas e quando necessário, nas aulas teóricas. Ministrante 3, surda, com experiência em curso de formação de intérpretes, responsável pelos conteúdos práticos, acompanhar os alunos de algumas aulas práticas.

Os conteúdos das aulas foram pensados, naqueles que de fato, poderiam subsidiar a prática de interpretação dos alunos. O conteúdo programático apresentado no projeto foi:

Fundamentos de tradução e interpretação; Problemas teóricos e práticos da tradução/interpretação; Fonética e fonologia da Libras; Morfologia da Libras; Sintaxe da Libras; A semântica e a pragmática da Libras; Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas; Enriquecimento do léxico em Libras; Aprimoramento das estruturas da Libras; Desenvolvimento sistemático das práticas de compreensão e produção em Libras através do uso de estruturas e funções comunicativas em diferentes níveis. O papel do intérprete de língua de sinais nos diferentes contextos de atuação; Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. (Projeto Sigproj, 2017, p.5)

Definido o conteúdo, separamos a carga horária em teórica e prática, dessa forma, uma vez na semana tínhamos as aulas teóricas que antecediam as práticas. Contudo, apresentada a necessidade não foi possível respeitarmos essa configuração todas as semanas, alguns conteúdos nos exigiam mais prática, enquanto outros, mais teoria, e as aulas foram tomando estrutura no cotidiano. Ressaltamos que reservamos carga horária e atenção igual para as duas modalidades: sinalizada ou na versão voz⁴.

⁴ Interpretação da Libras para o português na modalidade oral, ou seja, o intérprete passa um conteúdo sinalizado para a Língua Portuguesa. Essa é a versão contrária a sinalizada na qual o profissional, faz a interpretação do conteúdo que está sendo dito em Português, sinalizando em Libras.

Dentre as atividades práticas desenvolvidas pelo curso foi o evento: “A visibilidade do surdo na sociedade” em comemoração ao dia do surdo, organizado pelos professores da faculdade de Educação, e o evento “I encontro de Educação UFMS/CPAQ”. Os alunos do curso de extensão, sob supervisão dos professores, experienciaram a prática de interpretação dos eventos, com o objetivo de proporcionar a vivências profissional na área de palestras e eventos.

Outra atividade desenvolvida sob as orientações dos professores foi a interpretação de algumas aulas da ministrante 2 e de uma segunda docente, ambas surdas, em turmas dos cursos de Licenciatura da UFMS, na disciplina de Libras, para os acadêmicos ouvintes. Para essa atividade contamos com a pela equipe de TILPS da Universidade que fazia o atendimento às professoras. Os alunos foram separaram em grupos, sendo duas aulas simultâneas, cada um acompanhado por um ministrante e um intérprete da instituição, essa prática aconteceu por duas semanas consecutivas, nas mesmas turmas, uma vez que as aulas da disciplina de Libras, eram ofertadas uma vez na semana. Os profissionais, junto com aos ministrantes do curso, ofertaram o suporte aos alunos garantido a qualidade da interpretação exigida em nível superior, oportunizando aos participantes do curso uma prática única em curso de formação profissional.

Julgamos necessário registrar que nas aulas teóricas que seguiram a última aula prática descrita, os profissionais TILSP da instituição que acompanharam os grupos de alunos cursistas, fizeram considerações sobre a atuação individual ponderando os pontos positivos e aqueles que necessitavam ser aprofundados, indicando um caminho teórico a seguir. Assim, o ministrante 3, que também atuava como TILPS da UFMS, ministrou as aulas teóricas seguintes a partir dos pontos elencados pelos colegas. Podemos citar que algumas das considerações, para aprofundamento, foram a respeito de uso com o espaço de sinalização, postura

frente ao aluno surdo ou professores e tempo de sinalização. Essas, junto com as outras ponderações, foram trabalhadas em sala usando como referência teórica Brito (1997) Quadros e Karnopp (2004) e Quadros, Pizzio e Rezende (2009)

O curso contou ainda com duas aulas que denominamos de teórico-práticas, pois, foram ministradas por convidados surdos, assim, foram exclusivamente sinalizadas que nos permitia aprender o conteúdo ministrado ao mesmo tempo que ampliávamos nosso repertório linguístico em Libras. O primeiro convidado foi o professor surdo do IFMS, que contemplou sobre a experiência surda no nível superior, e sobre sua pesquisa em gírias na língua de sinais ensinando alguns contextos de uso. O segundo convidado foi o acadêmico do curso de matemática que nos trouxe sua experiência com a inclusão na instituição pontuando as possibilidades e necessidades da atuação do TILPS para atender alunos nos cursos de graduação, também, nos presenteou com um exercício de tradução ⁵de classificadores.

Além das aulas aqui descritas, o curso trabalhou com o referencial teórico sugerido pelos professores de Libras da UFMS seguindo, em sua maioria os textos bases das disciplinas do curso de bacharelado em Letras Libras da UFSC. Recorremos diversas vezes ao *youtube*, como por exemplo, o canal do curso do núcleo de tradução do curso de Letras/Libras⁶ da UFPR e o canal do professor Ueslei Paterno⁷. A escassez de material didático ainda é um empecilho para cursos dessa natureza, por isso, além de recorrermos aos aqui citados e alguns outros, contamos com a colaboração das professoras surdas para elaboração de vídeos para as atividades de interpretação na versão voz para o Português.

Portanto, o curso foi organizado em linhas gerais, com teoria e prática sempre atreladas, buscando oportunizar aos cursistas uma imersão na área de atuação, mais completa possível. Durante o percurso das aulas, podemos compreender que existem questões para além do do-

mínio das línguas e domínio das competências de interpretação Quadros(2004), que afetam, individualmente, a concepção profissional dos tradutores/intérpretes em formação tais como: nervosismo, público para o qual irá interpretar e familiaridade com a área de atuação, são algumas dessas questões, que exigiria colaboração de profissionais de outras áreas de atuação, como por exemplo, psicólogos, para complementar a formação do TILPS. Essas questões serão mais bem exemplificadas na seção seguinte, na qual apresentaremos a tabulação da ficha de avaliação respondida pelos alunos ao final do curso.

3. As palavras dos Participantes

Recorremos as palavras de Albres (2018) que a formação continuada, deve ter um caráter que favorecer a reflexão sobre a prática e trazer sempre a voz dos participantes, ao final do curso, aproveitamos uma exigência de avaliação do Sigproj, para realizar questionário pelo *Google Docs*, de maneira anônima para manter o sigilo de identidade aos colaboradores. Sendo realizados dez perguntas, sobre a qualidade do curso e seu objetivo, apresentaremos aquelas que respondem as inquietações iniciais que originaram esse texto, que serão explanados a seguir.

O relato de experiência se encaixa, enquanto metodologia, com foco nas interações entre sujeitos em formação continuada, pois que permite a descrição de experiências vivenciadas, de natureza qualitativa, uma vez que evidencia aspectos subjetivos do ser humano (GIL, 2007). Como procedimento de coleta de dados utilizamos as produções

⁵ Os alunos deveriam gravar uma pequena história sobre a matemática, curso do acadêmico, sinalizada por ele com os classificadores, e entregarem na aula seguinte por escrito para a ministrante.

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UCpUmWBXIYbiYL3aGdv4x8SQ>

⁷ <https://www.youtube.com/user/uesleiifsc>.

dos alunos durante as aulas, caderno de registros da ministrante 1 com os planejamentos e anotações contextuais e formulário de avaliação via *Google Docs*, como mencionado. A análise narrada da experiência parte da perspectiva das autoras do texto que são respectivamente ministrantes e aluna do curso de formação.

Fazemos aqui uma pequena pausa para contextualizar o leitor de que contamos com sete alunos no curso, destes, dois não atuavam com TIPLS, e outros dois alunos atuavam há mais de 8 anos com intérpretes do ensino básico. Consideramos válido, ainda, informar que os dois alunos que não atuavam profissionalmente no início do curso, concluíram já aprovados no concurso público para TILS da UFMS. Considerando o perfil dos alunos aqui descritos, a primeira pergunta foi: Quais foram os desdobramentos na área profissional que o curso possibilitou:

Experiência de atuação na área universitária, vivência em variações linguística **(Colaborador 1)**

Aprimoramento em termos técnicos, contato com vocabulário acadêmico **(Colaborador 2)**

Conhecimento na área da língua de sinais quanto a tradução e a interpretação da Libras para português e vice-versa **(Colaborador 3)**

Mais segurança durante a atuação **(Colaborador 4)**

Durante o curso consegui meu primeiro trabalho como intérprete de libras na rede estadual de ensino, e fiz o concurso da UFMS para intérprete onde obtive aprovação **(Colaborador 5)**

O segundo e terceiro questionamentos que fizemos aos alunos para avaliação da contribuição profissional que o curso promoveu foram: 2) Em sua opinião o curso de extensão 2018, contribuiu para a formação dos TILSP, em Campo Grande - MS?

Quadro 1



Fonte: Elaborado pelas autoras

3) O curso promoveu aperfeiçoamento profissional, bem como a proficiência linguística aos cursistas?

Quadro 2



Fonte: Elaborado pelas autoras

As respostas das perguntas iniciais, buscam elucidar dois de nossos questionamentos iniciais a respeito dos desdobramentos que o curso ofertou profissionalmente e socialmente. Mediante as considerações por eles feitas, e os resultados apresentados, podemos inferir que de alguma

forma o curso contribuiu para a melhor atuação profissional dos nossos cursistas, na medida que devolvemos a sociedade um serviço de qualidade contribuindo para inclusão social da pessoa com surdez.

A pergunta seguinte nós colocamos no questionário, por perceber que alguns alunos em aulas práticas demonstravam conhecimento lexical, estrutura gramatical e competência interpretativa, mas em nas primeiras práticas ele “travavam”, demonstrando insegurança por falta de familiaridade com a área, nível superior e eventos, uma vez que os que atuavam como TILPS o faziam na educação básica e com público, surdos com nível superior e profissional.

4) Durante a realização do curso a vivência te auxiliou a ter mais confiança para interpretar em diversos contextos?

Quadro 3



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação a competência linguística, e para verificar se o conteúdo programático previsto no projeto envolvendo a parte da gramática da Língua de sinais e lexical, foi de alguma forma contemplado e de aproveitamento, fizemos os seguintes questionamentos para os cursistas:

5) Caso já atuasse na profissão, o curso te auxiliou no nível de proficiência linguística?

Quadro 4



Fonte: Elaborado pelas autoras

Percebemos que o conteúdo foi ao encontro das necessidades dos alunos de forma que contribuiu para uma evolução percebida por eles em suas práticas. Entretanto, devemos ser honestos em dizer que não esgotamos todo o conteúdo proposto no projeto. Seguindo com avaliação da operacionalização e funcionamento na forma que o curso foi aplicado, questionamos os alunos com as preposições seguintes:

6) A metodologia empregada foi satisfatória? Quais foram os pontos positivos.

Trocas de experiência, experiência nas variações linguística (**Colaborador 1**)

Material atualizado e didática (**Colaborador 2**)

Conhecimento e a técnica para a interpretação. (**Colaborador 3**)

Sim. A prática e a discussão sobre as possibilidades. (**Colaborador 4**)

O fato de durante as aulas serem mescladas entre teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento pleno (**Colaborador 5**)

7) Caso o curso voltasse a ocorrer quais pontos mudaria para um melhor aproveitamento?

Maior frequência (**Colaborador 1**)

Aprofundamento em termos técnicos relacionados a tecnologia da informação e outros termos acadêmicos (**Colaborador 2**)

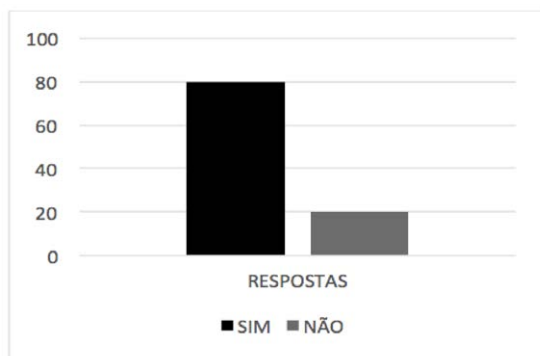
A critério do profissional desde que seja voltado para a tecnica de interpretação (**Colaborador 3**)

Maior tempo de aula (**Colaborador 4**)

Para mim não mudaria em nada (**Colaborador 5**)

8) O curso de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa atendeu às suas demandas enquanto profissional?

Quadro 5



Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme as respostas dos participantes, é possível constatar que o curso de formação que possibilitou amplo desenvolvimento aos participantes. No questionamento sete percebemos que o formato das aulas e o tempo de duração limitou a aprendizagem e foi pontuado pelos alunos. No item final, percebemos que houve uma falha no foco de atuação dos alunos, acreditamos que a resposta negativa de 20% seja pelo fato de atuarem na educação básica, ambiente pouco trabalhado no curso na prática, pois acreditamos que a teoria desenvolvida acrescente a interpretação em todas as áreas de atuação.

O grupo de formação continuada é envolvido de discussões que não se encaminham propriamente a chegar a um consenso. Contudo, as discussões revelam a emergência de novas construções discursivas um ir e vir de contrapalavras que tomam nova forma a todo momento, convergindo ou confrontando-se, direcionadas a um ou a outro, tornando visível toda a complexidade dos temas abordados e fundamentais para a formação de tradutores/intérpretes críticos e reflexivos. Enquanto pesquisadora e mediadora do grupo o interesse deve ser em instigar a postura crítica, quando posturas autônomas (palavras próprias) surgiam nas interações, em processo de análise, a pesquisadora se surpreendia do não percebido no momento da enunciação, do quanto em interações, de que uma enunciação mereceria outras respostas e poderia ter encaminhado a discussão para outro lado. (ALBRES, 2018, p.172)

Recorremos a autora citada, para encermos a seção com fundamento balizador do curso e de nosso texto, não propomos o curso de extensão para chegarmos a um consenso, mas para formar profissionais autônomos e críticos, na interação com a comunidade surda. Dessa forma, um ponto relevante nas análises das respostas dos alunos se deu pelo fato de todos concordarem que o curso promoveu o aperfeiçoamento

profissional e proficiência linguística, e mesmo alguns já atuando como TIISP, o curso auxiliou em seu nível linguístico, além de maior confiança em atuar em diversas áreas além da sala de aula com alunos da rede básica, com surdos fluentes.

Palavras Finais: algumas considerações nossas

A formação inicial e continuada do profissional intérprete de Libras por ser recente, e sua atuação anteceder anos antes de surgir cursos de formação superior, é um campo que necessita, ainda, de muitas ações para poder subsidiar a demanda social da inclusão dos surdos. Iniciamos o texto descrevendo o objetivo e a justificativa que foram propostos pra a submissão no projeto reiterando a necessidade dessa formação de qualidade para atender, principalmente, as escolas e cumprir a função que nos foi dada pela legislação, enquanto Universidade, de sermos responsáveis por essa formação.

Participando do processo de formação vividos no curso, podemos dizer que o projeto de extensão foi um espaço de transformação e aprendizagem, tanto para os ministrantes quanto para os cursistas. Esclarecemos durante o texto que alcançamos, mesmo que parcialmente, os objetivos propostos, principalmente, na avaliação do curso feita alunos. Durante as aulas podemos dar novos significados a atuação profissional do TILPS, e tivemos o privilégio de colher os frutos do nosso trabalho, com a aprovação em concurso, promoção e reconhecimento dos nossos alunos.

Portanto, concluímos que o curso de extensão de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, inédito em nosso estado, enfrentou alguns desafios impostos alheios a nossa competência e da natureza do campo de atuação. A falta de material didático e exigência de muito tempo de correções de atividades que acabaram por redu-

zi-las e não conseguirmos contemplar o conteúdo programático em sua totalidade, são exemplos desses empecilhos. Contudo, podemos dizer, que contribuímos para a formação de TILSP no ano de 2018 na cidade de Campo Grande- MS, de formando profissionais autônomos, melhor preparado e crítico com sua atuação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **formação de tradutores intérpretes Libras – Português: desafios da interpretação do discurso**. In: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A.(orgs.). Libras em diálogo: interfaces com o ensino. Campinas - SP: Pontes editores, 2018.

ALBRES, N. de A. **Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos**. In: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A.(orgs.). Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas. Campinas - SP: Pontes editores, 2019.

BRASIL. **Decreto no 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei no 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei no 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas; 2007.

LACERDA, C. B. F. de. **A escola inclusiva para surdos**: a situação singular do intérprete de língua de sinais. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 5, n.3, p. 353-367, 2005.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 36, p. 133-153, 2010.

LETRAS/LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm> acesso em 05.agosto.2019.

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. **Surdos**: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos no 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. Cadernos de Tradução. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 78-112, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35nesp2p78>>. Acesso em: 30 julho. 2019.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 112f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Quadros, R. M; Pizzio. A.; Rezende, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais IV** UFSC, 2009. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXT0_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf

PROJETO DE EXTENSÃO: CURSO BÁSICO DE LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

*Magno Pinheiro de Almeida e
Débora de Moraes Ferreira*

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial dos surdos brasileiros e seu reconhecimento foi obtido por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto 5.626/2005, sendo um marco importante na perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo o direito à educação bilíngue, marcado pela presença do intérprete educacional como serviço de apoio especializado e direito básico dos surdos. (BRASIL, 2005).

A Libras não consiste somente em mímicas ou gestos aleatórios usados pelos surdos, é uma língua de aquisição visual, na modalidade espacial e motora, portanto, é uma língua com estrutura gramatical própria. Ela é natural e tão complexa quanto as línguas orais, dispondo de recursos expressivos suficientes para permitir a seus usuários que se comuniquem sobre qualquer assunto (ALMEIDA, 2012).

A educação dos surdos tem um histórico de embasamentos filosóficos que dão sentido as práticas educacionais vigentes, estas filosofias têm a gênese no oralismo, posteriormente foi considerada a filosofia da comunicação total e, por fim, a filosofia do bilinguismo, estas três filosofias serão aprofundadas a seguir. Especificamente, o bilinguismo é uma nova proposta para educação, que é extremamente transformadora para a convivência social do surdo, que pode valorizar sua língua, sua forma de comunicação, tal qual foi negligenciada durante tantos anos.

O princípio fundamental do ensino do bilinguismo é oferecer um ambiente linguístico ao aluno, em que seus interlocutores se comuniquem com ele de forma natural, assim como acontece com a criança ouvinte. A efetivação do bilinguismo na educação está condicionada ao domínio de conceitos relativos aos surdos, à língua e à sua cultura. Segundo Almeida (2012, p. 6): A inclusão trata do direito à educação comum a todas as pessoas, sendo que esse direito deve ser exercido, sempre que possível. Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência.

Salienta-se que a constituição de uma sociedade bilíngue e consequentemente, uma escola bilíngue, são processos totalmente complexos, pois as línguas que se encontram têm características culturais diversas, que devem ser apropriadas quanto a sua aprendizagem. A busca pela educação bilíngue é essencialmente lutar por recursos que constituem um ambiente em que há uma convivência entre as duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa. Portanto a libras deve ser ensinada como língua prioritária para os surdos, ou seja, é a L1, já a língua portuguesa na modalidade oral-auditiva, é considerada a L2 (segunda língua) para os surdos.

Para Simpício (2010), a utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida, como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas no âmbito da educação, para atendimento e inclusão dos surdos. Por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam a libras possui riquezas linguísticas, e é um elemento essencial para comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda.

Uma vez que a libras é utilizada como meio de comunicação e como língua de instrução, faz-se fundamental sua implantação nas escolas públicas, universidades, instituições e nos meios sociais. Para isto, é necessário capacitar alunos, professores, funcionários etc. Visto esta necessidade da disseminação da Libras, do ensino de qualidade aos surdos,

do direito básico a comunicação, foi implementado o projeto Curso Básico de Libras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Paranaíba, tal qual será descrito posteriormente.

A Língua Brasileira de Sinais: a legislação sob uma perspectiva histórica

A LIBRAS (L1) é uma língua completa e rica, com estrutura própria que diferencia da Língua Portuguesa (L2), assim, possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo Surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que se vive. A Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com gramática própria que foi reconhecida no Brasil, dia 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436, como segue:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Com isso, estamos observando grandes avanços para o indivíduo surdo mesmo que seja recente, grandes passos foram dados a partir de 2005 com o Decreto 5626/05, mesmo considerando-se minoria linguística da sociedade que tem como língua materna a Libras reconhecida pela Lei 10.436, esses indivíduos vem constantemente construindo sua cultu-

ra, identidade, interação, estudam e trabalham, não podemos falar que a surdez possa tornar a pessoa incapaz e muito menos dizer que é uma deficiência que atrapalha seu progresso. Segundo o Decreto 5626/2005:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º para os fins de Decreto, considera-se pessoas surdas aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005, p. 2)

No mesmo Decreto mencionado aqui no art. 22 § 1º, ressalta nesta a proposta da educação bilíngue entendida como escolas ou classes de educação bilíngue, cujo que a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita devam ser utilizadas como línguas de instrução ao longo do processo de educação da pessoa surda (Brasil, 2005), ainda ressaltamos a importância da obrigatoriedade da disciplina de Libras na educação básica e nível superior. No capítulo II: Da inclusão da Libras como disciplina curricular, segue Brasil (2005, p. 2):

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Dentre as definições em relação a disciplina de Libras obrigatório no Decreto 5.626/05 lemos, no mesmo capítulo:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível

médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 3)

A formação e capacitação de professores e dos profissionais para atuar com surdo, quando precisa contemplar as especificidades e ou aperfeiçoar estão ligadas diretamente com as instituições de ensino superior no Art. 10 do Decreto 5626/05 “As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica[...]” (BRASIL, 2005).

Pelo fato das instituições de educação superior ficar responsável em ensinar, capacitar e aperfeiçoar que se pensou no projeto de extensão “Curso Básico de Libras” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Paranaíba – CPAR, segundo Nascimento e Bezerra (2014, p. 55):

Essas questões incitam reflexões sobre a formação do professor que atuará diretamente com essa comunidade em seu processo de escolarização, bem como das exigências de articulação das diferentes concepções que orientam desde o constitutivo processo de compreensão da Libras, como língua desses sujeitos até a intermitente complexidade do ensino de português escrito como segunda língua.

Entretanto, não podemos esquecer que, para chegar no que se refere a educação bilíngue, atualmente, a educação dos surdos passou por três métodos educacionais: 1º Oralismo; 2º Comunicação Total; 3º Bi-

linguismo que como diz Almeida (2014, p. 36): 1º “Em resumo o método oralista defende veemente que a pessoa surda receba a linguagem oral, e se expresse através dela, deixando de usar a Língua de Sinais”. E ainda mesma página o autor explica o que seria o método 2º “A comunicação total defende metodologias auditivas, manuais e orais. Sua principal preocupação está em estabelecer processos comunicativos entre surdos e surdos, surdos e ouvintes”. Ou seja, este método queria utilizar a oralização e a língua de sinais juntas, acabou não dando certo devido a confusão na cabeça dos surdos, pois não sabiam se olhavam para a boca ou para as mãos, com isso deu espaço para o 3º método, assim, como explica Almeida (2014, p. 37):

A metodologia parte do princípio que a pessoa surda deve adquirir como primeira Língua a “Língua de Sinais”, e essa deverá ser oferecida o mais precoce possível, o que facilitara o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. A Língua predominante em seu país é ensinada como Segunda Língua, na modalidade escrita, e quando possível na oral.

No tópico a seguinte se refere ao relato do projeto de extensão “Curso Básico de Libras”, que contém alguns detalhes de carga horária, material utilizado e a quantidade de pessoal que participaram do curso.

Projeto de Extensão curso de Libras básico

O projeto de extensão Curso Básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ocorreu no ano de 2018, entre os meses de agosto até novembro, com inicialmente 70 inscritos, abrangendo o público-alvo: professores da rede pública Municipal e Estadual no município de Paranaíba/MS, pais de alunos surdos, acadêmicos dos cursos de Psicologia, Matemática e Administração da UFMS e alunos de outras instituições.

O curso foi coordenado pelo professor Mestre Magno Pinheiro de Almeida UFMS/CPAR, e ministrado também por profissionais capacitados em Libras e alunos voluntários, teve carga horária de 60 horas, com encontros semanais de 2 horas de duração. O material utilizado foi o “Libras em Contexto”, disponibilizado pelo Centro de Apoio ao Surdo/CAS. Trata-se de um instrumento pedagógico que procura viabilizar o ensino de Libras, em nível básico, com duplo objetivo: formar instrutores de Libras e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos.

De acordo com Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 12):

Para ensinar é preciso perceber a maneira de cada indivíduo e grupo se relacionar com o conhecimento e com o ato criativo. O conhecimento é uma junção de arte, de técnicas e de vivências. Portanto, sempre há uma relação estreita entre quem ensina e o que ensina. O educador organiza os conhecimentos a partir da sua visualidade. A intencionalidade (objetivo claro), reciprocidade (como o aluno se envolve no processo pedagógico) e a mediação dos significados (como os significados são construídos com o aluno) exigem uma criatividade na composição dos elementos de uma pedagogia visual que serão determinantes para o êxito do processo de aprendizagem de educandos surdos.

No trabalho com a libras é preciso criar situações variadas e motivadoras para desenvolver textos em sinais, privilegiando as interações, o diálogo, a conversa, o pensar em Libras e expor suas ideias e opiniões em sinais. Segundo o texto de Quadros, os principais instrumentos a serem explorados no processo de ensino da Libras são: A produção de literatura em sinais, a elaboração de materiais escritos em sinais, o registro em sinais (vídeos e escrita). Através destes processos, tanto os

aspectos culturais quanto os aspectos linguísticos serão trabalhados de forma natural, proporcionando aos alunos surdos experiências significativas de aprendizado e inserção na cultura surda. (BASSO; STROBEL; MASSUTI, 2009).

No projeto eram contextualizadas atividades com diálogos básicos, comuns do cotidiano, faziam-se duplas para apresentações e os alunos encenavam diálogos entre si, com o intuito de treinar na prática. Uma vez que uma pessoa aprende uma nova língua, apreende também os hábitos culturais e os contextos aos quais certas expressões estão inseridas. Por meio de situações cotidianas como apresentações de pessoas, cumprimentos, saudações, cerimônias religiosas, casamentos, velórios, entre outros, as pessoas assumem comportamentos distintos e se comunicam de acordo com estas situações (FELIPE; MONTEIRO, 2001).

Foram realizadas aulas didáticas, com utilização de slides sistematicamente organizados com diferentes temas, os quais seguiam uma sequência lógica. No decorrer das aulas ocorreram ainda ensaios periódicos da música Aquarela (do autor Toquinho) com participação e colaboração de todos os alunos. No final do curso a música foi apresentada e foram confeccionados materiais com utilização de diferentes recursos visuais como: figuras, cartazes e jogos em libras. Estes foram divulgados em exposição para os demais alunos da Universidade. Sobre distintos métodos de ensino, Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 10), argumentam que:

Entendemos que são formas de compor visualmente que se aproximam se tocam, e abrem perspectivas que precisam ir crescendo e se encontrando no caminho. As vias são muitas, como uma cidade cheia de estradas, assim é o encontro dos textos surdos. Não podemos falar de uma metodologia única, e sim metodologias; é sempre no plural porque não podemos esquecer que são várias as identidades surdas, e o que atende a uma, não necessariamente atende a outra. Decidir qual metodologia utilizar depende de uma complexa interação de fatores individuais e sociais, e todo educador deve estar atento às diferenças.

É válido ressaltar também que o projeto foi desenvolvido considerando prescrições legais sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras na graduação. O art. 4º da Lei nº 10.436, de 2002, assegura o ensino da libras no sistema educacional federal e nos estaduais, municipais. Esses sistemas devem incluir libras nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério (licenciaturas).

O Decreto nº 5.626, de 2005, regulamenta esta Lei, para incluir Libras como disciplina curricular nos cursos superiores. Pelo art. 3º, Libras é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. O Curso foi proposto visando também à necessidade de uma qualificação específica de professores em serviço e alunos em formação, e a demanda apresentada pelas instituições parceiras, diante da necessidade de seus colaboradores de aprenderem a libras. Foi elaborado ainda para contribuir com a construção de políticas de educação inclusiva.

Portanto, o objetivo principal do projeto foi assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover para todos oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. No final do projeto o total de alunos participantes era de: público interno: 10 alunos e público externo: 29 alunos. O resultado, de modo geral, foi positivo, os cursistas pediram a continuidade do projeto com um curso de intermediário e de musicalidade em libras.

É válido ressaltar ainda a participação e engajamento dos alunos colaboradores, que contribuíram significativamente para o sucesso do projeto. O projeto foi apresentado pela bolsista Débora de Moraes Ferreira em 2018, no Integra (encontro de projetos de extensão UFMS), e teve destaque entre os melhores projetos apresentados, o que gerou uma considerável visibilidade para o projeto.

A partir do progresso dos alunos cursistas e das melhoras significativas na compreensão de libras, ressalta-se a relevância deste curso, que alcançou os objetivos propostos enquanto projeto de extensão. Despertando, portanto, o interesse dos alunos num aprofundamento do tema, evidenciando a necessidade de continuação do projeto em níveis intermediário e avançado.

Figura 1. Curso de Libras Básico Anfiteatro UFMS/CPAR



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2. Momento de interação do ensino da L2



Fonte: Acervo dos autores

Figura 3. Culminância do Projeto Rol UFMS/CPAR e Apresentação da Música
- “Aquarela” do Toquinho



Fonte: Acervo dos autores

Considerações finais

Portanto, considerando a prescrição legal sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras na graduação e a demanda apresentada pelas instituições parceiras, o Curso foi proposto visando, também, à necessidade de uma qualificação específica dos professores em serviço e alunos em formação, além de contribuir com a construção da política de educação inclusiva.

A qualificação dos professores em serviço e dos alunos em formação se deu na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Paranaíba visando a consolidação das políticas públicas em uma perspectiva inclusiva, tivemos como apoio os materiais do CAS – *Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez e Libras em Contexto* – Livro do estudante MEC.

Este projeto permitiu mostrar que a organização educacional, e nelas a política e a obrigatoriedade nas legislações que estão em torno da formação de profissionais de educação e dos acadêmicos, permitiu-se a terem acesso de qualidade a um curso totalmente gratuito em uma instituição pública voltado ao processo educacional e inclusão para alunos

surdos. Contudo, as aulas no curso perpassaram teórico/prático, passando pelo processo educacional dos surdos, legislação e aquisição linguística, visando uma educação inclusiva bilíngue ou para uma educação bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P. de. **Língua Portuguesa e a construção de sentido para os surdos indígenas usuários da libras**. 2012. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/lingua-portuguesa-e-a-construcao-de-sentido-para-os-surdos-indigenas-usuarios-da-libras-lingua-brasileira-de-sinais/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ALMEIDA, M. P. de. **Língua de Sinais x Libras: uma abordagem da historiografia linguística**. 2012. 138 f. Dissertação UEMS, Campo Grande/MS, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4731519-Lingua-de-sinais-x-libras-uma-abordagem-da-historiografia-linguistica.html>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BASSO I.M.S; STROBEL K.L; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BRASIL. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005**. Regulamenta a lei nº. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098/2000, 2005. Disponível em [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 ago. 2019.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia do Ensino de Libras L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

COSTA, A. C. da R. *et al.* **SignNet**: adaptando as tecnologias da Internet para as Linguagens de sinais e a educação de surdos. Projeto submetido ao Edital CNPQ – Protem 01/99. 1999.

FELIPE, T A; MONTEIRO, M S. **Libras em Contexto**: curso básico, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

KARNOPP, L.B. Língua de Sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. *et al.* (org). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56–61.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. de C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 3, jul./dez. 2009.

MARTINS, V. R. de O. **Educação de Surdos e Inclusão**: (Com) Partilhando Experiência de uma Escola Bilíngue. Unicamp – FE/Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestras/VanessaMartins.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental: de que formação estamos falando?. *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org). **LIBRAS EM ESTUDO**: formação de profissionais. SP, São Paulo: EDITORA FENEIS LTDA, 2014. p. 45-62.

SIMPLICIO, V. **A importância do ensino da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nas escolas de ensino fundamental**. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_20167/artigo_sobre_a_import%C3%82ncia_do_ensino_da_libras_%E2%80%93_l%C3%8Dngua_brasileira_de_sinais_nas_escolas_de_ensino_fundamental. Acesso em: 1 ago. 2019.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM COM CRIANÇAS SURDAS

Nelson Dias

Introdução

O desenvolvimento da linguagem da criança surda segue parâmetros que diferem totalmente da linguagem de uma criança ouvinte. Isso se dá pelo fato de os sujeitos surdos interagirem socialmente pela modalidade visual-espacial. Góes (1996) lembra que o desenvolvimento da criança surda envolve toda uma dinâmica social e suas experiências de linguagens são diretamente ligadas com suas experiências visuais concebidas como instancias de significações nas interações com o outro.

A Libras – Língua Brasileira de Sinais, é a língua natural dos surdos. É por meio desta que esses sujeitos se relacionam com o mundo. “A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito” (DIZEU; CAPOLARI, 2005, p. 595). Dessa forma, quando discorreremos sobre o desenvolvimento da criança surda é preciso considerar que mais de 90% dessas crianças vivem em lares de pais ouvintes. O acesso/contato à língua de sinais acontece muitas vezes de forma tardia, já que “as famílias de surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

Dessa forma, Lodi e Luciano (2014) afirmam que para a criança surda tenha o desenvolvimento semelhante ao do ouvinte, é necessá-

rio que o surdo tenha “contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (LODI; LUCIANO, 2014, p. 34).

Citando essas características do desenvolvimento do sujeito surdo, percebemos o quanto a relação visual/espacial está diretamente ligada com a formação da linguagem e não podem ser simplesmente ignoradas no processo de aprendizagem de outra língua, como é no caso da aprendizagem da língua portuguesa escrita.

A educação bilíngue dos estudantes surdos é garantida legalmente pela legislação linguística. A lei 10436/02 reconhece a Libras, como a forma legal de expressão e comunicação da comunidade surda. Por sua vez, o decreto 5626/05 regulamenta o uso e a disseminação dessa língua e defende a instrução dos estudantes surdos na educação infantil e nas séries iniciais por meio dela.

No entanto, é percebível, que a educação bilíngue desse público não tem alcançado patamares satisfatórios. Para Barros e Alves (2019) a dificuldade de aprendizagem ainda se faz uma realidade incontestável na educação dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, Viera e Molina (2018) discutem que muitas metodologias que deveriam estar baseadas em uma perspectiva bilíngue, mais se aproximam de abordagens que dão ênfase na oralidade, afastando assim “a língua de sinais torna-se praticamente invisível durante o século XIX, o que pode ser considerado um fator para o atraso do desenvolvimento linguístico dessa comunidade, com todos os impactos dele decorrentes” (VIERA; MOLINA, 2018, p. 3). Para essas autoras, o bilinguismo pressupõe conhecimento profundo das duas línguas envolvidas, para que de fato as crianças possam aprender.

Nessa perspectiva, Dias, Anache e Maciel (2019) trazem preocupações importantes na educação bilíngue dos estudantes surdos. Esses

autores reforçam a existência de uma forte orientação monolíngue presente no bilinguismo. Dessa forma, a educação dos estudantes surdos que deveria ser explorada de uma forma plural, ignora outras linguagens provenientes da modalidade visual-espacial.

A falta de conhecimento no desenvolvimento da linguagem da criança surda, bem como a diferença da modalidade da Língua Portuguesa e da Libras, causam entraves no processo de ensino desse público. Nesse sentido, o projeto de extensão intitulado “estratégias de ensino e desenvolvimento da linguagem com crianças surdas” foi elaborado baseados nas premissas discutidas nos parágrafos anteriores. Com a necessidade formativa nessa área do conhecimento, o objetivo central do projeto foi construir propostas metodológicas para o desenvolvimento da linguagem da criança surda na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Anterior ao projeto de extensão, foi organizado um grupo de estudos envolvendo acadêmicos do curso de Pedagogia e Matemática no Câmpus de Ponta Porã. Nossa discussão envolvia textos sobre políticas públicas, educação inclusiva, desenvolvimento da linguagem, direitos humanos e processos avaliativos, todas essas temáticas estavam vinculadas a nosso eixo central de discussão: educação bilíngues dos estudantes surdos.

Frente a diversos entraves e problemáticas que evidenciamos em nossos estudos. Decidimos compartilhar nossas leituras com a comunidade externa no formato de projeto de extensão. Dessa forma, ao iniciarmos o segundo semestre do ano de 2019, passamos a elaborar estratégias e práticas para lançarmos no formato de capacitação para professores da

educação básica. Selecionamos as temáticas a serem trabalhadas no projeto e criamos pequenos grupos para desenvolvermos nossas práticas. Foram selecionados 4 eixos de trabalhos:

- 1 – Estudo teórico sobre desenvolvimento da linguagem da criança surda, seus aspectos culturais e comunicacionais;
- 2 – Prática de letramento visual a partir de jogos e brincadeiras;
- 3 – O ensino de músicas infantis em Língua Brasileira de Sinais;
- 4 - Contação de história em Libras;

O projeto de extensão se deu em modalidade de curso de capacitação. O público-alvo foram os professores da educação básico do município de Ponta Porã – MS, principalmente aqueles que trabalham com educação infantil, e, estudantes do último semestre do curso de Pedagogia. Foram destinadas 30 vagas para os professores e 10 vagas para os acadêmicos

Foram divididos 4 encontros presenciais e 4 encontros a distância. As atividades a distância, objetivavam um estudo teórico sobre o desenvolvimento da criança surda. E os encontros presenciais objetivam desenvolver elaborações de matérias e práticas acessíveis na Língua Brasileira de Sinais. Exploraremos nesse texto as atividades presenciais realizadas no curso de extensão, pois os encontros a distância tinham como objetivo ampliar as reflexões teóricas discutidas no primeiro encontro.

Resultados e Discussões

No primeiro dia de atividade, os cursistas foram apresentados aos temas pertinentes ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Conceitos como língua, linguagem, cultura e identidade foram explorados a fim de fornecer subsídios para os outros encontros com atividades práticas.

Esse primeiro contato foi primordial para que os extensionistas compreendessem que os estudantes surdos possuem outra forma de conceber o mundo. Nesse sentido, um ponto a ser esclarecido foi que a Libras “é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira” (BRASIL, 2007, p. 19). A finalidade de iniciar nosso debate a partir dessa explicação é que muitas profissionais ainda não tiveram nenhum contato com a língua de sinais, nem na formação inicial e/ou continuada. Gesser (2009) explica que ainda precisamos reforçar o conceito sobre o status linguístico da Libras. Apesar da legalidade se fazer presente, ainda é necessário estabelecer a língua na constituição social. “Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (GESSER, 2009, p. 10). Dessa forma, para que aproximássemos o objetivo de elaborar estratégias de ensino na educação dos estudantes surdos, primeiro tínhamos que desconstruir, desassociar e desmitificar a deficiência associada ao sujeito surdo. Era preciso construir o conceito de identidade cultural e linguístico desse grupo que difere totalmente das pessoas ouvintes.

O eixo central desse debate foi envolvido pela discussão sobre as experiências visuais das crianças surdas no desenvolvimento linguístico e cognitivo desse grupo. Sobre a formação de linguagem do sujeito surdo, Quadros (1997) divide em cinco estágios de aquisição da linguagem: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágios das primeiras combinações e estágio múltiplo de combinações.

Dessa forma enfatizamos o período pré-linguístico das crianças surdas, que vai do nascimento até quatorze meses de idade. Nos baseamos em Petitto e Marantette (1991), pois esses autores identificaram dois tipos diferentes de balbucio manual tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes: o balbucio silábico e a gesticulação. Ao discutirmos

essas diferenças, elencamos onde diverge o desenvolvimento da linguagem dos estudantes surdos e ouvintes. Nesse sentido, o balbuciar silábico, para as crianças surdas possuem algumas configurações inerentes ao sistema da língua de sinais diferentemente à gesticulação presente nas crianças ouvintes, pois essa última, não apresenta organização baseada na língua

[...] os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até determinado período (QUADROS, 1997, p. 70).

Foi imprescindível, discutir essa diferenciação na abordagem do desenvolvimento da linguagem, uma vez que esses balbucios ocorrerão nas crianças independentemente da modalidade da língua utilizada. Quadros (1997) discute que o desenvolvimento dos balbucios ocorre paralelamente, entretanto, assim que o *input* oral/auditivo ou visual/espacial começa a favorecer um dos modos de balbuciar um deles ganha evidência e o outro é interrompido.

Dessa forma, foi possível apresentar para os extensionistas do projeto que a criança surda, em contato com a língua de sinais, começa a sinalizar a partir de 12 meses de idade. Estágio esse caracterizado por Quadros (1997) de “estágio de um sinal”, pois, nesse período surgem os sinais congelados, ou seja, não possui combinações e nem flexões com outros sinais. Nesse estágio, os apontamentos que são comuns nessa idade começam a desaparecer.

A discussão desse arcabouço teórico, possibilitou o conhecimento da aquisição linguística dos estudantes surdos que difere muito do desenvolvimento oral-auditiva dos ouvintes. Podemos citar, por exemplo, as

marcações gramaticais utilizadas pelos surdos na forma de apontamentos, os pronomes EU, TU, ELES, surgem nas combinações com outros sinais como os verbos e objetos. Esse estágio é chamado por Quadros (1997) de primeiras combinações e inicia por volta dos dois anos de idade da criança. Para essa autora supracitada “parece obvio que uma criança aprenda essas regras rapidamente e a use sem cometer erro” (QUADROS, 1997, p. 72), entretanto, os estudos baseados em Petitto (1987) apontam que os mesmos erros de reversão pronominal que acontece com crianças ouvintes, acontece com crianças ouvintes, as crianças surdas apontam para o interlocutor quando querem se referir a si mesma.

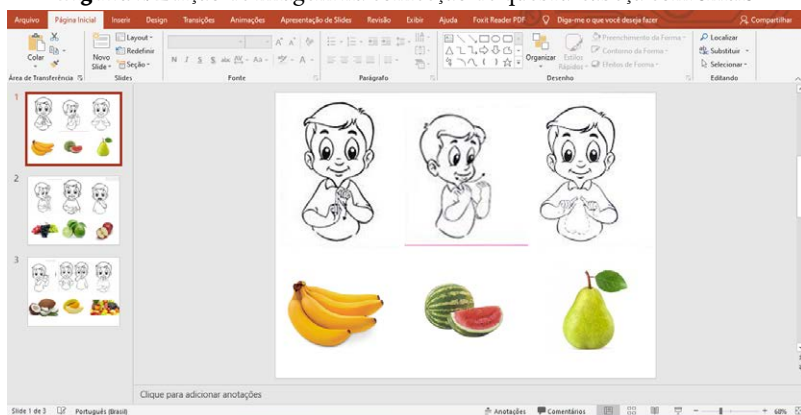
Todo o processo de desenvolvimento da linguagem dos estudantes surdos situa-se no campo visual-espacial, em outras palavras nas experiências visuais do sujeito. Nesse sentido, o estudo teórico se fez necessário para que então, pudéssemos propor atividades, jogos e brincadeiras a partir da modalidade visual.

Desse modo, nosso segundo encontro foi de natureza prática. Focamos nas brincadeiras e jogos acessíveis por meio da Libras. A partir da discussão teórica sobre desenvolvimento da linguagem visual do encontro anterior. Levamos como proposta alguns jogos para serem realizados com sinais e imagens. Jogo da memória em Libras, quebra-cabeças e um dado sinalizado foram as atividades que os extensionistas produziram.

A importância de criarmos materiais e jogos por meio de uma linguagem visual, possibilita a interação da criança surda com os outros estudantes e com a professora da turma. Pereira (2015) afirma que a linguagem visual, permite que a atividade possa ser partilhada entre os pares que realizam o exercício. Para essa autora, os materiais com recursos visuais estabelecem grande interação entre mãe ouvintes e filhos surdos. Desse modo, além do que foi trabalhado na sala de aula, essas atividades podem ganhar novos sentidos fora da escola, auxiliando nas interações entre criança surda e seus familiares.

Retomando a atividade do curso, para realizá-la foi apresentado aos cursistas formas de utilizar editores de texto e imagens para elaborar tais materiais. Um dos nossos objetivos eram que os professores pudessem editar e confeccionar seus próprios jogos e brincadeiras no fazer pedagógico. Importante mencionar que na internet é possível encontrar vários materiais prontos, relacionados às atividades em Libras. Entretanto, ao ir por esse caminho, o professor adequa seus objetivos às atividades já prontas, limitando, muitas vezes, suas estratégias. Nossa proposta, no entanto, visava dar subsídios para o professor produzir seu material aos seus objetivos, e não ao contrário. Nesse sentido, foi essencial mostrar as possibilidades de elaboração e edição de imagens na construção dos jogos, por exemplo. Ao invés de apenas utilizar aquilo que já estava pronto na internet, o professor poderia transformá-lo para inserir em suas estratégias no processo de ensino.

Figura 1. Edição de imagem na confecção de quebra-cabeça com sinais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Após mostrar operações básicas dos editores de texto e imagens, entregamos alguns materiais impressos para que os extensionistas pudessem produzir seus jogos. Isso envolveu técnica manual de colar, recortar, mensurar, plastificar com fita adesiva para impermeabilizar o material.

Goldfeld (1997) reforça a importância das brincadeiras e jogos no desenvolvimento da linguagem das crianças. Para essa autora

No início do desenvolvimento das brincadeiras, o gesto os movimentos são imprescindíveis para que esta se realize. Assim a criança pode fingir que uma trouxa de roupa é um bebê, mas para tal é necessário que o gesto de ninar seja feito tal como se faz com um nenê de verdade. A brincadeira só faz sentido, nesta fase, se o gesto corresponder ao real, pois a separação entre gesto e significado ocorre depois da separação entre significado e objeto (GOLDFELD, 1997, p. 73).

Desse modo, enfatizamos para os cursistas a importância de contextualizar cada atividade relacionada com a modalidade visual, para que os sentidos pudessem ser construídos em cada brincadeira realizada. Outro ponto a ser considerado é que as crianças surdas já possuem alguma linguagem gestual que desenvolveram em casa. Pereira (2015) reforça que essa linguagem era ignorada na escola, pois o ambiente escolar ainda prioriza a língua majoritária na modalidade oral. A referida autora ainda reforça que os sinais devem ser inseridos e contextualizados. “Para que a aquisição se dê de forma eficaz faz-se necessário que a criança surda seja inserida em atividades que privilegiem diálogos e textos e não sinais isolados” (PEREIRA, 2015, p. 83).

Figura 2. Confeção de dominó em Libras



Fonte: registrado pelo autor, 2019.

Nessa perspectiva, as brincadeiras podem ser um pontapé inicial à introdução da Libras no contexto da sala de aula. Trabalhar com outras linguagens que não sejam provenientes apenas da oralidade e da escrita, ajuda a quebrar a hegemonia da Língua Portuguesa e inseri outros olhares no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Dias, Anache e Maciel (2019) discutem a inserção de uma prática que transcendem formas estáticas de conceber a linguagem no que diz respeito à educação dos estudantes surdos. Para esses autores,

[...] conceber a linguagem em favor de apenas uma língua retrocedemos ao senso convencional de fala e escrita como a forma hegemônica de linguagem, desconsiderando assim, todas as outras formas de produzir sentido que possam emergir da relação. Estudantes surdos possuem repertórios que podem ser compartilhados com seus pares ouvintes, pois a Língua Portuguesa não é a única. A Libras traz uma variedade de recursos linguísticos e modais que podem enriquecer a aprendizagem de ambos estudantes (DIAS; ANACHE; MACIEL, 2019, p. 52).

Nos encontros 3 e 4 trabalhamos, respectivamente, com músicas e histórias infantis que foram traduzidas para Libras. O objetivo desse eixo era trazer uma reflexão sobre acessibilidade linguística nas atividades da educação infantil, já que muitas vezes são negligenciadas nessa fase de escolarização dos estudantes surdos.

Essa atividade permitiu que os cursistas tivessem contato direto com a Língua de Sinais. Foram apresentadas a estrutura linguística da Libras, seus parâmetros e pares mínimos para que pudéssemos ensinar cada sinal de que se relacionavam às atividades. Nessas duas atividades, os participantes precisariam apresentar as músicas e as histórias na língua de sinais. Isso gerou um certo desconforto em vários extensionistas, pois, muitos nunca tiveram contato com os sinais. Vale salientar que conforme aprendiam os sinais, mais com-

preendiam sobre a relação visual-espacial que havíamos mencionado nos primeiros encontros do curso.

A Libras, por ser uma língua visual-espacial, constrói todo a sua estrutura utilizando o espaço. Brasil (2007, p. 22) reforça que a “morfologia e, especialmente, a sintaxe dessa língua parecem também ser organizadas nesse espaço”. Mudanças na elaboração dos sinais como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direção e expressões não-manuais podem alterar totalmente o significado dos sinais. É nesse contexto que os participantes do curso puderam identificar a complexidade de uma língua de modalidade diferente da oral-auditiva.

Outro ponto a ser considerado no ensino de música para crianças surdas é a discussão trazida por Rigo (2019). Para essa autora, “essa prática, cada vez mais comum, já foi motivo de julgamento, desconforto e opiniões bastante divergentes, uma vez que ‘música para surdos’ ainda era, há pouco tempo, uma questão polêmica, um tabu” (RIGO, 2019, p. 1). Dessa forma, desmistificar essa condição traz novas perspectivas sobre acesso aos conteúdos midiáticos no que diz respeito à conteúdos relacionados com som na aprendizagem das crianças surdas. Elas precisam ter o mesmo acesso a esses conteúdos como qualquer outra criança ouvinte possui nesse estágio de escolarização.

Retomando aspectos da atividade de música, os cursistas mencionaram a dificuldade de aliar os sinais com o ritmo de cada música infantil sugerida. No entanto, ao compreenderem cada significado dos sinais utilizados, conseguiram sincronizar o movimento dos sinais no tempo sonora exigido pela musicalidade. Importante mencionar que as músicas infantis possuíam léxicos simples na Língua Portuguesa, no entanto, ao serem traduzidas para Libras, ganham um formato poética na Língua de Sinais, tornando-se um desafio na constituição do mesmo. Essa característica foi importante na compreensão das traduções que ocorrem de uma língua para outra, como é mencionado por Araújo e Carvalho

(2017) a tradução envolve aspectos culturais das línguas envolvidas, por isso a importância de conhecer a forma como a linguagem visual é constituída nos sujeitos surdos.

A contação de histórias traz diversas contribuições no desenvolvimento das crianças. Para Hachimine e Dias (2012, p. 4) “pode ser utilizada para entreter, despertar a curiosidade e estimular a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento intelectual”. Dessa forma, assim como é para os ouvintes, as histórias infantis trazem esses mesmos sentimentos para as crianças surdas, entretanto, em modalidade diferente.

Além dessas contribuições mencionadas no parágrafo anterior, a contação de histórias na Libras, estimula a aprendizagem de diversos recursos linguísticos da língua de sinais pelos estudantes surdos. Elementos como classificadores, intensificadores, expressões e outros, podem ser explorados na aquisição linguística das crianças. Hachimine e Dias (2012) enfatizam que durante a contação, os estudantes, pode assumir diferentes papéis no decorrer da história tornando-se protagonistas da atividade. Para essas autoras, mesmo que os surdos sejam aprendizes dos sinais, eles conseguem compreender a contextualização da sinalização

[...] a partir de expressões faciais, movimentos de corpo e exploração do espaço disponível; consegue garantir acesso à informação, o que mostra a importância da sua atuação para o desenvolvimento da linguagem desses alunos (HACHIMINE; DIAS, 2012, p. 18).

Isso enfatiza a importância de explorar os aspectos visuais da língua em atividades com estudantes surdos, pois, essa modalidade contempla suas experiências visuais e resgata conhecimentos prévios vivenciados anteriormente.

Nas atividades sobre as histórias infantis, enfatizamos que, além da utilização de sinais, os professores podem em suas práticas escolares

construir cenário, vestimentas e caracterização dos personagens. Esses são pontos que contribuem na construção dos sentidos na história utilizada. Afinal, o professor sem capacitação adequada na Libras dificilmente conseguiria construir uma história em outra língua que pouco conhece ou que não teve nenhum contato. Nesse sentido, explorar recursos visuais, contempla a condição visual-espacial da língua dos estudantes surdos.

Em nosso curso, não trabalhamos a construção desses elementos, mencionados no parágrafo anterior, pois demandaria muito mais tempo do que havíamos organizado. No entanto, focamos na questão linguística com o propósito de os professores terem contato com uma modalidade de língua totalmente diferente da sua, afim também, de reconhecerem o formato da sua constituição. Desse modo, reconhecendo as dificuldades e os limites que surgiram na elaboração da atividade, inferimos que estes possam refletir como os estudantes surdos são muitas vezes excluídos do processo de ensino e aprendizagem quando outras linguagens provenientes dos recursos visuais são ignoradas na educação formal.

Considerações Finais

O projeto de extensão trouxe como proposta refletir sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda, bem como trabalhar com atividades práticas e com recursos visuais que contemplem a especificidade linguística dos estudantes surdos.

Por meio de uma discussão teórica inicial, os professores, público-alvo do curso, puderam ter acesso ao processo de aquisição linguística dos sujeitos surdos e contato com atividades e matérias acessíveis à modalidade de língua desse grupo. Para além disso, os cursistas tiveram a experiência de aprenderem diversos sinais da Libras, contextualizando-os nos jogos, brincadeiras, música e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas.

O curso de extensão trouxe possibilidade de promover formação continuada para os professores e contribuições na formação inicial dos acadêmicos participantes. Dessa forma, aproximamos a teoria discutida na academia com a prática vivenciadas na educação básica, envolvendo pesquisa, ensino e extensão na produção de conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. O; CARVALHO, M. M. O desafio da tradução entre língua portuguesa e libras diante do fenômeno da sinonímia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, nº 2, p. 208–228, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p208>.

BARROS, H. A; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Res., Soc. Dev.**, v.8, n. 8, p. e38881231, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231>

BRASIL. **Decreto de Lei Nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial[-da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. MEC; SEESP, 2007.

DIAS, N; ANACHE, A. A; MACIEL, R. F. Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 1, p. 47–54, 2019. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v21n1p47-54>.

DIZEU, L.C.T.B; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 583–597, maio/ago. 2005.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51–69, 2014.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HACHIMINE, A.H.F; DIAS, T.R.S. Histórias infantis contadas em libras por crianças surdas. **Caminhos da Educação** = Camine: Ways of Education, Franca, v. 4, n. 1, ago. 2012. p. 1–22.

LODI, A.C.B; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33–50

PEREIRA, M. C.C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvinte. In: FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7ª Ed., 2015 pp. 81–86.

PETITTO, L. On the Autnomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign language. **Cognition**. Elsevier Science Publisher B.V. v. 27, pp. 1–52, 1987

PETITTO & MARENTETTE. Babling in the Manual Mode: Evidence for the Ontonegy og Language. **Science**. v. 251. American Association for the Advancement of Science. p. 1397–1556, 1991.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIGO, N.S. Tradução poética de músicas para língua brasileira de sinais (Libras). **Tradução em Revista**. n. 27, v. 2, 2019. p. 300-318.

VIEIRA, C.R; MOLINA, K.S.M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesq.**, v. 44, e179339, 2018.

Eixo III
SAÚDE

PROJETO DE EXTENSÃO “TREM DO PANTANAL: TRILHANDO CAMINHO DO BIOMA AS DOENÇAS TROPICAIS”, TRANSFORMADOR DE REALIDADES

*Dario Corrêa Junior,
Ana Paula da Costa Marques,
Everton Ferreira Lemos,
Sandra Maria do Valle Leone de Oliveira,
James Venturini e
Anamaria Mello Miranda Paniago*

Introdução

Metodologias Ativas têm como objetivo a autonomia dos estudantes promovendo a superação para a obtenção de conhecimento (MELO et al., 2014). Estas, estimulam os alunos a formular hipóteses baseadas em problemas, desenvolver métodos para alcançar os resultados e assim encontrar suas próprias respostas e conclusões (RAMALHO; BRUM, 2012).

Com base nesse objetivo, a Rede Nacional Leopoldo de Meis de Educação e Ciência (RNEC) realiza cursos de férias com o intuito de estimular o conhecimento através da aplicação do método científico, ou seja, a partir do tema do curso, os estudantes fazem seus questionamentos, traçam objetivos e desenvolvem uma metodologia por meio de experimentos para alcançar suas conclusões.

A rede é formada por 37 grupos de 23 Instituições de Ensino e Pesquisa no Brasil, oferece melhores condições do ensino de Ciências

para jovens de todo o país, facilitando o aprendizado e desmitificando a Ciência (RNEC, 2019), pois proporciona ao aluno condições de mudanças metodológicas e conceituais.

Criada em 1985, pelo Professor Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a RNEC tem o intuito de popularizar a Ciência, aproximando os estudantes do ensino básico, de escolas públicas, dos centros de pesquisas e ensino. Dentro deste contexto, os cientistas possuem importante responsabilidade no processo de ensino de Ciências, pois detém acesso rápido a novos conhecimentos, tecnologia e aos instrumentos necessários para entendê-los, além de poder transmiti-los à sociedade de maneira clara, objetiva e acessível (RNEC, 2019).

Diante do exposto, em 2015 o programa de pós-graduação em Doenças Infecciosas e Parasitárias da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), foi credenciado a RNEC com o projeto “Trem do Pantanal: Trilhando o caminho do bioma as doenças tropicais”, cujo objetivo principal é envolver a pós-graduação no ensino e no apoio a formação de alunos do ensino básico da rede pública, no campo das doenças infecciosas inserido no bioma tropical, utilizando Metodologias Ativas além de promover o intercâmbio entre a Universidade e a Sociedade.

Doenças tropicais e ensino

Doenças Tropicais estão presentes em 149 países e têm como agentes etiológicos vírus, bactérias, fungos e parasitos, atingindo cerca de um bilhão de pessoas, principalmente populações vulneráveis, as quais muitas vezes não possuem acesso à água limpa e ao saneamento básico, contribuindo para a propagação de doenças (FIOCRUZ, 2012). O aprendizado destas doenças no ensino médio (EM) é relevante, pois

segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os alunos devem distinguir, entre as principais doenças identificadas, as infectocontagiosas e parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carenciais e as provocadas por toxinas ambientais (BRASIL, 1999).

Os conteúdos trabalhados em sala devem proporcionar aos alunos não só um aprendizado do ponto de vista curricular, mas que a compreensão desses conhecimentos sirva para melhorar as condições de vida da comunidade em geral, baseadas, principalmente, em ações preventivas dessas doenças beneficiando toda sociedade. Para tal, quanto mais atracente, estimulante e voltado para a realidade dos alunos o ensino de ciências incluindo as doenças tropicais for, maior será o rendimento e aproveitamento dos alunos (BRASIL, 1999; AULER; DELIZOICOV, 2001).

O EM brasileiro tem entre seus objetivos o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 1996). Com isso, ressalta-se a importância dos conhecimentos científico e tecnológico para proporcionar uma melhor compreensão do mundo, intervindo para uma melhor qualidade de vida (AULER; DELIZOICOV, 2001).

No ensino de Ciências Naturais é trabalhoso dar significado ao conteúdo e relacionar com o contexto em que o aluno vive, com sua apropriação, produção e utilização (KATO; KAWASAKI, 2011). A contextualização do conteúdo tem como objetivo dar significado para o estudante, contribuindo para que entendam o mundo e seus fenômenos, interagindo com o ambiente ao seu redor (CABRAL et al., 2014).

Sendo assim, os PCN afirmam que o ensino da Biologia deve servir como meio para ampliar a compreensão sobre a realidade, o entendimento e a interpretação dos fenômenos biológicos atuando como instrumento para orientar decisões e intervenções (BRASIL, 1996).

Metodologias ativas

Metodologias Ativas são formas de desenvolver o processo cognitivo que utilizam a autonomia do educando, despertando curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas (BORGES; ALENCAR, 2014). O professor atua como facilitador nas pesquisas do estudante, fazendo com que ele reflita e decida por si mesmo como agir diante de seus objetivos (BERBEL, 2011).

A superação é o principal marco para a obtenção de conhecimento nas Metodologias Ativas (MELO *et al.*, 2014), além de motivar a autonomia do aluno, pois através da apresentação de problematizações de situações que consideram o meio em que ele está inserido, leva a caminhos de possíveis soluções (BERBEL, 2011). Atualmente, essas metodologias vêm sendo usadas em várias áreas de ensino como: formação de profissionais da área da Saúde (MITRE *et al.*, 2008, MELO *et al.*, 2014), na formação de professores (BORGES; ALENCAR, 2014) e no ensino básico (BERBEL, 2011).

Diante do exposto, a aplicação dessas metodologias para alunos do ensino básico auxilia no desenvolvimento do processo de aprendizagem, utilizando experiências do cotidiano dos mesmos, reais ou simuladas, visando condições de solucionar os problemas e os desafios encontrados (BERBEL, 2011). O uso de problematização como estratégia de ensino e aprendizagem é um motivador para o aluno, que diante do problema, o examina, reflete e o relaciona a sua própria história, o que dá um novo significado as suas descobertas (MITRI *et al.*, 2008).

Dessa forma, as Metodologias Ativas são vantajosas, pois contrariam o ensino tradicional, uma vez que este resulta numa aprendizagem por memorização de conceitos, que podem ser perdidos rapidamente ao longo do tempo. Além disso, os alunos não são uniformes quanto à sua bagagem de conhecimentos prévios, história de vida e em relação ao seu ritmo de aprendizagem (VIGNOCHI *et al.*, 2009).

A redefinição do papel do estudante na abordagem pedagógica construtivista apoia-se na Metodologia Ativa e na aprendizagem significativa (MITRI *et al.*, 2008). O professor assume o papel de orientador do ensino e aprendizagem, sendo aquele que realiza trocas recíprocas, favorece a autonomia e estimula o pensamento crítico do estudante. Assim, o estudante teoriza o que executa e associa o resultado das ações às experiências similares vivenciadas anteriormente, construindo conhecimento pela aprendizagem significativa nos ciclos pedagógicos (PARANHOS; MENDES, 2010).

Curso de férias e resultados obtidos

Além de um projeto de extensão, o curso é uma disciplina da graduação e pós-graduação, isso faz com que o eixo ensino, pesquisa e extensão se mantenha, uma vez que os dados obtidos são analisados e utilizados para publicação (resumos de congressos e trabalhos de conclusão de curso).

Ao total, foram atendidos 105 alunos de escolas públicas de Campo Grande durante 4 edições do curso. As atividades desenvolvidas tiveram como suporte teórico as Metodologias Ativas. Os cursos iniciaram com um teatro produzido e elencado pelos monitores, os quais simularam situações do cotidiano, testando várias hipóteses para resolver um problema, demonstrando para os alunos o método científico, e como o utilizamos no cotidiano, ou seja, um problema que gera seus objetivos, a necessidade de desenvolver uma metodologia para resolver e alcançar os resultados e, por fim, as conclusões que usarão em suas vidas. Nesse sentido, a teoria de Piaget reforça que o ensino deve ser acompanhado de ações e demonstrações e, sempre que possível, deve dar aos alunos a oportunidade de agir (MOREIRA, 1999).

A visitação de sala ambientada estimula os questionamentos sobre as doenças tropicais a partir de estímulos visual, auditivo e tátil produzidos pelos diferentes ambientes projetados (floresta, área urbana, ônibus lotado e festa). O ambiente físico das salas de aula e da escola precisa ser redesenhado dentro da concepção ativa, as salas de aula podem ser multifuncionais, invertendo a lógica tradicional de que o professor ensina antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa (MORÀN, 2015).

Visitas a laboratórios com desenvolvimento de experimentos, nos quais os alunos puderam tanto visualizar a aplicação de conceitos de ciência na vida e saúde humana quanto responder seus próprios questionamento durante as apresentações. Os alunos confeccionaram paródias, teatros ou poemas de forma lúdica, mostrando os conhecimentos adquiridos na semana, onde pode-se perceber a assimilação dos conteúdos estudados, uma vez que conseguiram expor nas apresentações as repostas de sua problematização. Os PCN de Ciências para o EM, dizem que as atividades práticas não devem se limitar a laboratórios e termos técnicos, sendo fundamental um espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, junto com conhecimentos de procedimentos e atitudes (BRASIL, 1999).

E como medir o conhecimento adquirido durante o curso? De forma lúdica e interativa os monitores prepararam gincanas do conhecimento, utilizando os próprios questionamentos e dúvidas dos alunos sobre os temas abordados através de jogos de equipes, nos quais os alunos se divertiram e puderam mostrar todos os conhecimentos assimilados durante a semana.

Em relação aos monitores que atuaram como intermediadores do trabalho, adquirem conhecimento na integração entre pós-graduação, graduação e ensino básico além de satisfação em contribuir com a formação de jovens. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar

conscientes de alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente e a confrontá-los com novas possibilidades (MORÀN, 2015).

Ao passar dos anos recebemos relatos de diversos jovens que a partir das oportunidades oferecidas ingressaram carreira acadêmica e científica, reduzindo o abismo existente entre a prática científica desenvolvida nos laboratórios de pesquisa e o ensino de ciências em sala de aula. Uma das alunas no primeiro curso de férias, em 2016, acadêmica de nutrição da UFMS é monitora voluntária do projeto desde 2018, quando ingressou na Universidade e ela relata:

Estava refletindo esses dias o quanto é incrível passar pela universidade e ver como ela me deu oportunidades muito além do próprio aprendizado sabe? Da mesma forma eu reconheço que o projeto do Trem do Pantanal teve um pezinho nisso sabe? Foi ele quem fortaleceu o meu sonho de entrar em uma faculdade, fiquei tão encantada pelos conhecimentos passados, pela didática das atividades e por toda estrutura da UFMS que todos os dias ao chegar em casa, pegava meu caderno e estudava muito, pensando em um dia estudar naquele lugar. E quando eu entrei, percebi que no curso de nutrição eu usaria muitos dos conhecimentos aprendidos no Trem, e muito além disso, percebi que sou apaixonada pela extensão, da mesma forma que fiquei encantada ao ver todos aqueles acadêmicos e professores transmitindo conhecimento de uma forma tão lúdica e fácil, hoje eu me espelho e sinto a mesma sensação quando estou auxiliando as crianças. Enfim, é incrível ver onde eu estava a 5, 4 anos atrás e onde eu estou hoje. Fico extremamente grata!

Nas imagens a seguir estão relatadas as vivências nesses quatro anos em que o trem percorre os trilhos do conhecimento das Doenças Infecciosas e Parasitárias, transportando conhecimento, amor e oportunidades.

Imagem 1. Alunos, monitores e professores colaboradores do primeiro curso de férias. Faculdade de Medicina - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.



Fonte: Autores, 2019.

Imagem 2. Alunos e monitores do segunda curso de férias – Laboratório de Doenças Infecciosas – FAMED/UFMS, 2017



Fonte: Autores, 2019.

Imagem 3. Equipe de monitores, alunos e intérpretes de Libras durante a Gincana do Conhecimento no Terceiro Curso de férias - Quadra Poliesportiva – UFMS, 2018



Fonte: Autores, 2019.

Imagem 4. Monitores a alunos na 4. Edição do Curso de férias. Laboratório de Microbiologia – INBIO/UFMS, 2019



Fonte: Autores, 2019.

Perspectivas

O curso “Trem do pantanal: trilhando caminhos do bioma as doenças tropicais” utiliza diferentes Metodologias Ativas para instigar, estimular e despertar o interesse dos alunos para o aprendizado sobre as doenças tropicais e o papel do bioma em seu desenvolvimento. Verifica-se que esse método tem uma excelente aceitação por parte dos alunos e é promissor para despertar o interesse e aprendizado deles.

Esse fato é de suma importância, pois os alunos se tornam disseminadores do conhecimento das Doenças Infecciosas e Parasitárias, o que é de extrema importância não só para o indivíduo, mas para toda sua comunidade uma vez que ele passa a atuar como multiplicador do saber.

A curiosidade sobre temas relacionados à Ciência e o interesse pela pesquisa e estudo conquista os alunos, construindo seus conhecimentos com base nas suas observações, pesquisas e análise crítica dos seus resultados, isso demonstra a eficácia da Metodologia Ativa como método de ensino e aprendizagem. Além disso, a visão sobre o cientista passa a ser alcançável, reconhecendo sua importância de modo que muitos foram estimulados e isso despertou o interesse em uma profissão futura e até mesmo o estudo em geral, pois os tornam adultos capazes de questionar o mundo a sua volta e buscar suas próprias respostas.

Esse projeto, além de estimular os alunos do ensino médio, encantou os alunos da pós-graduação e motivou professores a desenvolver, baseado nos mesmos princípios e metodologia um segundo projeto, “O Cientista que tem em mim”, desenvolvido para alunos do ensino fundamental II com ênfase nos seres microscópicos.

O “Trem do Pantanal” é capaz de influenciar positivamente os alunos de escolas públicas, graduação, pós-graduação e professores da UFMS, tanto em relação ao conhecimento científico sobre as doenças,

unindo o triângulo ensino, pesquisa e extensão, quanto ao valor do “saber humano”, no qual todos temos um papel muito importante em nossa sociedade, seja ele como mediador, aprendiz ou disseminador.

Vale ressaltar que tanto o “Trem do Pantanal” quanto “O cientista que Há em mim”, hoje fazem parte da Rede Ciência no Pantanal, Programa de Extensão da UFMS que faz parte do Programa Ciência nas Escolas MEC/MCTIC. Ambos estão em processo de ampliação e interiorização, levando para as crianças do estado, além de ciências e descobertas o despertar dos jovens cientista dentro de cada um.

REFERÊNCIAS

AULER, D. E DELIZOICOV, D., “Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê?”. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, junho, 2001.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2011.

BORGES, T.S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 03, n. 4, p. 119–143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC.

CABRAL, M. B. LIMA, K. L. L. SANTOS, T. SILVA, R. A. DE O. Métodos de ensino e conteúdos de Biologia: Preferência dos estudantes e a relação do conhecimento no cotidiano. In: V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FIOCRUZ; Conheça as principais doenças tropicais negligenciadas. **Fiocruz**, 2012. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ioc/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1585&sid=32>. Acesso em: 02 de junho de 2016

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), 17(1), 35–50, 2011.

MELO, T. O; TACAHASHI, D. S; FREITAS, P. P. S; OLIVEIRA, P. N. O olhar do docente acerca dos alunos que trabalham inseridos nas metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Da Faculdade De Ciências Médicas De Sorocaba**, v. 16, n. 3, set. 2014, p. 134–138

MITRE S. M. SIQUEIRA-BATISTA R. GIRARDI-DEMENDONÇA J. M. DE MORAIS-PINTO N. M. MEIRELLES C. DE A. B. PINTOPORTO C. MOREIRA T. HOFFMANN L. M. A. “Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais” **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 2133–2144, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15–33.

MOREIRA, M.A. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In: MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU. 1999. p. 95–100.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 109–115, fev. 2010.

RAMALHO, J. V. DE ALENCAR; BRUM, R. DA SILVA; Refletindo experiências e práticas de ensino de matemática no programa novos talentos da UFPEL, 1º Encontro do PIBID de Matemática, 2012.

REDE NACIONAL DE ENSINO E CIÊNCIA. Disponível em: educacaoeciencia.net.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

VICNOCHI, C; BENETTI, C. DA S; MACHADO, C. L. B; MANFROI, W. C. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. **RevHCPA**; v. 29, n. 1, p. 45–50, 2009.

DOENÇA FALCIFORME E OUTRAS DOENÇAS CRÔNICAS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO EM CORUMBÁ – MS

*Ilidio Roda Neves,
Claudia Natacha Bassi Dagel,
Rosa Alessandra Rodrigues Corrêa e
Cláudia Antônia de Moura*

Introdução

O Estado brasileiro tem feito um esforço, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), para garantir acesso e continuidade das crianças e adolescentes na escola. O ingresso tem sido promovido pela incorporação desde a educação infantil e a oferta de matrículas de forma obrigatória a partir dos 5 anos de idade para o ingresso ao ensino fundamental (BRASIL, 2014a). Entretanto, a permanência depende de fatores como a renda dos pais ou cuidadores, a distância até a escola, o acesso ao material escolar e ao uniforme, dentre outros fatores socio-culturais que precisam ser compreendidos pelo poder público para que as crianças não se evadam. Por isto, é preciso buscar estratégias para a inclusão, sem discriminação ou isolamento daqueles que apresentam dificuldade de aprendizado ou de sociabilização (SAWAIA, 2008).

O diálogo entre família e escola e entre a escola e os diversos serviços deve ser garantido e facilitado, pautado na escuta de sujeitos que caminham lado a lado estabelecem vínculos verdadeiros e perenes, com destaque para o acolhimento e para a permanência das crianças e adoles-

centes na escola. Quando estas têm dificuldade para se manter na escola, essa conexão deve ser observada com mais afinco (BRITO, 2017). A amorosidade e o respeito são pilares de sustentação para o acolhimento e o diálogo verdadeiro se estabeleça (FREIRE, 2014).

Cada criança ou adolescente que frequente a escola exige do poder público esforço organizado para que possa exercer o seu direito à educação, conforme consta no texto da Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948) e é garantido pelo Estado (BRASIL, 1988), por meio de políticas públicas de educação (BRASIL, 1996; 2007; 2014a) e de proteção às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990a), em especial aquelas com alguma doença crônica.

Quando as crianças ou adolescentes com doença crônica estão na escola é preciso que sejam garantidos seus direitos da mesma forma que as demais, ou seja, observar se estão frequentando as aulas, participando das atividades propostas e tendo acompanhamento do seu desenvolvimento cognitivo e social de acordo com os padrões de exigência de cada fase do crescimento (BRITO, 2017). Freitas e Mendes (2007) exprimem o conceito de doença crônica, que é determinada pelas características de continuação, irreversibilidade e incapacidade residual, é incurável, degenerativa e de longa duração.

A responsabilidade de cuidar de alguém doente é solidária e envolve a família e profissionais de diferentes setores como saúde, educação e assistência social, claro, em diferentes medidas (CANESQUI, 2018). É necessário reorganizar os processos de trabalho nesses serviços, de modo a propiciar uma atenção integral e em redes de cuidado (MALTA; MERHY, 2010). O Plano Nacional de Educação (2014–2024), ao anunciar a meta de “[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2014a) fez com que se intensificasse a discus-

são relacionada à formulação de políticas públicas afirmativas no Brasil. Mittler (2003) corrobora que a inclusão escolar não significa apenas colocar as crianças com deficiência nas escolas regulares, mas sim, mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças, ajudar os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de seus alunos e prepará-los para ensinar aquelas crianças que se encontram excluídas do processo educacional. (CORRÊA, 2019)

É preciso fomentar espaços para debates entre a comunidade acadêmica e as equipes de saúde para se compreender as necessidades básicas dos alunos com algum grau de morbidade e seus impactos biopsicossociais (BARROS, 2009; CASTRO, 2011; DYSON, 2014). E isto não é diferente para aquelas crianças e adolescentes com doença falciforme (DF) que é uma morbidade hereditária, crônica e complexa, provocada pela deformação da hemoglobina, com risco de sequelas, tanto físicas quanto emocionais.

Os principais sintomas da DF são crises de dor crônica, anemia hemolítica, icterícia e problemas respiratórios, dentre outros, que podem se apresentar em maior ou menor grau desde os 6 meses de idade e se cronificam com a idade, fazendo com que a pessoa com DF tenha baixa expectativa de vida com relação à população em geral. Trata-se de uma doença que depende da carga genética de ambos os pais que têm o traço falciforme e é específica da população afrodescendente, tendo assim uma maior incidência⁷ na população negra⁸. Dentre as doenças genéticas é a de maior prevalência no Brasil (GUIMARÃES; MIRANDA; TAVARES, 2009). Apesar de ter sido descoberta nos Estados Unidos

⁷ Segundo Holsbach et. al. (2008), nos estados em que a população negra é mais volumosa, como na Bahia, a prevalência chega a um caso para cada 600 crianças nascidas vivas; em Mato Grosso do Sul, a prevalência é de 1 para 1400.

⁸ Segundo o Glossário de Expressões Antirracistas, o termo raça para o Movimento Negro não está pautada na biologia. “O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo” (BRASIL, 2006b, p. 222).

em 1910 (BRASIL, 2014b), só foi formulada no Brasil, uma política nacional de saúde para essa enfermidade em 2005 (BRASIL, 2005), após amplo debate e pressão dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado, o Movimento Sanitário e o Movimento de Mulheres. Era uma doença invisível às ações do Estado brasileiro, levando ao sofrimento e à mortalidade precoce, seja por falta de pesquisa, divulgação e/ou por discriminação ou racismo, tendo em vista a sua herança genética ligada à população negra (BRASIL, 2014b).

O diagnóstico precoce é feito pelo “teste do pezinho” no recém-nascido (BRASIL, 2014b) e a cura só é possível por meio de transplante de medula óssea, um procedimento muito custoso e arriscado, apesar de prescrito no Sistema Único de Saúde (SUS).

Em todas as idades as internações são frequentes e por vezes demoradas. Para as crianças e os adolescentes isto pode significar perda do ano letivo se não forem acompanhadas do ponto de vista pedagógico, psicológico e multidisciplinar, podendo provocar isolamento e falta de interesse, discriminação, baixa autoestima e, conseqüentemente, evasão escolar. A evasão escolar está diretamente relacionada à pobreza estrutural e dificuldade de acesso à bens e serviços, agravando a situação e aumentando a mortalidade precoce (BARROS, 2009; RODRIGUES *et al.* 2014; MARQUES; CAVALCANTI; RUZZI-PEREIRA, 2015).

Corumbá é um dos poucos municípios do país que conta com um protocolo municipal de atendimento integral às pessoas com DF, traço falciforme e outras hemoglobinopatias (CORUMBÁ, 2016) e que envolve não só a Rede de Atenção à Saúde (RAS), mas também fomenta atividades intersetoriais, com a instalação de uma comissão de acompanhamento deste protocolo indicada pelo poder público, envolvendo representantes das secretarias municipais de saúde, educação, assistência social e a secretaria especial de direitos humanos e cidadania, onde está a coordenação de igualdade racial (CORUMBÁ, 2019).

A necessidade de abordar o assunto adveio da reivindicação dos associados da Associação Corumbaense de Pessoas com DF (Acodfal), que afirmavam que os professores dos seus filhos não conheciam a doença e pediam uma intervenção nas escolas. A proposta de extensão concretizou-se sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva e do Trabalhador (GEPSC&T). O programa foi realizado em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, contando com o apoio do Centro de Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infantojuvenil (CMADIJ) e foi financiado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (Faprec).

Assim, o objetivo desta atividade de extensão foi pensar estratégias de permanência para crianças e adolescentes com DF e outras doenças crônicas nas escolas de Corumbá.

Método

A extensão ocorreu em 2018, nas dependências do Câmpus do Pantanal – Cpan, onde realizamos um curso de extensão para professores da Rede Municipal de Ensino (REME), acadêmicos de pedagogia e outros profissionais da saúde, com cinco encontros presenciais e temáticos, com duração de 40 horas, com inscrição de 57 pessoas e participação efetiva de 15.

O método de trabalho foi baseado nos princípios freireanos de historicidade, amorosidade e dialogicidade que perpassaram todas as etapas da extensão (FREIRE, 2014; GADOTTI, 1996).

A equipe de trabalho foi constituída por um professor da UFMS – CPAN, coordenador do projeto, uma professora da UFMS e membro da Acodfal, uma professora REME que atua como técnica do Cen-

tro Multiprofissional de apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil (CMADIJ) e por uma graduanda de Psicologia, bolsista do programa de extensão da UFMS.

Resultados e discussão

No primeiro encontro, focamos na importância do controle social organizado e atento às necessidades das pessoas com DF e seus familiares. Tendo em vista que o projeto teve início com a demanda da Acodfal, o foco foi explicar sobre a doença, suas implicações físicas e sociais e sensibilizar os professores sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos acometidos por essa morbidade.

Neste dia, contamos com a presença de um professor da REME e um dos fundadores da Acodfal que relatou a experiência da Federação nacional das associações de pessoas com doença falciforme (Fenafal), que vem fomentando a formação de associações de pessoas com DF por todo o Brasil desde o início dos anos 2000. Até o momento do curso, havia 47 associações ativas espalhadas pelas cinco regiões do país. A história da Acodfal é fruto desta empreitada: criada em 2011, tem atuação direta no controle social e vem, sistematicamente, reivindicando políticas públicas para as pessoas com DF e outras hemoglobinopatias, tanto em Corumbá como no estado de Mato Grosso do Sul, demonstrando a relevância dos trabalhos de educação em saúde e de interseção entre as políticas públicas de saúde, educação e assistência social (DAGEL, 2017).

Entre os matriculados tínhamos uma aluna da pedagogia que só descobriu que tem traço falciforme após a vida adulta, com apresentação frequente de sintomas como anemia, fraqueza e muitas internações e uma professora que descobriu que tinha traço quando teve seu filho e não tinha nenhum sintoma. A participação de ambas foi emocionante

e chamou a atenção dos demais para o sofrimento causado pela falta de políticas públicas de saúde para as pessoas com doença falciforme, demonstrando o que na literatura encontramos com relação ao diagnóstico tardio e as manifestações relacionadas ao traço falciforme, que por vezes são assintomáticos e outras podem ter alguma manifestação clínica menos intensa que as pessoas que têm a doença falciforme (BRASIL, 2014a).

A doença falciforme é hereditária e encarada como um problema de saúde pública no Brasil (ZAGO, 2002). Carneiro e Murad (2002) afirmam que a anemia falciforme causa impacto no crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Assim se constata no peso e estatura, atraso na maturação sexual e prejuízo no desempenho escolar.

No segundo encontro, abordamos as políticas públicas específicas para a saúde e educação para as pessoas com DF, o ponto de discussão foi a evasão escolar das crianças que necessitam de atenção diferenciada, seja pelo preconceito com relação à doença, seja por discriminação racial ou social ou pela inação do Estado com relação a essas crianças e adolescentes.

Como o grupo era formado basicamente por educadores, foi feita uma explanação sobre o Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 1990b). Informamos o caminho percorrido pelos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro Unificado (MNU), que culminou com uma série de documentos (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006a, BRASIL, 2009) a respeito do diagnóstico, tratamento, acompanhamento e promoção de saúde para as pessoas com DF, desde a Política Nacional de Anemia Falciforme (BRASIL, 2005a) e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2009), da qual a DF faz parte, inclusive servindo de referência para outros países como Gana, Senegal, Benin e Angola (BRASIL, 2014b). Inicialmente, o trabalho era direcionado aos centros especializados subordinados à Coordenação de Sangue e Hemoderivados. Atualmente o foco tem sido ampliar a discussão para a atenção básica envolvendo toda a Rede de Atenção à Saúde (RAS). Foi

esse o caso da publicação do “Manual do Professor” (BRASIL, 2005b), envolvendo também a comunidade escolar no acompanhamento das crianças e adolescentes com DF na escola.

O tema da discriminação e do racismo foi abordado, uma vez que 90% das pessoas com DF são pretas ou pardas e carregam consigo marcas históricas de discriminação e racismo que atravessam o campo escolar e causam aumento da pobreza estrutural e das condições gerais de vida da população (MAIO, 2010). O grupo concordou que este ainda é um ponto vulnerável e que precisa ser mais debatido em sala de aula, pois o preconceito existe e atrapalha as relações, interferindo na permanência e aumentando a vulnerabilidade social desses alunos.

Brito (2017, p. 679) mostra que, com relação à DF, o principal problema no campo educacional para crianças, adolescentes e jovens é o afastamento da escola e a baixa escolaridade, em decorrência do agravamento do quadro clínico e dos tratamentos constantes. A questão da permanência é importante, como lembram Rodrigues *et al.* (2014), tendo em vista que a baixa escolaridade se configura como fator de vulnerabilidade preponderante para as pessoas com DF. Devido às crises constantes de dor e às condições gerais do tratamento, elas apresentam dificuldade em trabalhos que exijam esforço físico intenso. A permanência na escola, em princípio, deve proporcionar melhores condições de acesso ao mercado de trabalho e a convivência em sociedade. A escola, portanto, exerce papel fundamental para a manutenção e o desenvolvimento das pessoas com DF.

No terceiro encontro, o tema foi a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e como a política poderia indicar caminhos para atender as crianças e adolescentes com doença crônica na escola, apesar de não ser objeto direto da normativa. Da mesma forma que no encontro anterior, fizemos uma explanação histórica da inclusão das pessoas com deficiência

no Brasil, que foi alavancada por meio de força de movimentos sociais durante muitos anos, na busca de transformar suas reivindicações em leis, que pudessem garantir o direito igualitário de todos na sociedade. A política tem o objetivo de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A orientação é que sejam garantidos acesso e permanência desde o ensino básico até os graus mais elevados, com oferta de atendimento educacional especializado, formação de professores e demais profissionais da educação para efetivar, de forma articulada e intersetorial, as políticas públicas (BRASIL, 2007).

As pessoas que têm alguma doença crônica precisam de uma atenção especial por parte do poder público, pois podem necessitar de um programa específico de acompanhamento pedagógico em algumas ocasiões como em uma internação ou afastamento temporário para o tratamento de saúde. Dessa forma, todas as ações inclusivas no âmbito escolar são primordiais para o desenvolvimento e formação do ser humano. (BRITO, 2017).

Dentro desse contexto os participantes relataram várias histórias de exclusão e de falta de recursos para lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais, que englobam deficiência física, intelectual e outras síndromes. Os professores sentem-se sobrecarregados e com limitações para atender todas as demandas, sem considerar a estrutura física, o número de alunos por sala e a relação com o aparato administrativo burocrático da rede municipal de ensino. “[...] a necessidade de investimento na formação profissional e na articulação da escola com os serviços de saúde para que se concretize uma educação equitativa” (NONOSE, 2009, p. 7).

Como a lei de inclusão não prevê muitas das doenças crônicas, gestores, professores e funcionários desconhecem meios que possibilitem o desenvolvimento escolar dos educandos que necessitam ficar mais tempos hospitalizados ou afastados da escola por decorrência de uma

doença. É importante a família conhecer a doença e suas manifestações para possibilitar apoio aos professores e funcionários, a fim de melhor assistir o educando no seu processo escolar, quando estiver em período de afastamento escolar devido a doença ou tratamento (ALBERTONI; RABAÇA, 2015).

Outra dificuldade é informar no censo escolar os alunos que possuem doenças crônicas. Nesse instrumento não há espaço para a inclusão destas, o que dificulta a quantificação e a formulação de estratégias de acompanhamento desses alunos.

No quarto encontro, abordamos a experiência do corpo adoecido, pontuando o ponto de vista de quem convive com a dor frequentemente. O retrato da dor, o estigma de quem não consegue as atividades corriqueiras, a exclusão dos grupos sociais e o preconceito de quem não conhece a doença deixam um fardo para além da dor física, que podemos chamar de sinais de alerta de sucessivas experiências de muitos atendimentos malsucedidos, que se prolongam por anos, por vezes décadas. As pessoas que têm uma doença crônica carregam esses sinais de alerta por todos os lugares, seja na escola, no trabalho, na vida pessoal, necessitando de um olhar mais acolhedor e compreensivo para poderem ter uma vida relativamente normal (CANESQUI, 2018). É preciso lembrar que uma pessoa doente não pode ser definida apenas pela sua doença, ela tem sonhos, ansiedades, medos, desejos, planos e buscam um lugar no mundo para além da doença (BATISTA, 2008).

Canesqui (2018), aponta os impactos psicológicos e físicos na vida de quem sente uma dor crônica. É preciso compreender o sofrimento de quem tem uma doença crônica e propor ações inclusivas, que garantam a participação dessas pessoas em todos os lugares que se propuserem a frequentar. Para tanto devemos fortalecer as redes de apoio e as políticas públicas intersetoriais que envolvam as áreas de saúde, educação e assistência social para que as crianças permaneçam na escola (DAGEL, 2017).

Os indivíduos com DF, têm suas vidas marcadas por conflitos, recaídas, limitações e privações decorrentes da sua cronicidade. Passam pelo processo de (re)significações, negociações intersubjetivas e de olhares aprofundados de si próprios e de seus familiares, buscando gerenciar o cotidiano (BATISTA, 2008).

Tavares; Duarte e Sena (2017) observam que há ainda brechas na legislação brasileira para atender a contento as crianças em condições crônicas e que os movimentos sociais poderiam se articular melhor para que os direitos das crianças, tanto no acesso à saúde, como na assistência ou educação fossem estabelecidos e que atendessem suas necessidades de forma integral e intersetorial.

As secretarias de educação e de saúde deveriam promover e estimular, de forma mais efetiva, o trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, para melhorar a qualidade da educação como um todo e garantir a permanência de todas as crianças na escola. É preciso formar redes de cuidados que acolham as crianças e os adolescentes com doença crônica, inclusive na escola. Para Neves (2016), a rede se constitui para além do formalmente constituído e deve ir ao encontro da intersetorialidade, do diálogo extramuros com todos os envolvidos no processo de cuidado (escola, serviço social e demais representantes da comunidade local). Como faremos, então, para efetivar a intersetorialidade? Malta e Merhy (2010) apontam que devemos olhar tanto para as micropolíticas, aquelas ligadas diretamente à escola, ao município, à demanda de cada cidade ou região como para as macropolíticas, que abordam as políticas de educação, assistência, saúde, modos de viver, adoecer e morrer.

Ao final do encontro, houve consenso de que seria um grande avanço se pudéssemos incluir as crianças com doenças crônicas no rol de especificidades elencadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para que fossem amparadas pela

Política Nacional de Educação de forma integral, universal e equânime, com participação social.

No último encontro, como síntese do nosso trabalho, elaboramos coletivamente o manual: “Doença Falciforme na Escola: orientações práticas para professores” que foi publicado no site da UFMS/CPAN.⁹

De um modo geral, as estratégias propostas pelo grupo a serem utilizadas para garantir a permanência das crianças e adolescentes com DF e outras doenças crônicas na escola podem ser: fomentar o trabalho interdisciplinar com políticas públicas que envolvam os trabalhadores da educação, da saúde, da assistência e que pensem a inclusão como linha condutora das ações; desenvolver um senso crítico e emancipador nos educandos, permitindo que as pessoas com doenças crônicas e seus familiares aprendam a se reconhecer como sujeitos da história e não apenas seus observadores para que juntos participem do controle social e pela luta por direitos; estabelecer diálogos constantes com o controle social nos debates sobre inclusão nas escolas, abrindo espaços nos conselhos das escolas para a efetiva participação da comunidade e dos professores em outros conselhos, como o da saúde, por exemplo; rever o censo escolar para incluir crianças e adolescentes com doenças crônicas, desenvolvendo uma base de dados local e nacional sobre o assunto e promover espaços de capacitação e diálogo sobre as doenças crônicas na escola, com o apoio das universidades públicas, por meio de atividades de pesquisa e extensão.

Considerações finais

A atividade de extensão buscou discutir a inclusão de crianças e adolescentes com DF e outras doenças crônicas nas escolas do município

⁹ <https://cpan.ufms.br/2019/07/14/ebook-doenca-falciforme-na-escola-orientacoes-praticas-para-professores/>

de Corumbá, MS, compreender o atendimento a esse público e entender como é feita a inclusão dessa clientela visando sua permanência.

Por meio da atividade de extensão desenvolvida, percebemos a escassez referente a DF no ambiente escolar, poucos participantes conheciam a doença, a maioria não sabia sobre os sintomas, tratamentos e os cuidados necessários para garantir o aprendizado e inclusão das crianças e adolescentes.

Mesmo com os avanços da legislação sobre a DF e sobre inclusão, fruto da confluência de diversos movimentos sociais terem avançado em algumas questões como as políticas de saúde e educação para todos, não só em Corumbá como no Brasil, ainda há muito que caminhar para que as crianças e adolescentes com DF e outras doenças crônicas permaneçam na escola e tenham seus direitos constitucionais garantidos.

Entretanto, políticas públicas se constroem com vontade política e investimentos maciços em educação. Para isso, a articulação intersetorial com os demais equipamentos sociais do território (escolas, associações de moradores, igrejas) e as lideranças comunitárias é imprescindível. É preciso ampliar o debate sobre a inclusão e criar, de forma dialogada, estratégias de permanência para as crianças com DF e outras doenças crônicas no âmbito escolar.

Diante do exposto consideramos a atividade de extensão produtiva e esperamos ter contribuído, ainda que de forma preliminar, para o debate. Outras atividades de extensão e pesquisa devem ser conduzidas para que possamos ampliar os conceitos de inclusão para todas as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ALBERTONI, Léa Chuster; RABAÇA, Sandra Vicentina Christofolerri. Boas práticas na perspectiva da educação especial inclusiva. Em discussão, a inclusão de alunos com doenças crônicas no ensino regular. **CAPE** vol. 1, 2015.

BARROS, Alessandra Santana Soares et al. **O impacto da anemia falciforme nas trajetórias escolares de estudantes brasileiros afetados pela doença: diálogos com os temas da Educação Especial**. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8849/1/EDUCARE%20lecture%20-%20Alessandra%20Barros.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BATISTA, Tatiana Franco. **Con(vivendo) com a anemia falciforme: o olhar da enfermagem para o cotidiano de adolescentes**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2008. Disponível em <http://www.ccadoentescola.faced.ufba.br/arquivos/tatianafancobatista.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 1990b. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109386/lei-8080-90>. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS nº 1.018, de 1º de julho de 2005**. Institui no âmbito do Sistema Único de Saúde, o Programa Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias. 2005a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt1018_01_07_2005.html. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Doença Falciforme: Manual do Professor**, 2005b. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/professor.pdf> Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual de condutas básicas na doença falciforme**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_condutas_basicas.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Glossário de termos e expressões anti-racistas. In: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006b, p. 213–225.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007**, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009.** Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/20-> Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença falciforme: atenção e cuidado: a experiência brasileira: 2005-2010.** 1º ed., 1º reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_atencao_cuidado_experiencia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença falciforme: diretrizes básicas da linha de cuidado** – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_diretrizes_basicas_linha_cuidado.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Gerência-Geral de Sangue, outros Tecidos e Órgãos. Subcomitê de Hemoglobinopatia. **Doença Falciforme. Manual do Professor.** s/d. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/professor.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRITO, Neusa et al. A doença crônica no contexto escolar: os saberes de alunos com Anemia Falciforme. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 26, n. 62/2, p. 675–693, ago. 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5507/3629>. Acesso em: 29 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v26i62/2.5507>.

CANESQUI, Ana Maria. Legitimidade e não legitimidade das experiências dos sofrimentos e adoecimentos de longa duração. **Ciência & Saúde Coletiva.**, v. 23, n. 2, p. 409–416, 2018. Disponível em https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232018000200409&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 28 abr. 2019.

CARNEIRO, Jorge e MURAD, Yoná. Crescimento e Desenvolvimento. *In*: ANVISA. **Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes**. Brasília: ANVISA, 2002.

CASTRO; Antonilma Santos de Almeida; Análise do programa saúde na escola (pse) como política pública educacional no âmbito intersectorial: focalizando a anemia falciforme. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, pág. 99–111, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos5.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

CORRÊA, Rosa Alesandra Rodrigues; GODOY, Thiago da Silva. Educação para Todos: A inclusão Escolar. *In*: XV Congresso Internacional de Direitos Humanos, 2018, Campo Grande. Educação em Direitos Humanos e Inclusão. **Anais...** 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/5b0a74_292e21b93d7c4a3c8a57052d8781459a.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

CORRÊA, Rosa Alesandra Rodrigues. **Educação especial nas escolas do campo**: Uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá, MS 2019. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS Corumbá/MS. Disponível em: <http://ppgecpan.ufms.br/rosa-alessandra-rodrigues-correa-educacao-especial-nas-escolas-do-campo-uma-analise-dos-indicadores-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-de-corumba-ms/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CORUMBÁ. **Resolução n° 3, de 19 de dezembro de 2016.** Institui o Protocolo Atendimento Integral às Pessoas com Doença Falciforme, Traço Falciforme e outras Hemoglobinopatias na Rede Pública Municipal de Saúde de Corumbá/MS. Diário Oficial do Município de Corumbá, MS, Ano V, Edição No 1087, quarta-feira, 21 de Dezembro de 2016. Disponível em: <http://do.corumba.ms.gov.br/portal/edicoes/download/1441>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CORUMBÁ. **Resolução n°1, de 15 de abril de 2019.** Designa membros para o acompanhamento da execução Protocolo Atendimento Integral às Pessoas com Doença Falciforme, Traço Falciforme e outras Hemoglobinopatias na Rede Pública Municipal de Saúde de Corumbá/MS. Diário Oficial do Município de Corumbá, MS, Ano VII • Edição Nº 1.649, segunda-feira, 15 de abril de 2019. Disponível em: <http://do.corumbá.ms.gov.br/portal/edicoes/download/1441>. Acesso em: 28 abr. 2019.

DAGEL, Claudia Natacha Bassi. **Pessoas com doença falciforme em Corumbá-MS:** educação não formal, participação popular e políticas públicas. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS. 2017. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/es/claudia-natacha-bassi-dagel-pessoas-com-doenca-falciforme-em-corumba-ms-educacao-nao-formal-participacao-popular-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

DYSON, Simon. **Doença Falciforme – escola, saúde e segurança:** manual para políticas sobre a doença falciforme na escola. Unidade de Estudos Sociais da Talassemia e Doença falciforme. Montfort University; Universidade de York; Loughborough University; pesquisa financiada pelo Conselho de Pesquisa Econômica e Social do Reino Unido, 2014. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/wp-content/uploads/2016/12/Cartilha-Versao-final-Portugues.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 58 ed. 2014.

FREITAS, M. C. de; MENDES, M. M. R. Condição crônica: análise do conceito no contexto da saúde do adulto. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 4, 2007, p. 590-597.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez e IPF, Unesco, 1996.

GUIMARAES, Tania M. R.; MIRANDA, Wagner L.; TAVARES, Márcia M. F. O cotidiano das famílias de crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme. **Rev. Bras. Hematol.** Hemoter, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 9–14, fev. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-84842009000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2019.

HOLSBACH, Denise Rodrigues et al. Ocorrência de hemoglobina S no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. **J Bras Patol Med Lab**, v. 44, n. 4, p. 277–282, ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpml/v44n4/a07v44n4>. Acesso em: 09 maio 2019.

MAIO, Marcos Chor. **Raça como questão: história, ciência e identidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010, p. 83–108.

MALTA, Deborah Carvalho; MERHY, Emerson Elias. O percurso da linha do cuidado sob a perspectiva das doenças crônicas não transmissíveis. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 14, n. 34, p. 593–606, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2019.

MARQUES, Larissa Nascimento; CAVALCANTI, Alessandra; RUZZI-PEREIRA, Andrea. O viver com a doença falciforme: percepção de adolescentes. **Revista de Terapia Ocupacional**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 109–117, abr. 2015. ISSN 2238-6149. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rto/article/view/52376>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão

Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Ilidio Roda. A saúde organizada em rede: reflexões sobre a Portaria MS 4279/2010. In: 12º Congresso Internacional da Rede Unida, 2016, Campo Grande. Anais do 12º Congresso Internacional da Rede Unida, Suplemento **Revista Saúde em Redes**. Porto Alegre: Rede Unida, 2016. v. 2. Disponível em: <http://conferencia2016.redeunida.org.br/ocs/index.php/congresso/2016/paper/view/6295>. Acesso em: 25 abr. 2019.

NONOSE, E. R. S. **Doenças crônicas na escola**: um estudo das necessidades dos alunos. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP. Marília, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral. **Resolução 217 A (III)** que institui a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

RODRIGUES, Artemis Socorro do Nascimento et al. O aluno com doença falciforme e a escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES a 11, v. 19, n. 40, p. 130–137, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/educacao/article/view/10733>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

TAVARES, Tatiana Silva; DUARTE, Elysângela Dittz; SENA, Roseni Rosângela. Direitos sociais das crianças com condições crônicas: análise crítica das políticas públicas brasileiras. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem** [on-line] 2017, 21. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127752022019>. Acesso em: 08 maio 2019.

ZAGO, Marco Antonio. Considerações Gerais *In*: ANVISA. Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes. Brasília: ANVISA, 2002.

EIXO IV

GEOPROCESSAMENTO E TURISMO

DESCOBRINDO O PARAÍSO: PANTANAL

*Camila Aoki,
Maicon Velasco de Melo,
Crisley Helena Simão,
Tatiane Nascimento Lima e
Rogério Rodrigues Faria*

Introdução

Nas últimas décadas, muitas pessoas em todo o mundo, principalmente crianças, estão interagindo cada vez menos com a natureza (SOGA; GASTON, 2016). A mudança não se limita apenas a uma perda de contato com áreas intocadas ou ambientes selvagens, mas também envolve mudanças em uma ampla diversidade de atividades e experiências, incluindo o tempo gasto nos espaços verdes urbanos e a observação da vida selvagem urbana (SOGA; GASTON, 2016). Este fenômeno não apenas demonstrou diminuir os benefícios de saúde e bem-estar para as pessoas (KENIGER *et al.*, 2013; HARTIG *et al.*, 2014; SHANAHAN *et al.*, 2015), mas também um declínio na afinidade emocional com a natureza e com atitudes e comportamentos pró-ambientais (WELLS; LEKIES, 2006; Lo; JIM, 2010; CAMP; FRASER, 2012; COLLADO *et al.*, 2013). Entre as causas deste declínio, várias foram identificadas, entre elas a urbanização rápida e contínua, que pode resultar em uma redução acentuada nas oportunidades de experimentar a natureza (TURNER *et al.*, 2004; NEUVONEN *et al.*, 2007; ZHANG *et al.*, 2014), os avanços tecnológicos e o surgimento de passatempos sedentários, como assistir televisão e permanecer em computadores e celulares (PERGAMS; ZARADIC 2006, BALLOUARD *et al.*, 2011).

A perda de afinidade com a natureza, particularmente nos países ocidentais, está resultando em uma perda de conhecimento ambiental, incluindo a capacidade de identificar até as espécies mais comuns (MILLER, 2005; PILGRIM, 2008). A identificação das espécies e conhecimento sobre informações básicas destas (sua posição na cadeia alimentar ecológica e dieta, seu habitat, ciclo de vida e comportamento) são incluídas na denominada *Alfabetização de espécies* (species literacy, HOOYKAAS *et al.*, 2019). Conhecer as espécies pode ajudar a promover uma conexão com o meio ambiente (COX; GASTON 2015) e as espécies podem fornecer às pessoas um sentido de lugar e pertencimento, indicando que as espécies podem contribuir para o apego das pessoas ao seu ambiente de vida (STANDISH *et al.*, 2013).

De forma a viabilizar esse conhecimento, os projetos de educação ambiental, e sua incorporação nos currículos escolares, estão entre as principais ferramentas. A educação ambiental pode ser definida como um processo de aprendizado no qual os indivíduos adquirem consciência de seu meio ambiente, adquirem conhecimentos, habilidades, valores e experiências, que posteriormente permitirão que ajam, individual e coletivamente, para resolver problemas ambientais (UNESCO, 1978). Neste sentido, com o objetivo aumentar a conscientização, o conhecimento e as atitudes das crianças em idade escolar em relação à biodiversidade local, propusemos o projeto de extensão “Descobrimos o Paraíso: Pantanal” (Figura 1).

Figura 1. Objetivos diretos e indiretos no desenvolvimento do projeto de educação ambiental “Descobrindo o Paraíso: Pantanal”



Fonte: Os autores.

O Pantanal é o maior complexo de áreas úmidas do mundo, uma grande planície de sedimentação, com cerca de 160.000 km². Está inserido principalmente na região centro-oeste brasileira, abrangendo aproximadamente 140.000 km², mas ocorre também na Bolívia com 15.000 km², e no Paraguai, com menor área, 5.000 km² (JUNK *et al.*, 2006). A posição central do Pantanal na América do Sul permitiu o encontro entre distintas províncias fitogeográficas, que são a Amazônia ao norte, o Cerrado ao leste, as florestas meridionais ao sul e o Chaco boliviano e paraguaio ao oeste, favorecendo uma grande variedade de tipos de vegetação (ADÁMOLI, 1982; MMA, 2006; OLIVEIRA, 2008). A mistura dessas formações vegetais faz com que o Pantanal possa suportar uma fauna diversa e abundante. As espécies que são capazes de explorar uma ampla gama de recursos tornaram-se generalizadas e abundantes localmente (ALHO; SABINO, 2011). Essas características, combinadas com o alto grau de conservação, são responsáveis pela inclusão do Pantanal como Patrimônio Nacional (Art. 225, Constituição Brasileira de 1988) e como Patrimônio da Humanidade e Reserva da Biosfera pela UNESCO (BRASIL, 2018), pela inclusão do bioma na Convenção de Ramsar sobre zonas úmidas de importância internacional (RAMSAR/MMA, 2010), sendo considerada uma das 37 principais áreas selvagens remanescentes na Terra (MITTERMEIER *et al.*, 2002).

A biodiversidade do Pantanal constitui recurso natural com reconhecido valor na economia, na cultura, na recreação, na estética, na ciência e na educação (Alho; Sabino, 2011). Apesar dessa importância, muitos de seus aspectos permanecem desconhecidos pelos habitantes da região. O projeto de extensão “Descobrimdo o Paraíso: Pantanal” tem seu nome inspirado em um livro publicado recentemente sobre uma região pantaneira (Serra do Amolar), na qual foram realizadas expedições para levantamento da biodiversidade, em que os pesquisadores envolvidos registraram mais de 49 espécies vegetais, 912 espécies de invertebrados e 33 espécies de mamíferos, com vários novos registros de distribuição para o estado e espécies novas para a ciência (RABELO *et al.*, 2012). A intenção do projeto, idealizado sob a forma de oficinas, foi despertar o interesse e reflexão dos alunos do ensino fundamental da rede pública de regiões inseridas ou próximas ao Pantanal. Para atingir esse objetivo, foram construídos materiais didáticos e recursos multimídias contendo estratégias que estimulassem o raciocínio e o diálogo sobre o (re)conhecimento e conservação da biodiversidade silvestre regional.

Edições e oficinas educativas

A primeira edição do projeto "Descobrimdo o paraíso: Pantanal" foi realizada entre 01 e 03 de junho de 2016 e a segunda edição ocorreu entre 28 de agosto e 01 de setembro de 2018, no Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A terceira edição foi itinerante, e percorreu dois municípios em 06 e 13 de novembro de 2019. Em todas as edições as oficinas ocorreram no período diurno e vespertino. O projeto contou com a colaboração de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas e Geografia (sendo que na segunda edição, houve dois bolsistas e na terceira edição, um bolsista).

Em 2016, foram atendidas cinco escolas de Aquidauana e Anastácio: E. E. Prof. Luiz Mongelli, E. M. Erso Gomes, E. E. Antônio Salus-

tio Areias, E. E. Maria Correa Dias e E. E. Coronel Antônio Trindade. Em 2018, foram atendidas seis escolas, de três municípios (Aquidauana, Anastácio e Nioaque): E. E. Professora Marly Russo Rodrigues, E. E. Felipe Orro, E. M. Erso Gomes, E. M. KM 21, E. M. Jardim Independência e E. M. Noé Nogueira Polo. Em 2019, foram atendidas duas escolas de dois municípios (Dois Irmãos do Buriti e Nioaque): E.M. Felicia Emiko Kawamura Sakitani e E.E. Padroeira do Brasil. Alunos do 1º ao 9º ano (de 07 a 15 anos), juntamente com professores, coordenadores e diretores das escolas foram atendidos pelo projeto, totalizando mais de 1000 pessoas contempladas com as oficinas (aproximadamente 500 na 1ª edição, 300 na 2ª edição e 250 na 3ª edição).

O projeto foi apresentado como uma exposição, organizada em nove oficinas. Na primeira oficina fizemos uma apresentação geral sobre aspectos abióticos do bioma (clima, relevo e hidrografia), em seguida os alunos eram conduzidos a conhecer a biodiversidade da região, organizados da seguinte forma: fitofisionomias e plantas terrestres, macrófitas aquáticas, insetos, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

Na oficina sobre clima, relevo e hidrografia, acadêmicas do curso de geografia apresentaram banners e maquete com informações contextualizadas sobre o assunto (Figura 2A). As monitoras compartilharam informações básicas sobre aspectos bióticos do Pantanal e explicaram como a variação desses atributos físicos estrutura e promove mudanças no ambiente e na interação entre as espécies aquáticas e terrestres presentes no bioma Pantanal.

Na segunda oficina, sobre fitofisionomias e plantas terrestres, os acadêmicos apresentaram esquemas de classificação das fitofisionomias e os correlacionaram com relevo e hidrografia. Apresentaram várias espécies de plantas e discutiram sobre sua importância ecológica e econômica. Na segunda edição realizamos uma atividade degustativa com os alunos, na qual eles também puderam tatear e cheirar os frutos de várias

plantas utilizadas na alimentação humana (Figura 2B-C). O estímulo de diversos sentidos durante a ação tem a função de aumentar a conexão e fortalecer o aprendizado.

Na terceira oficina, abordamos aspectos ecológicos de um grupo fundamentalmente negligenciado e pouco valorizado pela população de modo geral, a despeito de sua elevada importância ecológica e econômica (CLARK *et al.*, 1981; PETR, 1987; GAUR *et al.*, 1994; ESTEVES, 1998). Algumas espécies de plantas aquáticas foram apresentadas aos alunos, discutimos sobre sua diversidade no bioma (há cerca de 280 espécies na planície pantaneira, segundo Pott *et al.*, 2011), importância ecológica e uso pelos seres humanos (alimentação, artesanato, medicina popular, entre outros). Algumas espécies foram coletadas e apresentadas aos alunos, os quais puderam também tatear e cheirar as espécies (Figura 2D).

Nas demais oficinas, discutimos aspectos relacionados à fauna do Pantanal. Na oficina sobre insetos, exemplares da Coleção didática do Laboratório de Zoologia da UFMS/CPAQ foram apresentados em caixas entomológicas e os alunos puderam conhecer sobre as características que diferenciam os insetos, sua importância ecológica e econômica e as principais ameaças à conservação do grupo (Figura 2E-F). Alguns alunos tiveram sua primeira experiência com estereomicroscópio nesta atividade.

Figura 2. Oficinas realizadas durante o projeto Descobrindo o Paraíso: Pantanal, (A) Aspectos abióticos, (B-C) Fitofisionomias e plantas terrestres, (D) Plantas aquáticas, (E-F) Insetos.



Fonte: Os autores.

Na oficina sobre peixes, os alunos puderam (re)conhecer algumas das 269 espécies de peixes do Pantanal (Britski *et al.*, 2007) através de réplicas em lona, bem como, receber informações acerca de sua conservação e legislação de proteção (tamanho mínimo de pescado e piracema). Eles fizeram simulação de pescaria e atendimento a essas regulamenta-

ções para reforçar o aprendizado (Figura 3A). Os monitores discorreram sobre a piracema e sua importância nesta oficina.

Na oficina sobre anfíbios, os alunos puderam compreender as principais características do grupo através de indivíduos conservados da Coleção Didática, uma pequena mostra das 56 espécies que tem ocorrência na planície pantaneira (Souza *et al.*, 2017) (Figura 3B). Os acadêmicos aproveitaram para discorrer sobre sua importância ecológica e para os seres humanos (p.ex. servem de base para muitos fármacos) e para desmistificar algumas lendas que envolvem o grupo e que fazem com que sejam depreciados e, muitas vezes, malquistos. Também discorreram sobre as principais ameaças à conservação do grupo. Neste grupo, como cada espécie de anuro tem um canto específico, os alunos tiveram contato com os diferentes sons emitidos pelas espécies com o uso de recursos audiovisuais. O mesmo foi conduzido para répteis (Figura 3C), exceto a análise das vocalizações. Nesta oficina, os alunos aprenderam a diferenciar serpentes peçonhentas e não peçonhentas da região, que julgamos ser uma informação importante para reduzir a mortalidade proposital desses animais.

As aves, foco de outra oficina, compõem um grupo que chama bastante atenção no cotidiano por incluir muitas espécies que são diurnas, coloridas e que muitas vezes encantam por seu lindo canto. Para o Pantanal, há registro de mais de 530 espécies de aves (Nunes *et al.*, 2008), algumas das quais sofrem pressão de caça ou são aprisionadas como animais de estimação na região. Por conta disso, falamos sobre os aspectos legais destas ações e discutimos quais são os principais riscos à conservação do grupo no Pantanal. De modo a contribuir para o conhecimento das espécies da região, elencamos a ordem Psittaciformes para apresentação aos alunos. Banners com impressão em tamanho real de todas as espécies de psitacídeos que ocorrem no Pantanal foram expostos e tiveram uma explicação contextualizada. Além disso, os alunos faziam

uma dinâmica com uso de binóculos para demonstrar uma das principais formas de observação do grupo (Figura 3D). Recursos de áudio foram utilizados nesta oficina (diferentes cantos das aves). Os exemplares observados eram identificados e informações ecológicas das espécies eram discutidas.

Na oficina sobre mamíferos, procuramos divulgar aspectos da biologia e ecologia de algumas das 132 espécies de mamíferos que ocorrem na região (ALHO, 2008), discutimos quais são as principais ameaças à conservação do grupo e apresentamos algumas das técnicas utilizadas pelos pesquisadores para estudar esses animais. Por exemplo, os alunos confeccionaram contramoldes de pegadas obtidas em campo (Figura 3E) e aprenderam quais características observar nas pegadas para identificação do animal. Os alunos levaram consigo o molde juntamente com um cartão ilustrando aspectos da biologia e ecologia da espécie (Figura 3F).

Figura 3. Oficinas realizadas durante o projeto Descobrindo o Paraíso: Pantanal, (A) Peixes, (B) Anfíbios, (C) répteis, (D) Aves, (E-F) Mamíferos.



Fonte: Os autores.

Com o desenvolvimento deste projeto, procuramos estimular o interesse das crianças pela biodiversidade, que segundo Palmberg *et al.* (2015) resulta também em interesse pelo meio ambiente e sustentabilidade. O aumento da conscientização sobre a biodiversidade foi reconhecido como um bom ponto de partida a fim de envolver as pessoas na

conservação da biodiversidade e obter apoio público, afinal para conservar a biodiversidade, é vital que não apenas os conservacionistas, mas todos os segmentos da sociedade estejam engajados nisso (HOOYKAAS *et al.*, 2019).

Nesta perspectiva, o ambiente escolar tem um papel fundamental para apresentar e propor discussões referente as temáticas ambientais. Através deste projeto de extensão, mais do que informações e conceitos, são apresentados aos alunos aspectos da regulação homem e natureza, no entendimento da dependência da manutenção dos recursos naturais para a manutenção da qualidade de vida (YUS, 1998; ALVES, LIMA, FARIAS, 2012). A vivência do indivíduo no processo de tomada de consciência acerca do seu posicionamento no mundo, possibilita a transformação das relações do sujeito consigo e com seu entorno (FREIRE, 2001).

Durante o desenvolvimento do projeto, notamos que a maioria das crianças não sabia identificar muitas das espécies incluídas nas oficinas, mesmo que estas fossem espécies comuns na região, ocorrentes inclusive em ambiente urbano. Mamíferos constituíram um grupo em que aparentemente havia maior reconhecimento, mesmo que aves sejam mais comuns em ambiente urbano e sejam visualizadas com maior facilidade. Isso, provavelmente, se deve a esses animais serem mais mencionados na mídia, mais presentes em materiais didáticos e muitas vezes, por serem tidos como mais carismáticos. Outros estudos sugerem que as pessoas não estão conscientes da maioria dos componentes da biodiversidade (DALLIMER *et al.*, 2012; SHWARTZ *et al.*, 2014), mas as iniciativas de educação ambiental podem oferecer oportunidades de “abrir os olhos” (FISMAN, 2005). Tem sido sugerido que quando as pessoas conseguem identificar uma espécie, seu relacionamento com ela se torna mais respeitoso e intensivo (MOHNEKE *et al.*, 2016), afinal, as pessoas se preocupam com aquilo que elas conhecem (BALMFORD *et al.*, 2002). A

comunicação a respeito da biodiversidade tem se tornado cada vez mais importante e essa conscientização mais ampla foi definida como alvo nas agendas internacionais (Convenção sobre Diversidade Biológica, 2013).

Os alunos mostraram-se bastante participativos nas diversas oficinas e explicações, permitindo diálogos constantes, solucionando dúvidas e trocando experiências do dia a dia. Espelhando isso, os professores participantes endossaram o projeto como uma experiência positiva de aprendizagem para seus alunos. Isso se refletiu nos diversos pedidos, de diferentes escolas solicitando suas inclusões em próximas edições do projeto. Não somente o público-alvo relatou seu contentamento com o projeto, mas também os monitores que participaram da ação, os ganhos de experiência e conhecimento foram mencionados repetidas vezes em seus relatos. As interações entre Educação Básica e Ensino Superior pressupõe ações recíprocas que aperfeiçoam processos de formação e de práticas educativas; por isso, é preciso que se oportunizem atividades, tanto físicas quanto discursivas (TAUCHEN *et al.*, 2014).

As oficinas de educação ambiental foram centradas na criticidade e no engajamento dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos saberes construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes, a educação ambiental difere substancialmente da informação ambiental. Esta é focada na elaboração e transmissão de conteúdos descontextualizados e "despolitizados", no sentido de instaurar mudanças efetivas na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado (JACOBI *et al.*, 2009). Sabe-se que a realização da consciência ambiental só ocorre quando o sujeito toma conhecimento do espaço onde vive, processo que pode ser desencadeado através da aprendizagem socioambiental que favorece os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (CARVALHO, 2005) contribuindo para a geração de valores e atitudes.

O projeto “Descobrindo o Paraíso: Pantanal” oportunizou o acesso a experiências culturais de acesso ao conhecimento científico, em locais carentes desse tipo de aproximação. Embora haja o interesse da população brasileira sobre visitas a locais de Ciência & Tecnologia (CGEE, 2019), uma parcela significativa dos municípios brasileiros ainda carece de espaços que ofereçam tais atividades (zoológicos, jardins botânicos, exposições, museus, observatórios, planetários etc.), sobretudo os municípios fora dos grandes centros urbanos. Em suma, as reflexões sobre o projeto “Descobrindo o Paraíso: Pantanal” reforçam o caráter extensionista da atividade, que prevê a articulação do conhecimento científico com os interesses da comunidade, como objeto de transformação social.

REFERÊNCIAS

ADÂMOLI, J. O Pantanal e suas relações fitogeográficas com os cerrados. Discussão sobre o conceito de “Complexo do Pantanal”. In: **Anais do XXXII Congresso Nacional de Botânica**. Teresina. p. 109–119, 1982.

ALHO, C.J.R. Biodiversity of the Pantanal: response to seasonal flooding regime and to environmental degradation. **Brazilian Journal of Biology**, v. 68, n. 4, nov. 2008. p. 957–966, 2008.

ALHO, C. J. R.; SABINO, J. A conservation agenda for the Pantanal's biodiversity. **Brazilian Journal of Biology**, v. 71, (1 suppl 1). p. 327–335, abr. 2011.

ALVES, T. L. B.; LIMA, V. L. A.; FARIAS, A. A. de. Impactos ambientais no rio Paraíba na área do município de Caraúbas – PB: região contemplada pela integração com a bacia hidrográfica do Rio São Francisco. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 13, n. 43, out. 2012, p. 160–173.

BALLOUARD J-M, BRISCHOUX F, BONNET X Children Prioritize Virtual Exotic Biodiversity over Local Biodiversity. **PLoS ONE** 6(8): e23152. abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023152>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BALMFORD, A.; CLEGG, L.; COULSON, T.; TAYLOR, J. 2002. Why conservationists should heed Pokémon. **Science**, v. 295, n. 5564, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resumo Executivo da Proposta de Criação do Mosaico de Unidades de Conservação do Pantanal Norte**. Ministério do Meio Ambiente, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio. Diretoria de Criação e Manejo de Unidades de Conservação. 2018.

BRITSKI, H. A.; SILIMON, K. Z. S.; LOPES, B. S. **Peixes do Pantanal**. Manual de identificação. 2ed. Brasília, Embrapa. 2007.

CAMP, E.; FRASER, D. Influence of conservation education dive briefings as a management tool on the timing and nature of recreational SCUBA diving impacts on coral reefs. **Ocean & Coastal Management**, v. 61, p. 30–37, 10.1016/j.ocecoaman.2012.02.002. 2012.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Percepção pública da C&T no Brasil – 2019**. Resumo executivo. Brasília, DF: 2019. 24p.

CLARK, J. R.; VANHASSEL, J. H.; NICHOLSON, R. B.; CHERRY, D. S. & CAIRNS JR., J. Accumulation and depuration of metals by duckweed (*Lemna perpusilla*). **Ecotoxicology and Environmental Safety**, Orlando, FL, v. 5, p. 87–96, 1981.

COLLADO, S.; STAATS, H.; CORRALIZA, J. A. Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. **Journal of Environmental Psychology**, v. 33, p. 37–44, 2013.

CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA. **Nações Unidas**: Rio de Janeiro, Brasil. 1992.

COX, D.T.C.; GASTON K.J. Likeability of garden birds: importance of species knowledge & richness in connecting people to nature. **PLoS One**, v. 10, n. 11, p. 1–14, 10.1371/journal.pone.0141505, 2015.

DALLIMER, M.; IRVINE, K. N.; SKINNER, A. M. J.; DAVIES, Z. G.; ROUQUETTE, J. R.; MALTBY, L. L., *et al.* Biodiversity and the feel-good factor: understanding associations between self-reported human well-being and species richness. **Bioscience**, v. 62, p. 47–55, 2012.

ESTEVEES, F.A. **Fundamentos de Limnologia**. 2a ed. Rio de Janeiro, Interciência. 1998.

FISMAN, L. The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. **The Journal of Environmental Education**, v. 36, p. 39–50, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184p.

GAUR, J. P.; NORAHO, N.; CHAUHAN, Y. S. Relationship between heavy metal accumulation and toxicity in *Spirodela polyrhiza* (L.) Schleid. and *Azolla pinnata* R. Br. **Aquatic Botany**, Amsterdam, v. 49, no. 2–3, p. 183–192, 1994.

HARTIG, T.; MITCHELL, R.; DE VRIES, S.; FRUMKIN, H. Nature and health. **Annual Review of Public Health**, v. 35, p. 207–228. 2014.

HOOYKAAS, M. J. D.; SCHILTHUIZEN, M.; ATEN, C.; HEMELAR, E. M.; ALBERS, C.J.; SMEETS, I. Habilidades de identificação em profissionais da biodiversidade e leigos: uma lacuna na alfabetização das espécies. **Biological Conservation**, v. 238, p. 1–10, 2019.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63–79, 2009.

JUNK, W. J.; NUNES DA CUNHA, C. N.; WANTZEN, K. M.; PETERMANN, P.; STRÜSSMANN, C.; MARQUES, M. I.; ADIS, J. Biodiversity and its conservation in the Pantanal of Mato Grosso, Brazil. **Aquatic Science**, v. 68, p. 278–309, 2006.

KENIGER, L.E.; GASTON, K.J.; IRVINE, K.N.; FULLER, R. A. What are the benefits of interacting with nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*. v. 10, p. 913–935, 2013.

LO, A. Y.; JIM, C. Y. Willingness of residents to pay and motives for conservation of urban green spaces in the compact city of Hong Kong. **Urban Forestry & Urban Greening**, v. 9, p. 113–20. 2010.

MILLER, J. R. Biodiversity conservation and the extinction of experience. **Trends in Ecology & Evolution**, v. 20, p. 430–434. 2005.

MITTERMEIER, R. A., MITTERMEIER, C. G., GIL, P. A.; PILGRIM, J. **Wilderness: Earth's last wild places**. Mexico: CEMEX. 2002. 573 p.

MMA. **Caderno da Região Hidrográfica do Paraguai**. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos. – Brasília: MMA, 2006. 142 p.

MOHNEKE, M.; ERGUVAN, F.; SCHLÜTER, K. Explorative study about knowledge of species in the field of early years education. **The Journal of Emergent Science**, v. 11, p. 1–234, 2016.

NEUVONEN, M.; SIEVÄNEN, T.; TÖNNES, S.; KOSKELA, T. Access to green areas and the frequency of visits – A case study in Helsinki. **Urban Forestry & Urban Greening**, v. 6, p. 235–247, 2007

NUNES, A. P.; SILVA, P. A.; TOMAS, W. M. Novos registros de aves para o Pantanal, Brasil. **Revista Brasileira de Ornitologia**. v. 16, n. 2, p. 160–164, 2008.

OLIVEIRA, AKM. Pantanal – origens e características gerais. In: OLIVEIRA, AKM., GARNÉS, SJA. & FAVERO, S., **Ed. Meio ambiente e produção interdisciplinar: sociedade, natureza e desenvolvimento**. Campo Grande: Uniderp. 2008, p. 11–25.

PALMBERG, I.; BERG, I.; JERONEN, E.; KÄRKKÄINEN, S.; NORRGÅRD-SILLANPÄÄ, P.; PERSSON, C.; VILKONIS, R.; YLI-PANULA, E. Nordic-Baltic student teachers' identification of and interest in plant and animal species: the importance of species identification and biodiversity for sustainable development. **Journal of Science Teacher Education**. v. 26, p. 549–571. 2015. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9438-z>. 2015.

PERGAMS, O.R.; ZARADIC, P.A. Is love of nature in the US becoming love of electronic media? 16-year downtrend in national park visits explained by watching movies, playing video games, internet use, and oil prices. **The Journal of Environmental Management**. v. 80, p. 387–393, pmid:16580127, 2006.

PETR, T. Fish, fisheries, aquatic macrophytes and water quality in inland waters. [S. l.]: CEPIS, 4 p. 1987.

PILGRIM, S.E., CULLEN, L.C.; SMITH, D.J.; PRETTY, J. Ecological knowledge is lost in wealthier communities and countries. **Environmental Science & Technology**, v. 42, p. 1004–1009, pmid:18351064, 2008.

POTT, V. J.; POTT, A.; LIMA, L.C.P.; MOREIRA, S.N.; OLIVEIRA, A.K.M. Aquatic macrophyte diversity of the Pantanal wetland and upper basin. **Brazilian Journal of Biology**, v. 71, n. 1, p. 255–263, 2011.

RABELO, A. P. C.; MOREIRA, V.F.; BERTASSONI, A.; AOKI, C. **DESCOBRINDO O PARAÍSO: Aspectos Biológicos da Reserva Particular do Patrimônio Natural Engenheiro Eliezer Batista – RPPN EEB /Pantanal Sul**. Instituto Homem Pantaneiro. Rio de Janeiro-RJ, 302p. 2012.

RAMSAR/MMA. Cuidar das Zonas Úmidas – uma resposta às mudanças climáticas. MMA: Brasília, 2010, 28p.

SHANAHAN, D.F.; FULLER, R.A.; BUSH, R., LIN, B.B.; GASTON, K.J. The health benefits of urban nature: how much do we need? **BioScience**, v. 65, p. 476–485, 2015.

SHWARTZ, A.; TURBÉ, A.; SIMON, L.; JULLIARD, R. Enhancing urban biodiversity and its influence on city-dwellers: An experiment. **Biological Conservation**, v. 171, p. 82–90, 2014.

SOGA, M.; GASTON, K.J. Extinction of experience: The loss of human-nature interactions. **Frontiers in Ecology and the Environment**, v. 2, p. 94–101, 2016.

SOUZA, F. L.; PRADO, C. P. A.; SUGAI, J. L. M. M.; FERREIRA, V. L.; AOKI, C., LANDGREF-FILHO, P.; STRÜSSMANN, C.; ÁVILA, R. W.; RODRIGUES, D. J.; ALBUQUERQUE, N. R.; TERRA, J.; UETANABARO, M.; BÉDA, A. F.; PIATTI, L.; KAWASHITA-RIBEIRO, R. A.; DELATORRE, M.; FAGGIONI, G. P.; DEMCZUK, S. D. B.; DULEBA, S. Diversidade de anfíbios do Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Iheringia**. Série Zoologia, v. 107 (suppl.). 2017.

STANDISH, R.J.; HOBBS, R.J.; MILLER J.R. Improving city life: options for ecological restoration in urban landscapes and how these might influence interactions between people and nature. **Landscape Ecology**, p. 28, v. 6, p. 1213–1221, 2013.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369–393, 2014.

TURNER, W.R.; NAKAMURA, T.; DINETTI, M. Global urbanization and the separation of humans from nature. **Bioscience**, v. 54, p. 585–590. 2004.

UNESCO. Tbilisi declaration. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, USSR. Final Report, UNESCO, Paris. 1978.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WELLS, N. M.; LEKIES, K. S. Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. **Children, Youth, and Environments**, v. 16, p. 1–24. 2006.

ZHANG, W.; GOODALE, E.; CHEN, J. How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. **Biological Conservation**, v. 177, p. 109–116. 2014.

EXTENSÃO EM GEOPROCESSAMENTO COM O SOFTWARE SPRING

*Emerson Figueiredo Leite e
Elisângela Martins de Carvalho*

Introdução

Uma das necessidades primárias na gestão dos municípios brasileiros está na compreensão territorial em seus aspectos sociais, econômicos e ambientais, ou seja, uma compreensão temática e espacial que subsidie as tomadas de decisão.

Neste contexto, destaque para o Geoprocessamento como alternativa para uma melhor administração das cidades. O geoprocessamento com seu caráter transdisciplinar torna através de seu conhecimento e de sua aplicação um valioso conjunto de ferramentas e técnicas para a equipe das prefeituras municipais, bem como a qualquer outro profissional, para atuar na organização, planejamento e gestão do espaço geográfico.

Para Domingues (2005), a dificuldade na obtenção de informações confiáveis, a morosidade e a baixa qualidade com que os serviços públicos são normalmente prestados reforçam a imagem negativa das instituições públicas. A ineficiência, aliada à falta de transparência, leva a uma crescente perda de credibilidade da administração e a um distanciamento cada vez maior entre Estado e cidadão.

Crepani e Medeiros (2005) explicam que a disponibilidade gratuita de produtos de Sensoriamento Remoto e de *softwares* de Geoprocessamento tornam possível atualmente a qualquer pessoa ou instituição, produzir dados de qualidade a um custo muito baixo.

Neste contexto, conforme Vaz (1997), o Geoprocessamento é um investimento com alta taxa de retorno para a prefeitura, onde, técnicos e dirigentes passam a dispor de mais informações sobre o município, melhorando o tempo e a qualidade da tomada de decisão.

Ações de extensão dessa natureza tem se concentrado nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Esta ação, Extensão em Geoprocessamento com o Software Spring, consiste numa forma de socializar a informação espacial e o conhecimento destas tecnologias no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Fundamentos norteadores da ação de extensão

As atividades da “Extensão em Geoprocessamento com o Software Spring” consistiram na utilização deste *software* do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) para a composição de um banco de dados georreferenciado, para o processamento digital de imagens de satélite, e a elaboração de cartas de uso do solo e do relevo municipal (cartas hipsométricas e de declividade).

O geoprocessamento é definido por Rocha (2000) como sendo uma tecnologia transdisciplinar, que, através da axiomática da localização e do processamento de dados geográficos, integra várias disciplinas, equipamentos, programas, processos, entidades, dados, metodologias e pessoas para coleta, tratamento, análise e apresentação de informações associadas a mapas digitais georreferenciados.

Sua estruturação se dá a partir do conceito de Sistemas de Informações Geográficas, os SIGs. Neste contexto, conforme explicam Maguire, Goodchild e Rhind (1992), são quatro os componentes básicos nos sistemas de informações geográficas: os *hardwares*, *softwares*, dados e recursos humanos, operando a partir de uma metodologia e num contexto institucional. O *hardware* pode ser qualquer tipo de plataforma

computacional, como os computadores pessoais, os microcomputadores e as estações de trabalho, bem como os supercomputadores. Além desses, podem ser incluídos nesta categoria os periféricos como as mesas digitalizadoras, plotters e os principais dispositivos de armazenamento de dados em massa existentes na atualidade. Já os *softwares*, são os programas de computador e possuem variações na sua organização e capacidade de trabalhar com os dados geográficos.

Dentre os *softwares* mais utilizados no Brasil, destaque para o SPRING. Crepani e Medeiros (2005) explicam que o SPRING (Sistema para Processamento de Informações Georreferenciadas) é um Sistema de Informação Geográfica (SIG) de 2ª geração, desenvolvido pelo INPE para ambientes UNIX e Windows, que tem entre seus objetivos integrar as tecnologias de Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento e fornecer ao usuário um ambiente interativo para visualizar, manipular e editar imagens e dados geográficos. O SPRING é um sistema de distribuição e uso gratuito disponível em <http://www.dpi.inpe.br/spring/>.

Conforme Câmara *et al.* (1992) o *software* Spring tem o objetivo de construir um sistema de geoprocessamento que, além de usar tecnologia no estado-da-arte, lida com a complexidade dos dados ambientais.

O uso de ambientes computacionais de SIG, conforme Florenzano (2005) facilita a integração de dados de sensores remotos com aqueles provenientes de outras fontes, bem como a análise espacial e a modelagem dos ambientes permitindo realizar a projeção de cenários futuros.

Câmara *et. al.* (1992) colocam que os *softwares* de geoprocessamento na gestão de banco de dados geográficos apresentam características importantes, como a de serem eficientes, permitindo o acesso e modificação de grandes volumes de dados, de serem íntegros, controlando o acesso a múltiplos usuários e, persistentes, permitindo a manutenção de dados por longo tempo.

Ainda, Câmara *et al.* (1992) explicam que o Spring pode trabalhar com modelos temáticos e modelos numéricos do terreno, ideais para dados topográficos e climáticos, bem como atendendo toda a necessidade de uma prefeitura em representação espacial. Ainda, o software atua com modelos de imagem, onde o técnico pode visualizar e analisar de diferentes maneiras as imagens de satélites.

Florenzano (2005) demonstra que a crescente disponibilidade de dados orbitais na Internet de forma gratuita, como aqueles dos satélites CBERS (Satélite Sino-Brasileiro de Recursos Terrestres) e LANDSAT (*Land Remote Sensing Satellite*), além de *softwares* de processamento, análise e integração de dados, como o SPRING (Sistema de Processamento de Informações Georreferenciadas), justifica exploração desses dados pelos geógrafos e outros profissionais.

No caso de imagens de satélites, o conhecimento necessário para sua utilização vem da disciplina de Sensoriamento Remoto. Este, por sua vez, é definido por Rosa (2007) como sendo a forma de obter informações de um objeto ou alvo, sem que haja contato físico com ele, por meio da análise da interação com a radiação eletromagnética proveniente de fontes naturais como o Sol e a Terra, ou por fontes artificiais como, por exemplo, o Radar.

Para Jensen (2009), os produtos do sensoriamento remoto apresentam-se como poderosas ferramentas científicas por possibilitarem uma perspectiva aérea/regional; a percepção tridimensional de profundidade; a habilidade para obter conhecimento além da percepção visual humana; a habilidade para obter imagens históricas que permitam documentar mudanças. Para este autor, a observação da Terra segundo uma perspectiva aérea permite aos cientistas e ao público em geral identificar objetos, padrões e as interações entre o homem e seu planeta, que dificilmente seriam completamente compreendidos se as observações fossem limitadas a uma visada a partir da superfície terrestre.

Podemos analisar as marcas que a sociedade tem produzido na superfície da Terra, por meio da análise de seu uso e cobertura. O termo “Uso da Terra” – *Land Use*, refere-se à utilização “cultural”, e o termo “cobertura da terra” – *Land Cover*, refere-se ao seu revestimento, conforme explica Novo (1992). O uso e cobertura da terra é a informação mais acessível em uma imagem de satélite, pois ela permite uma visualização e identificação direta dos elementos ali geometricamente apresentados.

Rosa (2007) coloca que o estudo do uso da terra e ocupação do solo consiste em buscar conhecimento de toda a sua utilização por parte do homem ou, quando não utilizado pelo homem, a caracterização dos tipos de categorias de vegetação natural que reveste o solo, como também suas respectivas localizações.

A utilização de produtos do sensoriamento remoto aliados às possibilidades de análise com *softwares* de SIG (sistemas de informações geográficas) é evidenciada em Rosa (1996). O autor coloca que o sensoriamento remoto possibilita a obtenção de dados de forma rápida, confiável e repetitiva, em diferentes faixas espectrais e escalas, e os SIGs permitem a ligação dessas informações com outros tipos de produtos, tornando estas duas tecnologias complementares.

Nessa mesma perspectiva, Moreira (2007) diz que em sensoriamento remoto, o objetivo maior do processamento digital, ou melhor, do geoprocessamento, é extrair informações de ocupação do solo por meio da categorização automática de todos os pixels contidos numa cena, com base nas diferenças de níveis de cinza ou da reflectância aparente. A classificação é o processo de extração de informação em imagens para reconhecer padrões e objetos homogêneos.

A modelagem digital do terreno, consiste num processo de obtenção de modelos desejáveis da superfície terrestre. Tais modelos têm encontrado ampla aplicação, desde a sua origem no final dos anos 1950,

em várias disciplinas, tais como mapeamento, sensoriamento remoto, engenharia civil, engenharia de minas, geologia, geomorfologia, engenharia militar, ordenamento do território, e as comunicações. Portanto, a modelagem digital do terreno tornou-se uma disciplina recebendo atenção cada vez maior (LI; ZHU; GOLD, 2005).

A missão SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*) produziu um completo MDE do planeta Terra. Conforme Velariano (2008) os dados SRTM, na forma em que foram disponibilizados para nosso continente, apresentam resolução horizontal (i.e., resolução espacial) de 3 arco-segundos (~90m) e resolução vertical de 1m. Toda a aquisição dos dados SRTM foi planejada a suprir mapeamentos em escalas entre 1:100.000 e 1:250.000.

No universo dos documentos cartográficos que podem ser elaborados para avaliar o relevo, as cartas morfométricas constituem-se, naquelas de mais fácil leitura para o público não especialista, visto que se trata de cartas coropléticas cuja intensidade de cores está diretamente relacionada à intensidade dos fenômenos mapeados (CUNHA; MENDES; SANCHEZ, 2003).

Vaz (1997) lista como as principais aplicações em Geoprocessamento como sendo o ordenamento e gestão do território, a otimização da arrecadação, a localização de equipamentos e serviços públicos, identificação do público-alvo de políticas públicas, gestão ambiental, gerenciamento do sistema de transportes, comunicação com os cidadãos e gestão da frota municipal.

Objetivo e metodologia da ação de extensão

O principal objetivo desta ação de extensão foi a capacitação técnica no software Spring. Envolveu a participação de técnicos da Prefeitura Municipal de Bodoquena, Miranda, Aquidauana e de órgãos Estaduais.

Figura 1. Curso realizado no Município de Bodoquena – MS.



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

A ação foi realizada no município de Bodoquena (Secretaria de Educação) e em Aquidauana no Laboratório de Geoprocessamento do CPAQ. Consistiu, primeiramente, na exposição teórica com auxílio de projetor em conexão com a internet. Nesta etapa foram tratados temas como os Princípios de Geoprocessamento, de Sistema de Informação Geográfica, Sensoriamento Remoto e o *Software* Spring; Produtos de sensoriamento remoto e suas principais características de resolução (espacial, espectral, temporal e radiométrica) e uma Visão geral do Spring;

Figura 2. Curso realizado no laboratório de geoprocessamento do Câmpus de Aquidauana.



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Após esta etapa foram executadas as rotinas práticas. Execução de rotinas práticas com o *software* Spring na criação de banco de dados georreferenciado, das categorias e do projeto. Técnicas de processamento digital de imagens (PDI) como o realce de contraste e histograma de imagens; segmentação e classificação digital de imagens.

Quanto ao processamento digital de imagens, Rosa (2007) destaca que as principais técnicas são: correção, realce, classificação e transformação de imagens, sendo que, a correção diz respeito ao ajuste das imagens de forma a obter uma representação da superfície da terra o mais fiel possível à realidade. O realce está predominantemente voltado a modificação das imagens para otimizar sua aparência para o sistema visual. A classificação refere-se à interpretação de imagens auxiliada por computador. E a transformação refere-se à derivação de novas imagens por meio de algum tratamento matemático das bandas das imagens brutas.

Também foram abordados procedimentos para a Modelagem Numérica de Terreno: aquisição de dados de MNT e procedimentos

para mapa de declividade e hipsometria. Outras análises abordadas foram a obtenção de medidas de área e distância; elaboração de cartas com o módulo Scarta, envolvendo os elementos cartográficos básicos e a saída de impressão das cartas. As rotinas foram executadas passo a passo com apoio de monitores, acadêmicos dos cursos de Geografia.

Figura 3. Ação teve apoio de monitores da graduação em Geografia do CPAQ



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Esta ação de extensão apresenta coerente relação com o Ensino e Pesquisa. Assim, resgata conceitos das disciplinas de sensoriamento remoto, geoprocessamento e cartografia com potencial para subsidiar a ação dos técnicos em suas atividades profissionais.

Figura 4. Participantes da extensão com o Software Spring em Aquidauana e Bodoquena-MS.



Fotos: Acervo dos autores, 2019.

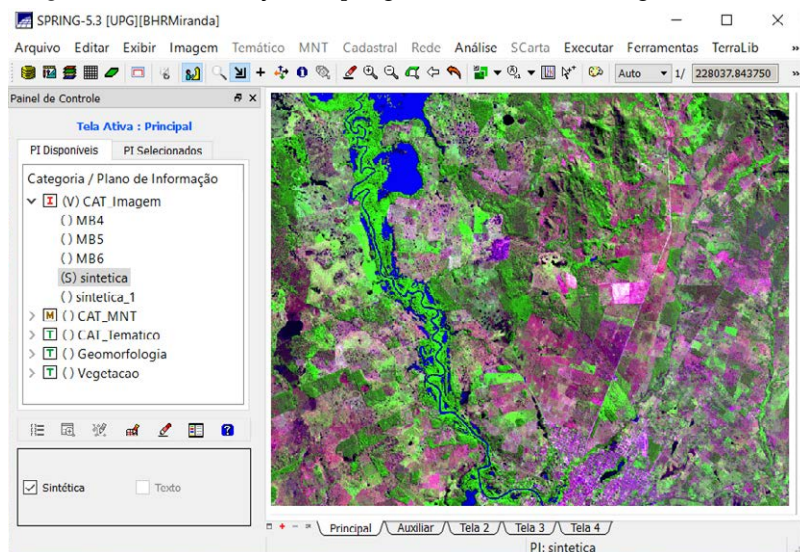
A ação de extensão proporcionou a interação dos acadêmicos com profissionais dos organismos municipais e estaduais participantes do curso, possibilitando a troca de informações sobre os temas tratados pela ação, concretizando conhecimentos teóricos e práticos.

Resultados e avaliação

Os cursos presenciais atenderam 20 técnicos e a comunidade local. Realizamos duas etapas de 40 horas de atividades, com suporte de manuais e o apoio de monitores. As ações além de “abrir os olhos” dos

participantes para esse universo das geotecnologias, aproxima-os das situações locais que exigem maior entendimento antes da intervenção.

Figura 5. Interface do *software* Spring com visualização de imagem de satélite.

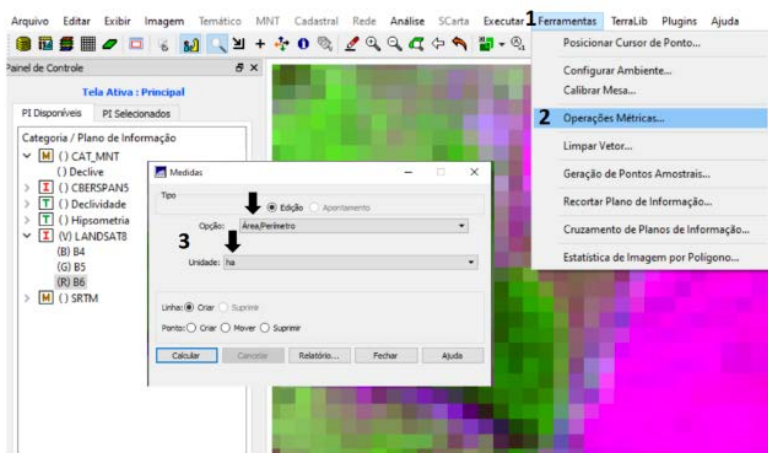


Fonte: autores.

Os participantes conseguiram desenvolver todas as atividades propostas durante o curso. Os materiais e dados trabalhados ficaram de posse dos participantes para que pudessem repetir e praticar as rotinas que foram aprendidas durante a ação de extensão. Eles utilizaram seus computadores, ficando com o *software* instalado e com o banco de dados utilizado.

Figura 6. Exemplo de orientação contida nos manuais utilizados.

OBTENDO MEDIDAS DE ÁREA E COMPRIMENTO



Fonte: autores.

Para o Secretário de Meio Ambiente de Aquidauana, Roberto Valadares Santos “o curso de introdução ao geoprocessamento com o *software* Spring é de suma importância para a capacitação de nossos técnicos, visto que a utilização desse *software* possibilitará a análise dos mapas temáticos de épocas diferenciadas e, também, uma análise integrada de como vêm se comportando as questões ambientais nas áreas de nosso município, auxiliando-nos, dessa maneira, em nossas tomadas de decisão” (excerto do depoimento do Secretário em 2019).

O curso contribuiu efetivamente para o processo de introdução dos participantes nessa nova forma de observação e análise da superfície terrestre. As atividades foram divulgadas no site do Câmpus de Aquidauana.

Considerações finais

Muitas são as limitações dos municípios brasileiros, dentre elas, disporem de um corpo técnico capacitado. Entendemos que os conhecimentos teóricos e práticos do geoprocessamento podem contribuir efetivamente para a tomada de decisões nos municípios, em especial, ao analisarem os aspectos sociais, econômicos ou ambientais.

Apesar da aplicação prática do geoprocessamento, principalmente nas prefeituras de cidades pequenas e médias ainda serem tímidas, a ação de extensão deixa um desafio e incentivo aos participantes, ao elencar as possibilidades de aproveitamento do conhecimento adquirido.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, G. *et al.* “**Spring: Integrating remote sensing and GIS by object-oriented data modelling**”. *Computers & Graphics*, v. 20, n. 3, p. 395–403, maio/jun., 1996.

CÂMARA, Gilberto; SOUZA, Ricardo Cartaxo Modesto de; FREITAS, Ubirajara de Moura; CASANOVA, Marco Antônio. Spring: processamento de imagens e dados georreferenciados. **Anais do SIBGRAF V**, p. 233–242, 1992.

CREPANI, Edison; MEDEIROS, José Simeão de. Imagens CBERS + Imagens SRTM + Mosaicos GeoCover LANDSAT em ambiente SPRING e TerraView: Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento gratuitos aplicados ao desenvolvimento sustentável. In: **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Goiânia, Brasil, p. 2637–2644, 2005.

CUNHA, C. M. L.; MENDES, I. A.; SANCHEZ, M. C. Técnicas de Elaboração, Possibilidades e Restrições de Cartas Morfométricas na Gestão Ambiental. **Geografia**, v. 28, n. 3, Rio Claro, 2003, p. 415-429.

DOMINGUES, Cristiane Vaz. Aplicação de Geoprocessamento no processo de Modernização da Gestão Municipal. Campinas, SP, 2005.

FLORENZANO, Teresa Gallotti. Geotecnologias na Geografia Aplicada: difusão e acesso. **Revista do Departamento de Geografia**, 17, 24–29, 2005.

JENSEN, John R. **Remote Sensing of the Environment: An Earth Resource Perspective**. Prentice Hall. 2nd ed. 2009.

LI, Z.; ZHU, Q.; GOLD, C. **Digital terrain modeling: principles and methodology**. London: CRC PRESS, 2005. 323 p.

MAGUIRE, D.J.; GOODCHILD, M.F.; RHIND, D.W. **Geographical information systems: principles and applications**. Longman Scientific & Technical, New York, 1992. 327p.

MOREIRA, Maurício Alves. Fundamentos de Sensoriamento Remoto e metodologias de aplicação. Viçosa: Ed. UFV, 2007.

NOVO, Evlyn Márcia L. de Moraes. **Sensoriamento Remoto: Princípios e Aplicações**. 2ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1992. 308 p.

ROSA, Roberto; BRITO, Jorge L. S. **Introdução ao Geoprocessamento: Sistema de Informação Geográfica**. Uberlândia, 1996. 104 p.

ROSA, Roberto. **Introdução ao sensoriamento remoto**. Uberlândia: Ed. UFU, 2007. 248 p.

ROSA, Roberto. **O uso de SIGs para o zoneamento: uma abordagem metodológica**. [Tese] São Paulo: USP, 1995.

VALERIANO, Márcio de Morisson. **TOPODATA: guia de utilização de dados geomorfométricos locais**. São José dos Campos: INPE, 2008.

VAZ, José Carlos. Geoprocessamento. **Boletim Dicas: idéias para ação municipal**. São Paulo, PÓLIS, n.10, 1997.

ACESSIBILIDADE E TURISMO: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO E INTERVENÇÃO NOS MUNICÍPIOS DE AQUIDAUANA E ANASTÁCIO – MS

Patrícia Zaczuk Bassinello

Princípios de uma intenção

O presente texto compreende o relato de experiência de uma ação de extensão cujo eixo de mobilização e desenvolvimento se deu acerca da inclusão da acessibilidade em práticas de lazer e Turismo nos municípios de Aquidauana e Anastácio, tendo como objetivo, a promoção de ações de sensibilização na sociedade sobre os direitos e programas voltados às pessoas com deficiência (PCD s) de acesso ao lazer e à atividade turística, bem como duas ações de intervenção com as PCD s; uma em um parque público de Aquidauana e outra, a viagem à um atrativo turístico do município de Miranda.

Cientes da necessidade da construção de um mundo melhor para a sociedade e para as gerações futuras, a proposição teve a intenção de socializar por meio de ações de sensibilização e de algumas intervenções, alternativas viáveis que pudessem diminuir ou sinalizar problemas sobre o tema do lazer e turismo para deficientes. Perceber as dificuldades, limitações e procurar entender o lugar de quem possui algum tipo de deficiência pode ser um exercício indispensável para o desenvolvimento de qualquer novo projeto, seja ele um produto, seja serviço nos campos de interesse aqui – o lazer e o turismo.

Nesse sentido, a ação apresentou sua relevância na medida em que permitiu o início de uma discussão com a sociedade aquidauanense e anastaciana sobre os direitos cotidianos dessas pessoas na relação com as pessoas sem deficiência, tornando inclusivo e participativo as ações previstas no projeto, pois consideraram o conhecimento acerca das deficiências e acima de tudo as diferentes vivências e experiências nas práticas materializadas e que serão elencadas neste texto.

Para tal a mobilização toma origem pelas discussões acerca **de problemas ou situações variáveis e diferentes apresentados em uma sociedade** na disciplina de Tópicos Especiais em Turismo do curso de Turismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana. Esta disciplina possui a missão pedagógica de discutir, investigar e analisar problemas sociais, culturais, ambientais e/ou científicos relacionados e interligados ao Turismo na região de Aquidauana e/ou estado de Mato Grosso do Sul.

Como escolha do tema, foi proposta a sugestão de reflexão sobre as dificuldades e desafios que perpassam as questões inerentes a esfera da acessibilidade e às demandas decorrentes da mobilidade urbana e suas relações com os campos que contemplam o lazer, a cultura e o Turismo. Utilizando-se da metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas (SCHASTAI; PEDROSO, 2013), o grupo sugere uma série de proposições no âmbito da sensibilização da sociedade como também proposições de intervenção junto ao público-alvo – pessoas com deficiência – demonstrando uma postura ativa do grupo de alunos e um esforço profissional na busca de possíveis respostas e exemplos de mobilização social frente aos problemas que assolam essas questões. O aprofundamento com a turma acerca dessa temática se apresentou oportuna, pois fez emergir uma lacuna timidamente trabalhada pelos gestores públicos e pela iniciativa privada dos municípios em questão.

Os primeiros quatro meses foram direcionados para o amadurecimento sobre mobilidade urbana¹⁰, acessibilidade no Lazer e Turismo¹¹ a partir da leitura e discussão de artigos científicos, documentos oficiais¹² (Leis, decretos e programas de governo) e livros com os alunos. Somado a isso, os alunos também apresentaram seminários trazendo experiências e exemplos de acessibilidade no lazer e turismo em municípios do Brasil e países da América Latina, demonstrando de que maneira é possível estimular ações e fomentar políticas públicas locais.

Para estimular um processo de construção de uma sociedade para todos sob a perspectiva inclusiva, faz-se necessário que inúmeras ideias sejam aplicadas e experimentadas e que, posteriormente, tome novas repercussões de interesses e fortalecimento para as associações e setores envolvidos no âmbito do lazer e turismo, interferindo na inclusão e socialização e, em especial, no acompanhamento dos avanços que cada prática executada repercute em uma comunidade.

Após esse processo de pesquisa e amadurecimento do grupo com o aporte científico e estudos de caso, iniciou-se o processo de desenvolvimento e elaboração de um cronograma de ações, a serem implementadas de forma coletiva e interdisciplinarmente, nos meses seguintes, por meio de dois eixos de atuação:

1. Campanha de Sensibilização para a sociedade;
2. Ações de Intervenção junto ao público-alvo.

¹⁰ Cf. (BARBOSA, 2016) e (SIMON; GASTAL; SANTOS, 2014).

¹¹ Cf. (MELO; BRANDÃO et al., 2010), (ARAÚJO; CÂNDIDO; LEITE, 2009) e (BELTRAME; MENDES et al., 2018); (DUARTE; LEMOS, 2017).

¹² Guia Turismo Acessível (Disponível em <https://turismoacessivel.gov.br/>); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015; ABNT NBR 9050.

Os eixos com o cronograma e resultados das ações serão explicitados nos tópicos seguintes, porém vale destacar que uma rede de parceiros externos foram acionados e representaram atores de suma importância para a implementação das ações coletivas e interdisciplinares e despertar a mobilização dos setores público, privado e sociedade na perspectiva de sensibilizar outras proposições de forma permanente e efetiva nos municípios acerca do lazer e turismo para pessoas com deficiência.

Dentre as parcerias institucionais para o desenvolvimento da ação de extensão destaca-se: OAB/Subseção Aquidauana; Associação dos familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista de Aquidauana e Anastácio (AFaP – TEA); ISMAC – Instituto Sul-mato-grossense para cegos Florisvaldo Vargas Campo (sede Grande – MS e unidade de Aquidauana); Secretaria Municipal de Produção e Meio Ambiente de Aquidauana; Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Aquidauana; Fundação Municipal de Esportes de Aquidauana; 9º Batalhão de Engenharia de Combate Batalhão Carlos Camisão Aquidauana – MS e da APAE Anastácio; Pestalozzi Aquidauana; Curso de Pedagogia do Câmpus de Aquidauana.

Campanha de sensibilização

Neste eixo foi implementado um cronograma de palestras e rodas de conversa realizados nos meses de agosto e setembro de 2019 nos espaços físicos do Câmpus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Quadro 1. Cronograma de ações de sensibilização

Mês	Ação	Proponente
Agosto	Palestra “Aspectos legais e as pessoas com deficiência: destaques no lazer, na cultura e no turismo”.	OAB/Subseção Aquidauana (representantes da Comissão em Defesa dos Direitos dos Autistas e outras deficiências
Setembro	Palestra “O turismo acessível e inclusivo na América Latina: políticas públicas e cases de sucesso”	Acadêmicos do Curso de Turismo
Setembro	Roda de conversa ¹³ : “Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão nos espaços de lazer, cultura e turismo”	(AFaP – TEA); ISMAC; pessoa com deficiência visual; pessoa portadora de surdez; Intérprete de Libras (UFMS/CPAQ); APAE/Anastácio
Outubro	Apresentação do projeto e suas ações no evento II Semana Acadêmica de Administração e do Turismo, no dia 12 de setembro, no Câmpus de Aquidauana, Universidade federal de Mato Grosso do Sul.	Coordenadora da Ação de Extensão

Fonte: Autora, 2019.

¹³ Esta atividade também foi realizada na programação da 1ª Semana da Escola de Extensão, promovida pelo Câmpus de Aquidauana.

Figura 1. Cartaz de divulgação da Ação



Fonte: Website CPAQ/UFMS, 2019.

Figura 2. Roda de Conversa



Fonte: Website CPAQ/UFMS, 2019.

Figura 3. Palestras



Fonte: Arquivo próprio, 2019.

As palestras e rodas de conversas trouxeram esclarecimentos à comunidade interna e externa à universidade não somente com perspectivas técnicas e legais que perpassam tais questões, mas especialmente a desconstrução de pré-conceitos enraizados na sociedade, por meio da informação e conhecimento, e também a demonstração de alguns caminhos possíveis de solução destas lacunas e dificuldades cotidianas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, a partir de suas experiências de superação e rompimento de barreiras no lazer e no turismo.

As adaptações necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos programas de lazer, recreação e turismo podem ser, de uma forma geral, decorrentes de barreiras arquitetônicas, (acessibilidade

dificultada aos espaços e equipamentos de lazer), ou barreiras atitudinais (manifestadas nas relações interpessoais carregadas de preconceitos). Para tal, faz-se necessário que posturas de intervenção sejam realizadas e posteriormente efetivadas por meio de políticas públicas, interferindo no processo de inclusão e socialização das pessoas com deficiência em seus sistemas sociais gerais e, conforme Sassaki (2002), que estas se preparam simultaneamente para assumirem seus papéis na sociedade.

Proposições de intervenção

Quadro 2. Ações de intervenção

Mês	Ação	Proponente/local	Público
Outubro	Caminhada da Inclusão	Alunos e docentes do curso de Turismo e do curso de Pedagogia	PCD's e parceiros institucionais (APAE, AFaP –TEA, ISMAC – Aquidauana e Pestalozzi)
Novembro	Atração Cultural e Turística – Noite Pantaneira	Alunos do curso de Turismo e Pousada Pioneiro Turismo – Miranda/MS	Alunos cegos do ISMAC e turistas da pousada

Fonte: Autora, 2019.

Figura 4. Campanha Caminhada da Inclusão



Fonte: Website CPAQ/UFMS, 2019.

A primeira mobilização de intervenção “Caminhada da Inclusão” foi realizada em um importante parque municipal da cidade, também considerado uma área de proteção ambiental. A ação contou com a materialização de algumas atividades lúdicas e sensoriais para o público da ação com o objetivo de integrar e socializar os participantes e mobilizar os setores público e a iniciativa privada quanto às questões que abarcam a acessibilidade nos espaços de lazer, nos atrativos turísticos e nas ações culturais dos municípios envolvidos.

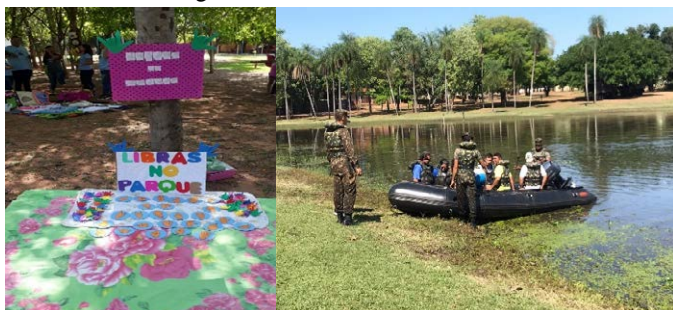
A maioria das atividades lúdicas foram elaboradas pelos alunos do curso de turismo em conjunto com os alunos do curso de pedagogia e são elas: jogos sensoriais; caminhada no parque; cantinho da leitura com intérprete de libras e livros em braile; brincadeiras lúdicas e pintura facial e piquenique de Frutas. Já o passeio de Bote e a visita guiada no parque foram elaboradas e conduzidas pelos soldados do 9º Batalhão de Engenharia de Combate Batalhão Carlos Camisão Aquidauana – MS e funcionários da Secretaria Municipal de Produção e Meio Ambiente de Aquidauana respectivamente

Figura 5. Passeio no viveiro e plantação de bocaiuva



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Figura 6. Libras e Passeio de Bote



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Figura 7. Atividades lúdicas e caminhada



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Já a segunda mobilização de intervenção foi realizada em um atrativo turístico e cultural – “Noite Pantaneira” – na pousada Pioneiro Turismo, localizada no município de Miranda/MS. Ela reuniu os acadêmicos do curso de Turismo, um grupo de pessoas com deficiência visual pertencentes ao Instituto Sul-mato-grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Campo Grande e Aquidauana) e os funcionários e os hóspedes da pousada.

A Noite Pantaneira representa uma festa temática cultural com atrações regionais, apresentações artísticas, música ao vivo com violeiro e sanfoneiro e gastronomia de comitiva. Em uma noite é possível viven-

ciar e conhecer alguns elementos que compõe a lida do homem panta-neiro. A Noite confere um dos destacados atrativos turísticos da região que compreende o Pantanal de Mato Grosso do Sul trazendo como experiência alguns importantes elementos simbólicos e culturais que compõe o patrimônio cultural do estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 7. Dança e gastronomia de comitiva



Fonte: Arquivo próprio, 2019.

O principal objetivo e resultado dessa vivência em conjunto foi o de possibilitar o direito ao acesso de pessoas com deficiência na atividade turística e, permitir nesse processo, a integração e socialização entre eles e os turistas no atrativo em questão, observando as dificuldades e desafios vivenciados para serem melhorados e transformados no que tange à acessibilidade física e atitudinal; como também, reconhecer que uma experiência dessa natureza, resulta na aproximação, encorajamento e integração de forma sensível e fluída, despertando novas posturas profissionais e mais humanas e, especialmente, na quebra de barreiras e pré-conceitos estabelecidos pela sociedade em geral.

Figura 5. Noite Pantaneira



Fonte: Arquivo próprio, 2019.

A vice-coordenadora do ISMAC (na figura 5 segurando o berrante), presente no dia e na ocasião do momento, também destacou a importância dessa ação – que ainda é muito tímida no estado –; a gratidão pela oportunidade dessa experiência para com as pessoas com deficiência como também pelo aprimoramento na formação dos profissionais e formandos em Turismo e para os empresários dessa área, que muitas vezes estão excluídos desse olhar mais ampliado para a diversidade. Já para a proprietária e empresária do atrativo, a experiência revela os quão despreparados tecnicamente estão muitos atrativos turísticos no estado e no país para receber o público com alguma deficiência.

Algumas considerações finais

A ação exposta neste relato, conduziu primeiramente algumas mudanças no processo pedagógico, na medida em que a articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão foi materializada pela condução de todo o projeto pelo olhar metodológico da aprendizagem baseada na resolução de problemas, buscando desenvolver em todo o processo, o pensamento e postura criativa dos alunos, de modo a despertar neste alu-

no o interesse na busca por novos instrumentos de pensamento e gestão para solucionar os problemas que lhes são propostos, nesse caso, sobre os desafios entre a acessibilidade, a mobilidade urbana, o lazer e o turismo.

Os eixos executados no âmbito da sensibilização e intervenção demonstrou que houve uma mobilização na sociedade e nos parceiros envolvidos – aproximando e democratizando o saber científico – a ponto de despertar mais debates acerca da temática e da experimentação de novas práticas em contextos distintos que abarcam o lazer e a atividade turística nos municípios abrangidos, permitindo olhares mais sensíveis e inclusivos às pessoas portadores de deficiência e, especialmente, estimular o fomento de políticas públicas locais e a ampliação e fortalecimento de redes institucionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina D. de, CÂNDIDO, Débora Regina C. e LEITE, Márvio F. Leite. Espaços públicos de Lazer: Um olhar sobre a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, dez. p. 01–42. 2009. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/licere>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BARBOSA, Adriana Silva. Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil: um estudo em blogs. **Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), jan./abr., V 8(1), 2016. p. 142–154.

BELTRAME, André Luís N., MENDES, Marilda Teixeira et al. A cidade, o lazer e a pessoa com deficiência: entre a invisibilidade e emergência da participação social. **Licere**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, jun. 2018. p. 142–154. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/licere>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 maio 2019.

DOARTH, J. Nesta quinta-feira, projeto sobre Acessibilidade e Turismo inaugura suas atividades com palestra. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/projeto-sobre-acessibilidade-e-turismo-inaugura-suas-atividades-com-palestra/> Acesso em: 10 ago. 2019.

DUARTE, Donária Coelho, BORDA, Gilson Zehetmeyer. Turismo acessível no Brasil: um estudo exploratório sobre as políticas públicas e o processo de inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. São Paulo, v. 9, n.3, p. 537–553, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.rbtur.org.br/rbtur>.

DUARTE, Donária Coelho e LEMOS, Gêssica da Silva. Turismo acessível: estudo da legislação brasileira e internacional sobre os direitos de pessoas com deficiência. **Revista Inclusão Social**. Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 119–131, jan./jun. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de, BRANDÃO, Débora Luciana dos Santos, et al. Estudo da Acessibilidade em Ambientes de Lazer na cidade do Natal/RN. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/licere>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OLIVEIRA, D.A. Projeto de extensão promove “Caminhada da Inclusão” no Parque da Lagoa Comprida. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/projeto-de-extensao-promove-caminhada-da-inclusao-no-parque-da-lagoa-comprida/> Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, D.A. Acadêmicos do Curso de Turismo realizam ação com deficientes visuais em aula de campo. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/alunos-do-curso-de-turismo-realizam-acao-com-deficientes-visuais-em-aula-de-campo/> Acesso em: 10 ago. 2019.

ORTÍZ, Juan Carlos. El Turismo Accesible e Inclusivo En Colombia. **Revista LatinoAmericana Turismo Inclusivo**. Edição 1. Fevereiro 2019. Disponível em https://issuu.com/revista.turismo.inclusivo/docs/rlti_01. Acesso em: 22 nov. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHASTAI, M.; PEDROSO, S. A resolução de problemas numa perspectiva metodológica. **Revista Eja em Debate**. Ano 2, n. 3, 2013. p. 1–22.

SIMON, S.; GASTAL, S.; SANTOS, M. M. C. Mobilidade e turismo: Hospitalidade no transporte coletivo em Caxias do Sul/RS. **Revista Brasileira em Pesquisa em Turismo**. São Paulo, v. 8, n. 3, set.-dez. 2014, p. 552–567.

EIXO V

EMPREENDEDORISMO

EDUCAÇÃO FINANCEIRA AOS PRODUTORES FAMILIARES PERTENCENTES À FEIRINHA AGROECOLÓGICA DE ORGÂNICOS.

*Luciane Cristina Carvalho,
Wender de Oliveira Dutra da Silva,
Ivini Kalini Jarcem Charão Fernandes e
Leília Cabral do Nascimento*

Introdução

O presente capítulo tem o intuito de mostrar o desenvolvimento do projeto de extensão universitária intitulado de “Educação Financeira aos produtores familiares pertencentes à Feirinha Agroecológica de Orgânicos”. A finalidade do projeto é mostrar a importância da educação financeira na vida cotidiana e no empreendimento de cada agricultor familiar.

Dessa forma, apresenta-se a evolução da agricultura familiar no Brasil e a falta de visibilidade e reconhecimento da atividade econômica que é tão importante para a sociedade. Além disso, percebe-se que as dificuldades dos pequenos produtores são diversas e passa pela dificuldade de gerenciamento do seu negócio.

Nesse sentido, aborda-se a educação financeira em seus conceitos teóricos para melhor compreensão da atividade de extensão. Por meio da educação financeira o indivíduo tem um maior poder e melhor possibilidade de escolhas com o seu dinheiro. Dessa forma o uso consciente do dinheiro traz a organização necessária e tranquilidade aquele que detém o conhecimento e autocontrole sobre suas finanças.

2. A importância da agricultura familiar no Brasil

No Brasil, os agricultores familiares constituem-se em uma enorme heterogeneidade, tanto social quanto econômica. Referem-se a um modo de organização de trabalho e de produção que perdura e se reproduz com base em diferentes estratégias de produção agrícola e não agrícola em conformidade com o contexto socioeconômico de seu meio (SCHNEIDER, 2016). Por isso, pensar hoje em agricultura familiar no Brasil, requer uma breve investigação sobre a estrutura produtiva em que ela está inserida.

Durante o período colonial, a questão agrária brasileira estava associada às capitanias hereditárias e aos ciclos econômicos – açúcar, mineração, borracha e café. Todavia, mesmo após o fim desse período, há características que ainda prevalecem: produção monocultura, grande propriedade da terra e concentração de terras férteis; todas essas voltadas para as exportações e ao lado de amplo número de mão de obra rural com terra escassa, sob circunstâncias climáticas desfavoráveis e sem apoio governamental (MATTEI, 2014).

A falta de visibilidade e reconhecimento da agricultura familiar durante o século XX foi condicionada pela transformação econômica brasileira, ancorada na modernização e industrialização, e ao escasso apoio de políticas públicas. Nesse sentido, Mattei (2014) mostra que, ao decorrer do processo de modernização da agricultura brasileira, entre as décadas de 1960 e 1970, tais políticas beneficiaram os setores com maiores potencialidades de capitalização, campos produtivos de commodities orientados ao setor externo e sob domínio de latifúndios, com o propósito de corrigir os desequilíbrios da balança comercial do Brasil. A consequência disso foi que grande parcela da agricultura familiar ficou à margem dos benefícios oferecidos pela política agrícola, principalmente nos elementos relacionados ao crédito rural, aos preços mínimos e ao seguro da produção.

Ainda mais, conforme Zangaro (1998), a modernização levou a uma intensificação da concentração fundiária, a proletarização de muitos trabalhadores rurais, o êxodo rural e a maior subordinação do pequeno agricultor ao capital. Todos esses aspectos estão em consonância ao próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista em toda a estrutura produtiva brasileira. Entretanto, mesmo sob adversidades, a agricultura familiar seguiu resistente frente às transformações socioeconômicas no Brasil.

Como mostra Soldera (2018, p. 25),

[...] a agricultura familiar, malgrado suas contradições internas e insuficiência representativa, é a categoria sociopolítica que, no Brasil, emergiu a partir dos anos 1990 reivindicando reconhecimento socioeconômico das agriculturas de base familiar.

O reconhecimento dessa categoria na década de 1990 deve-se ao papel dos mediadores e intelectuais, movimento sindical e a presença do Estado a partir da criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1996 (SCHNEIDER; CASSOL, 2013). Conforme Soldera (2018, p. 52–53),

[...] O PRONAF tornou-se a primeira ação de resistência direcionada especificamente aos produtores de menor porte e com mão de obra predominantemente familiar. Representou a resposta do Estado às reivindicações do movimento sindical rural [...] e às pressões dos produtores da região sul que demandavam reconhecimento institucional e políticas públicas diferenciadas para a agricultura de base familiar. Trata-se da primeira política a reconhecer as especificidades deste segmento para acessar as políticas públicas. [...] visava promover a inserção econômica dos agricultores de base familiar no sentido de impulsionar sua capacidade produtiva e integrá-los ao mercado.

Sobre alguns aspectos da agricultura familiar no Brasil, Schneider e Cassol (2013) evidenciam que, utilizando os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2009), 4.367.902 organizações de um total de 5.175.489 estabelecimentos agropecuários conseguiriam ser classificados como agricultores familiares. Esse censo ainda mostra outros dados relevantes para a análise da contribuição da agricultura de base familiar: 24,3% do espaço total dos estabelecimentos rurais brasileiros eram ocupados pela agricultura familiar; a contribuição desse setor para a produção agropecuária representava 38% do valor total da produção e 34% do total das receitas do agro brasileiro. Todavia, foi identificado um contraste entre esse setor e a agricultura não familiar: os estabelecimentos que não têm como base a produção familiar envolvem 76% do espaço de terra e originavam 62% do valor da produção e 66% da receita.

Diante do exposto, portanto, é possível perceber que, apesar da diversidade, heterogeneidade e contribuição da agricultura familiar, ainda é presente o contraste entre esse setor e a agricultura que reproduz a monocultura, degradação ambiental, exploração do trabalho agrícola, exclusão social e concentração de renda (MATTEI, 2014).

Tal contraste deve ser minimizado e até mesmo eliminado, pois a agricultura familiar possui funções e características que propiciam o desenvolvimento sustentável: oferta de trabalho para outros setores, diversificação das economias locais, preservação do patrimônio sociocultural, segurança alimentar, redução de insumos agroquímicos externos e formas de manejo vegetal e animal (SCHNEIDER, 2016).

3. Introdução à educação financeira

Por meio da educação financeira, o indivíduo tem um maior poder e melhor possibilidade de escolhas com o seu dinheiro, pois com o conhecimento sobre a disponibilidade que seu dinheiro se encontra é

possível tomar decisões e aproveitar as melhores oportunidades. Por isso, é tão importante estudar finanças, para ter o controle do seu próprio dinheiro.

Para Gitman (2010, p. 4), finanças podem ser definidas como “a arte e a ciência de administrar o dinheiro” e nela todas as pessoas e organizações, ou pessoas físicas ou jurídicas convivem com ela. Com a educação financeira vários fatores da sua vida diária aparecem em diversas formas como: compra e venda, empréstimos, poupar ou investir em algo. E a partir da educação financeira, surgem formas de se interagir com as instituições que fazem parte do meio financeiro. Para saber tirar um bom proveito do que essas instituições financeiras têm para oferecer é necessário o conhecimento das mesmas e é neste sentido que a educação financeira tem a sua maior importância.

De acordo a Comissão Europeia (2008) a educação financeira seria benéfica para o gerenciamento dos riscos financeiros, já que com ele seria possível obter um melhor entendimento nas tomadas de decisões. O planejamento financeiro é uma ferramenta que estabelece uma forma de se discutir a importância do dinheiro tanto no nosso dia a dia quanto no médio e longo prazo e, a partir dele ser possível alcançar um acúmulo de bens e riquezas.

Contudo, saber administrar o dinheiro, além das oportunidades que possam surgir em razão deste, evita o uso inadequado e o gasto inconsciente que pode levar ao endividamento. Problema causador de grandes danos a pessoas, famílias e empresas.

Existem dois tipos de endividamento, segundo Faria (2006), o endividamento passivo e o ativo. O endividamento passivo ocorre com um aumento acidental devido a uma situação inesperada e podendo ser ocasionadas por diversos motivos. Já o endividamento ativo tem a sua causa por falta de um bom gerenciamento financeiro que ocasiona um aumento de dívidas equivocadas.

Os fatores que ocasionam o endividamento pessoal se dão, principalmente, devido a facilidade de créditos oferecidos, como os crediários, financiamentos, cartões de crédito, cheque especial e empréstimos. Esses métodos são usados, principalmente, em momentos de falta de dinheiro e que por motivos urgentes são atraídos sem um maior estudo sobre seus malefícios, como altas taxas de juros.

Para Marques e Frade (2003), o endividamento é a utilização de recursos terceiros para fins de consumo e com o apossamento desse recurso, a pessoa se compromete a devolver o dinheiro em uma data preestabelecida e nesse montante consta também juros e correção monetária.

Porém existe um tipo positivo de endividamento e nesse caso o objetivo é o aumento de renda. Ele é positivo em exemplos como o financiamento de maquinário para uma empresa, que levava um retorno em lucro para o comprador. Esse tipo de endividamento é positivo pois leva a um aumento de renda, porém quando essa mesma compra é feita para consumo próprio e não possuindo previsão de retorno ela se torna uma aquisição de bem de luxo e consequentemente um endividamento negativo. (TOLOTTI, 2007)

O consumidor pode se endividar por vários motivos entre eles: desemprego, atraso de salário, mau gerenciamento financeiro pessoal, descontrole nos gastos, redução da renda e esses ainda podem se agravar ainda mais em momentos de crise econômica. (FIORENTINI, 2004).

Deve-se lembrar que a educação financeira se aplica nas desde as atividades mais simples do dia a dia até mesmo nos grandes volumes de dinheiro por corporações. Sendo assim, a educação financeira demanda conhecimentos em diversas áreas tais como: normas sociais, direitos, práticas que levam ao entendimento além de conhecimento em matemática para escolher sabiamente as melhores opções.

A educação financeira é um processo que a população melhora sua compreensão de produtos financeiros para orientá-las a tomar a melhor decisão e tornar conscientes das oportunidades e riscos envolvidos em cada decisão. Essas decisões então levariam a uma consistente formação de indivíduos responsáveis e comprometidos com o futuro. Sendo esse assunto presente no cotidiano tanto de empresas quanto de pessoas, ele demonstra ser algo preocupante pois com ele é possível analisar a vida de cada um e neste sentido se encontra que a educação financeira se faz necessária para melhorar o entendimento sobre o tema e consequentemente melhorar o seu dia a dia.

Conforme Vissotto Jr e Navarro (2013), a qualidade de vida das pessoas está ligada as condições financeiras, logo estes podem lhes proporcionar tranquilidade e melhor qualidade de vida. No entanto, resalta-se que o bom uso do dinheiro reduz preocupações, reduz o estresse, além de outras melhoras.

Esses fatores além do sentimento de pertencimento que boa condição financeira traz demonstra a necessidade da sociedade de um bom suporte e ensino de como lidar com o dinheiro e seus derivados.

4. Aspectos metodológicos

O estudo foi realizado em 2018 no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, contando com uma amostra de 24 agricultores familiares tradicionais participantes da Associação dos Produtores de Orgânicos do MS (APON) e do projeto de extensão Semente: Feira Agroecológica da UFMS promovido pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFMS (ITCP). O Projeto Semente tem como objetivo promover às famílias em condições vulneráveis a oportunidade de expor e comercializar seus trabalhos em um espaço sem custo, ou seja, não onerando os produtores familiares. Além disso, o Projeto funciona

por meio de editais, então a cada edital é feito uma avaliação com os produtores já participantes do projeto para verificar qual parcela terá que sair para poder dar a oportunidade para novos produtores.

O projeto conta com diversas qualificações todas as semanas que prioriza a formação profissional desses produtores, visto que as políticas públicas mencionadas neste trabalho foram o incentivo relevante para a existência desses projetos.

A Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP – UFMS) é uma estrutura que disponibiliza um núcleo básico interdisciplinar formado por docentes, acadêmicos e técnicos, buscando assim, socializar o conhecimento da universidade junto aos setores populares.

O projeto da ITCP – UFMS estimula a formação de empreendimentos de economia solidária no estado de Mato Grosso do Sul, como forma de geração de trabalho e renda, promovendo a capacitação de agricultores familiares através de cursos de qualificação profissional continuada além de acompanhamento nas áreas social, produtiva, educacional, saúde, jurídica, administrativa, de mercado, contabilidade, econômica e tecnológica. O Projeto Semente permite que os agricultores familiares utilizem o espaço público da própria universidade para divulgar e assim comercializarem seus produtos, o quais são frutas, hortaliças, legumes, artesanatos, plantas PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e outras opções de alimentos saudáveis, livres de hormônios e agrotóxicos.

Utilizou-se um questionário semiestruturado, durante o período entre agosto de 2018 e outubro de 2018, aplicado pela equipe executora do projeto à amostra populacional dita acima (24 pessoas). O questionário foi dividido em duas categorias: a primeira categoria se concentra nos aspectos sociais dos agricultores, onde foram analisadas as informações de gênero, idade. Por outro lado, o segundo grupo envolve o aspecto

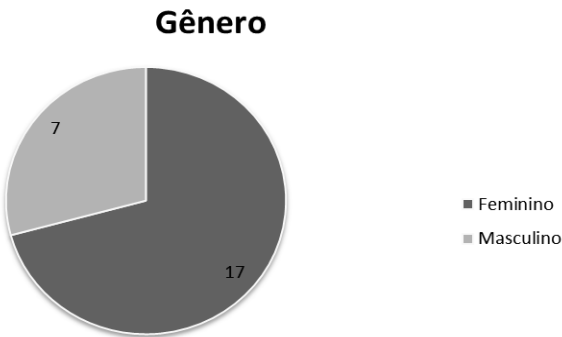
financeiro, que analisa os problemas financeiros dos agricultores como o tipo de renda, que compõe a renda familiar, se eles precisam de crédito (seja para empresas ou pessoal) e sua situação financeira.

5. Análise dos resultados

Nesta seção apresentaremos a análise dos resultados encontrados a partir de questionário aplicado, conforme informado na metodologia. A finalidade é um diagnóstico da situação familiar e financeira do agricultor.

A Feira Agroecológica é predominantemente de público feminino, visto que, o projeto iniciou com a intenção de atender apenas mulheres no intuito de dar espaço que antes não era dado a elas, no entanto, como os familiares homens as acompanhavam em seu trabalho, foi oferecido a oportunidade a eles de também expor e comercializar seus produtos. Conforme observa-se o número de participantes por sexo no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Gênero dos agricultores familiares do Projeto Sementes (2018).

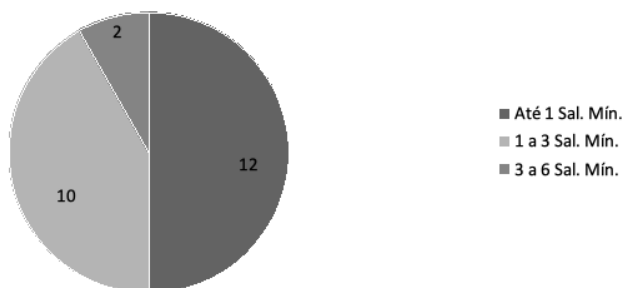


Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

De acordo com o Gráfico 1, 71% desses agricultores são mulheres, ou seja, 17 mulheres e apenas 7 homens. Com base nessa informação é possível compreender que o papel da mulher está crescendo e tomando espaço que antes era ocupado pelos homens na sociedade agricultora. Ela deixa de ser apenas dona de casa e se torna responsável pelo seu próprio negócio, como é visto no caso da Feira.

Outra informação no quesito social é a idade do agricultor que, conforme a resposta no questionário, é um público mais maduro que trabalha com a agricultura familiar desde gerações passadas.

Gráfico 2. Idade dos agricultores familiares do Projeto Sementes (2018).



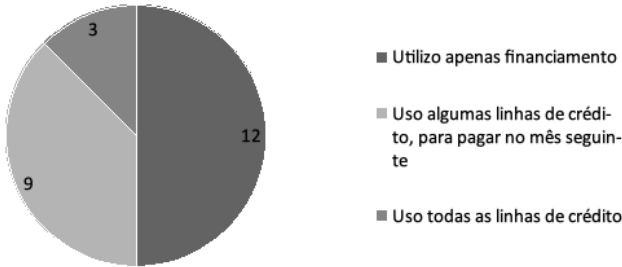
Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

Conforme o gráfico 2, percebe-se que o primeiro grupo se concentra na idade de 40 a 50 anos e o segundo maior grupo de idade é 60 anos ou mais. Tal fato ocorre em razão de que as pessoas mais velhas ainda seguem as tradições antigas que são passadas de gerações a gerações. Além disso, essa força de trabalho dificilmente seria absorvida pela economia urbana, considerando que estão fora da idade requerida na maior parte das empresas do meio urbano

No quesito financeiro, o questionário realizou perguntas para verificar alguns aspectos financeiros desses agricultores, visto que a maio-

ria sobrevive apenas da renda gerada através da agricultura familiar. Para análise financeira o questionário baseou-se no salário-mínimo vigente, conforme se apresenta no gráfico 3.

Gráfico 3. Renda individual dos agricultores familiares, por salário-mínimo, do Projeto Semente (2018).



Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

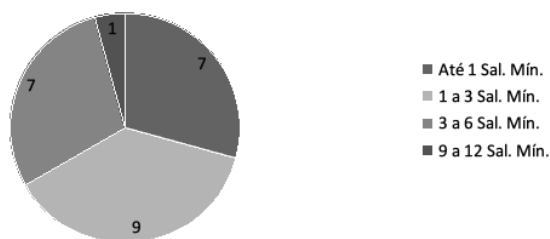
De acordo com Gráfico 3, foi utilizado como parâmetro o salário-mínimo que em 2018 era no valor de R\$ 954,00. Visto que 50% dos agricultores têm como renda até um salário-mínimo, é possível perceber que ainda há dificuldades para produzir e vender os seus produtos.

Complementando o gráfico acima, tem-se no gráfico 4 que mostra a renda familiar, ou seja, a soma de todos os rendimentos dos membros da família indicando a participação monetária de todos que trabalham.

De acordo gráfico 4, percebe-se que a renda aumentou relativamente quando soma todas as rendas da família. Conforme as respostas nessa categoria, 9 pessoas responderam que a renda familiar está entre 1 e 3 salários-mínimos, 7 na faixa de 3 a 6 salários-mínimos, 7 ainda recebem 1 salário-mínimo e apenas 1 pessoa respondeu ter renda e 9 a 12 salários-mínimos.

A renda dos agricultores pode ser complementar, ou seja, alguns recebem aposentadoria ou pensão, exercem outras atividades no mesmo ramo. Além disso, é possível contar com a renda de outro membro familiar complementação financeira. Cabe salientar que os membros da família podem trabalhar junto na produção e comercialização da agricultura familiar ou em outra atividade, mas contribuem para a renda geral da família. Conforme pode-se observar observado no Gráfico 4.

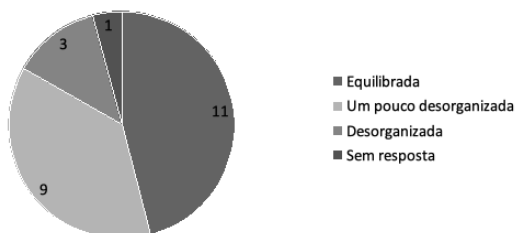
Gráfico 4. Renda familiar dos agricultores familiares Projeto Semente (2018).



Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

Outra questão foi se os agricultores utilizam linhas de crédito. Analisando o gráfico 5, percebe-se que 50% utilizam cartão de crédito e 37% utilizam outras linhas de crédito além do cartão. As linhas mencionadas são: cartão de crédito, cheque especial, financiamento, empréstimos e cheques pré-datados.

Gráfico 5. Utilização de linhas de créditos por parte dos agricultores familiares Projeto Semente (2018).

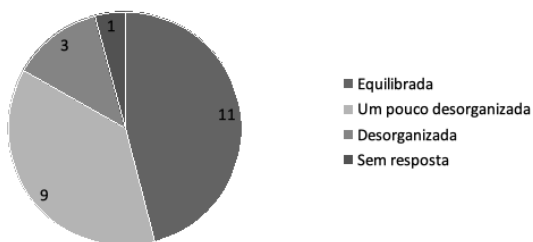


Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

Conforme o gráfico 5, 12 pessoas responderam fazerem uso de financiamento, 9 utilizam algumas linhas de crédito, para pagar no mês seguinte e 3 responderam que usam todas as linhas de crédito.

E, por fim, perguntou-se sobre a situação financeira dos agricultores familiares e observou-se que 11 pessoas responderam que conseguem manter sua situação financeira equilibrada, 9 pessoas responderam que sua vida financeira está um pouco desorganizada, 3 responderam, que sua vida financeira está desorganizada e 1 pessoa não respondeu.

Gráfico 6. Situação financeira dos agricultores familiares Projeto Semente (2018).



Fonte: Elaborado pela autora mediante aplicação de questionário. Nota: Dados dentro do gráfico indicam o número de pessoas que responderam naquela área.

A análise do questionário foi produtiva no sentido de diagnosticar a situação financeira dos agricultores familiares do Projeto Semente e dessa forma indica como o projeto de extensão pode contribuir.

Percebeu-se que a partir das aulas do projeto de extensão os agricultores passaram a usar um caderno com suas anotações financeiras, ou seja, de materiais que compraram, ou vendiam no dia, o quanto produzir para não sobrar e evitar falta de produtos. Além disso, foi indicado a eles pelo projeto o uso de máquinas de cartão de crédito, pois isso os ajudaria nas vendas. E eles aceitaram a sugestão e, a partir disso, quase todos fazem o uso.

Enfim, a execução do projeto foi proveitosa e eles assistem as aulas de forma participativa, o que demonstra interesse em mudar sua atitude financeira.

Considerações finais

O projeto de “Educação Financeira aos produtores familiares pertencentes à Feirinha Agroecológica de Orgânicos” mostrou-se uma importante iniciativa para melhorar a qualidade de vida dos agricultores familiares que lutam diariamente por sua sobrevivência.

A referida atividade econômica passa por diversas dificuldades e demanda de política públicas para superar os obstáculos. No entanto, ainda é preciso uma melhora nos programas que apoiam os agricultores familiares, mais investimentos por parte das políticas públicas, fiscalizações para que estas políticas funcionem de forma correta e uma abrangência maior em parcerias.

Com relação aos resultados objetivos pela pesquisa realizada foi possível notar a importância da agricultura familiar em sua participação

na produção de alimentos, na geração de renda e para o consumo familiar. Além disso, é notável que a UFMS está presente e auxilia enormemente no desenvolvimento desses agricultores, fazendo com que esses tenham acesso à informação, acesso ao espaço físico sem custo. Alguns agricultores participantes do projeto aderiram ao uso do planejamento e orçamento financeiro conforme informações obtidas dentro do Projeto Semente.

Por fim, o projeto é de extrema importância para os produtores familiares, pois oportuniza qualificação profissional, espaço de trabalho e mudança de vida, via geração de renda.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO EUROPEIA. Educação Financeira. Fin-Focus, Europa, n. 5, p. 3-4, jun. 2008.

FARIA, M. P. C. Análise de crédito à pequena empresa: um modelo de encorajem baseado nas metodologias estatísticas: análise fatorial e lógica fuzzy. 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/pro-nunciamento/detTexto.asp?t=387926>. Acesso em: 22 nov. 21

FIORENTINI, S. R. B., E. **Inadimplência**: Como evitar e resolver. Sebrae, 2004.

GITMAN, L. J. Princípios de administração financeira. 12. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2010.

IBGE. Censo Agropecuário 2006. Agricultura Familiar. Primeiros resultados. Brasil. Grandes Regiões e Unidades da Federação. Brasília/ Rio de Janeiro: MDA/MPOG, 2009.

MARQUES, M. L. M.; FRADE, C. Regular o sobre endividamento. Coimbra, 2003. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2003.

MATTEI, Lauro. O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo. Revista Econômica do Nordeste, v. 45, n. 5, p. 83-92, 2014.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, f. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. Revista de administração pública, v. 41, n. 6, pp. 1121-1141, nov./dez. 2007.

SCHNEIDER, Sergio. A presença e as potencialidades da agricultura familiar na América Latina e no Caribe. Redes: revista do desenvolvimento regional. Santa Cruz do Sul, RS. v. 21, n. 3, pt. 2, p. 11-43, set./dez. 2016.

SCHNEIDER, Sergio; CASSOL, Abel. A agricultura familiar no Brasil. Porto Alegre, Relatório de pesquisa. FIDA/RIMISP, 2013.

SCHNEIDER, Sergio; CASSOL, Abel. Diversidade e heterogeneidade da agricultura familiar no Brasil e algumas implicações para políticas públicas. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, v. 31, n. 2, p. 227–263, 2014.

SOLDERA, Denis. A instabilidade do referencial de políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil: uma análise das narrativas dualistas. 179f. 2018. Dissertação de Mestrado em desenvolvimento Rural – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TOLOTTI, M. As armadilhas do consumo: acabe com o endividamento. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

VISSOTTO JR., D.; NAVARRO, F. A. M. Educação Financeira e qualidade de vida. *In: 31º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul*. [S.l.: s.n.], 2013.

ZANGARO, Luciana Cristina Moura. Agricultura familiar no Brasil: uma revisão teórica. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 15–29, 1998.

O PROGRAMA MARINHEIRO EMPREENDEDOR DESENVOLVIDO NO COMANDO DO 6º DISTRITO NAVAL – EM LÁDARIO – MS

*Roosiley dos Santos Souza,
Nortonciste Guedes da Silva Junior e
Paulo Lameira Ferreira da Silva*

1. Introdução

O Brasil vem apresentando um significativo crescimento no que se refere ao empreendedorismo, sendo este, visto como o “promotor da geração de novos conhecimentos, de novas tecnologias, tendo a capacidade de potencializar o papel dos empreendedores na sociedade como agentes de desenvolvimento em seu contexto local e regional” (SOUZA, 2015, p. 15).

Schmidt et al. (2005) menciona que “o empreendedorismo pode ser ensinado a qualquer pessoa, desde que sejam utilizadas as devidas metodologias de ensino, os procedimentos e objetivos adequados ao processo de ensino e aprendizagem do empreendedorismo”.

Nessa linha de pensamento, surgiu a demanda para a construção de um programa que tivesse objetivos e procedimentos metodológicos para o ensino do empreendedorismo, dessa forma originou a concepção do referido programa.

O Comando do 6º Distrito Naval (Com6ºDN), que é uma Organização Militar subordinada à Marinha do Brasil, está localizado no

município de Ladário – MS. É constituído por nove Organizações Militares (OM's): Centro de Intendência (CeIMLa), Base Fluvial (BFLa), Capitania Fluvial (CFPN), Esquadrão de Helicópteros (EsqdHU-4), Hospital Naval (HNLa), Comando da Flotilha (ComFlotMT), Grupamento de Fuzileiros Navais (GptFNLa), Serviço de Sinalização Náutica (SSN-6) e Comando do Sexto Distrito Naval (Com6ºDN), o que representa uma área de jurisdição com cerca de 1.600 militares exercendo diferentes atividades em uma das suas nove OM's, nos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

De acordo com Silva Júnior (2019), como contribuição a sociedade, o Com6ºDN possui um expressivo aporte para o desenvolvimento econômico e social. No setor econômico De Jesus Júnior e Da Silva (2018, p. 102) relatam que entre os anos de 2014 e 2016, o Com6ºDN empenhou R\$ 21.296.068,90 nos municípios de Corumbá e Ladário. No recolhimento do ISSQN (DAR) para os municípios de Corumbá e Ladário, nos anos de 2014 a 2016, foram recolhidos R\$ 77.125,75 para o município de Corumbá e R\$ 424.685,02 para o município de Ladário. Como fonte pagadora de salários aos militares e servidores civis residentes nos referidos municípios nos anos de 2014 a 2016, o valor de R\$ 497.960.389,37 para Corumbá e R\$ 7.702.795,22 para Ladário, totalizando o valor de R\$ 505.663.184,59. Com relação as ações sociais, existem inúmeras ações desenvolvidas por todas as nove OM's da área de jurisdição.

Em 2019, o Capitão de Fragata (IM) Paulo Lameira Ferreira da Silva, diretor do Centro de Intendência da Marinha em Ladário, expressou uma preocupação com relação aos jovens que prestavam serviços para as OM's. O Capitão de Fragata (IM) Paulo Lameira Ferreira da Silva observou que pelo período de oito anos, estes conseguiam desenvolver várias habilidades em diferentes áreas, mas com o desligamento ao final do contrato, esses jovens tinham certa dificuldade de reintegrar à socie-

dade e utilizar todo o arcabouço de conhecimento adquirido. Por acreditar que faltava alguma orientação voltada para o empreendedorismo, preocupação essa compartilhada também pelo Contra-Almirante Carlos Eduardo Horta Arentz – Comandante do 6º Distrito Naval em Ladário naquela ocasião, o Capitão de Fragata (IM) Paulo Lameira Ferreira da Silva buscou gestão junto a docente Adm^a Prof^ª. Dr^a. Roosiley S Souza, do curso de Administração, do Câmpus de Corumbá para a elaboração de um programa que pudesse unir teoria e prática para um novo referencial profissional daqueles que seriam egressos do serviço militar temporário.

Para a execução do referido programa foi gerado um “Acordo de Cooperação” entre as instituições para o desenvolvimento do Programa Marinheiro Empreendedor, o qual seguiu os seguintes tramites: início da tratativa, assinatura, desenvolvimento da metodologia, realização do programa e finalização entre os meses de abril a dezembro de 2019.

O Programa Marinheiro Empreendedor procurou trabalhar com componentes curriculares necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para que o profissional pudesse vislumbrar a sua empregabilidade pós processo de desligamento da Marinha do Brasil.

2.Nossa Base Teórica

A construção do programa teve como base teórica os preceitos de Fillion (1991; 1997) o qual afirmou que o empreendedorismo pode ser compreendido como um fenômeno temporal e espacial, relacionado ao período e ao local onde os indivíduos vivem. Em consonância Gibb (1998) menciona que o grau em que as habilidades empreendedoras pessoais são exigidas do gestor/empresário é uma função do ambiente contextual que ele enfrenta. O mercado e o contexto econômico e social passam por altos níveis de incerteza e complexidade exigindo maior

comportamento empreendedor, ou seja, o mercado demanda por profissionais com a capacidade de ser proativo e inovador.

Nessa vertente, Fayolle (2002; 2006) ressalta que o empreendedorismo tem sido entendido como um processo complexo e multifacetado que reconhece as variáveis sociais (mobilidade social, cultura, sociedade), econômicas (incentivos de mercado, políticas públicas, capital de risco) e psicológicas como influenciadoras do ato de empreender.

O Empreendedorismo, para Souza, Silveira e Carmo (2016, p. 1):

[...] vem sendo evidenciado pelas novas demandas de mercado que esperam indivíduos, empresas, locais e regiões mais preparados para atuarem de maneira competente, empreendedora, sustentável e inovadora. O desafio é saber como promover essas competências e habilidades empreendedoras nos indivíduos, a fim de que eles possam atuar nesse cenário em que passam a ser protagonistas de atividades e ações empreendedoras individuais e coletivas.

O empreendedorismo se apresenta como tema desafiador na área da educação, em que persiste a questão se pode ser ensinado, como deve ser ensinado e porque é ensinado e se o ensinamento permite um comportamento intencional de empreender. Ainda nessa vertente Souza (2015, p. 25) declara que:

Acredita-se que a educação para o empreendedorismo terá uma contribuição positiva para a melhoria da orientação empreendedora de pessoas, levando à aquisição de habilidades, capacidades, criatividade, confiança e motivação, de modo a poderem criar emprego para si e para os outros.

E para entender a área da educação para o empreendedorismo, reportamos sobre o ensino do empreendedorismo.

2.1. Educação Empreendedora ou Ensino de Empreendedorismo (EE)

Autores como Garavan e O’Cinneide (1994) acreditam que o empreendedorismo pode ser cultural e experiencialmente adquirido e que a capacidade empreendedora pode ser influenciada por intervenções da educação e de treinamento. Eles afirmam que a aprendizagem empreendedora envolve o aprender fazendo, explorando problemas de múltiplos pontos de vista, criando redes de relacionamentos, entre outras formas.

Em linha Kuratko (2005) assinala que a educação para o empreendedorismo surgiu em diferentes contextos educacionais, principalmente como rota para desenvolver uma cultura empresarial, para promover a empresa, para criar empreendimentos e para fomentar o espírito empreendedor através da educação e da aprendizagem.

Para Lopes, Lima e Nassif (2017, p. 23) “Educação Empreendedora se refere ao desenvolvimento de habilidades e do espírito empreendedor pelos aprendizes, de modo que se tornem capazes de transformar ideias criativas em ação”

Souza, Silveira e Carmo (2016, p. 1):

Acreditam que a educação para o empreendedorismo é um imperativo que fará uma contribuição positiva para a melhoria da orientação empreendedora de pessoas, esta poderá levar à aquisição de habilidades, competências, criatividade, confiança, motivação e coragem, a fim de criar emprego para si e para os outros.

Com base na perspectiva dos autores citados foi desenvolvido o programa acreditando na contribuição positiva do mesmo junto ao público-alvo – MN-RM2.

2.3. Tendência Empreendedora Geral (TEG)

Tendência Empreendedora Geral – TEG é um teste que foi desenvolvido na Durham University Business School, na Inglaterra, por Caird (1991). Para o autor, os empreendedores possuem um conjunto de características e/ou tendências intrínsecos que os distinguem das outras pessoas. Segundo Caird (2008) todas as pessoas apresentam algumas características empreendedoras em seu perfil comportamental, sendo que, para tanto, basta saber se a quantidade de características apresentadas é suficiente para que o indivíduo possa ser considerado um possível empreendedor de sucesso.

O modelo proposto por Caird (1991) possui as seguintes dimensões:

a) Necessidade de Sucesso/Realização – De acordo com o autor “as pontuações baixas remetem a indivíduos que demonstram características voltadas para a falta de ambição e objetivos” (CAIRD, 1991). Os conhecimentos necessários para melhorar a dimensão são: necessidade de autoconhecimento, planejamento, tomada de decisão, iniciativa, resolução de problemas, inovação e determinação. A pontuação elevada nesta dimensão reflete uma orientação para a tarefa, forte ética no trabalho, desenvolvimento de metas desafiadoras.

b) Necessidade de Autonomia/Independência: a pontuação mais baixa quando se remete a indivíduos com flexibilidade na tomada de decisões, uma preferência na realização de trabalhos para outras pessoas ao invés de cargos de gerência (CAIRD, 1991). Caracteriza-se pela

iniciativa de iniciar um negócio. A pontuação mais elevada está relacionada à necessidade de fazer as coisas de forma independente, determinada, não convencional e a baixa valorização da realização de trabalhos com pouca autonomia.

c) Tendência Criativa: A interpretação para as pontuações mais elevadas nesta dimensão indica que os indivíduos possuem características voltadas para uma imaginação e orientação inovadora, versatilidade, intuição, uma preferência pelas novidades e uma forte tendência a aplicar suas próprias ideias no ambiente em que está inserido. As pontuações baixas apontam para indivíduos com características comportamentais que sugerem a preferência pela estabilidade, a utilizar ideias de outras pessoas e sem grande potencial imaginativo (CAIRD, 1991).

d) Propensão a Riscos: a propensão ao risco calculada é definida operacionalmente pela capacidade de lidar com informações incompletas e agir de acordo com uma opção arriscada, que requer habilidades a realização de metas desafiadoras por parte dos indivíduos que as vivenciam (CAIRD, 1991). A pontuação elevada demonstra a capacidade de tomar decisões em condições incertas e sem a necessidade exaustiva de reunir informações para o processo de tomada de decisão. As pontuações baixas revelam um comportamento mais cauteloso para o processo de tomada de decisão e uma preferência por ambientes com incerteza reduzida (CAIRD, 1991).

e) Impulso/Determinação: A pontuação mais elevada nesta dimensão pode ser interpretada como indivíduos que tendem a proatividade, crença, conquista de objetivos devido à capacidade e esforço. As pontuações baixas correspondem a indivíduos com uma visão de vida não controlada por si, mas por fatores externos, dependência, crença de que o sucesso depende do fator sorte (CAIRD, 1991).

Portanto, este teste permite analisar os traços de perfil empreendedor e vem sendo utilizado em diferentes vertentes das pesquisas pelos autores.

3. Programa Marinheiro Empreendedor – A construção do Programa

Para determinar o Perfil Empreendedor entre os participantes, inicialmente foi aplicado o instrumento de intervenção proposto por Caird (1991). O teste foi desenvolvido na *Durham University Business School*, na Inglaterra, por Caird (2008) e, desde então, tem norteado as mais diversas pesquisas, que buscam por meio desse teste diagnosticar o perfil empreendedor.

O modelo tem por objetivo analisar os traços do comportamento empreendedor por meio de cinco dimensões: necessidade de sucesso; necessidade de autonomia/independência; tendência criativa; propensão a riscos; impulso/determinação. Estas dimensões estão distribuídas no instrumento de pesquisa em 54 afirmações onde o respondente deve apenas ler cada sentença e expressar sua concordância ou discordância, colocando Concordo (C) ou Não Concordo (N), para cada uma delas.

A análise dos dados prevaleceu das informações quantitativas oriundas da tabulação do instrumento de pesquisa, auxiliada pela metodologia de Peloggia (2001). Souza *et al.* (2014) elaborou o quadro 1, o qual apresenta ainda o método para a tabulação dos dados coletados.

Quadro 1. Método de tabulação das informações da TEG de acordo com Peloggia (2001)

FASES	DESCRIÇÃO DO MÉTODO DE TABULAÇÃO DE PELOGGIA (2001)
Primeira	Consiste em anotar (01) ponto para cada (N) assinalado nas casas sombreadas do questionário e (01) ponto para cada © assinalado nas casas não sombreadas do instrumento de pesquisa.
Segunda	Compreende a soma e anotação do total das 54 cada linha do instrumento de pesquisa.
Terceira	Consiste em lançar a pontuação obtida em cada linha em uma tabela com duas colunas, sendo uma coluna com o número da linha e a outra com a pontuação obtida, pois facilita a visualização da pontuação pertencente a cada dimensão do modelo.
Quarta	Os pontos obtidos nas linhas serão somados e atribuídos às suas respectivas características, descritas na Tabela 1.

Fonte: Souza *et al.* (2014) adaptado de Peloggia (2001).

Após a etapa de organização dos dados por fases, conforme a tabela 1, para análise das médias obtidas depois da aplicação do teste são necessárias as médias que Ferreira e Aranha (2008) apresentam as quais foram propostas por Caird ao desenvolver o teste TEG, que deverão ser utilizadas como parâmetros para análise das médias obtidas a partir da aplicação do teste, conforme o que se apresenta na tabela 1:

Tabela 1. Médias esperadas do TEG

Característica	Pontuação Máxima	Média Esperada
Necessidade de Sucesso	12	9
Necessidade de Autonomia Independência	6	4
Tendência Criativa	12	8
Propensão a Riscos	12	8
Impulso e Determinação	12	8

Fonte: Adaptado de Ferreira e Aranha (2008, p. 5)

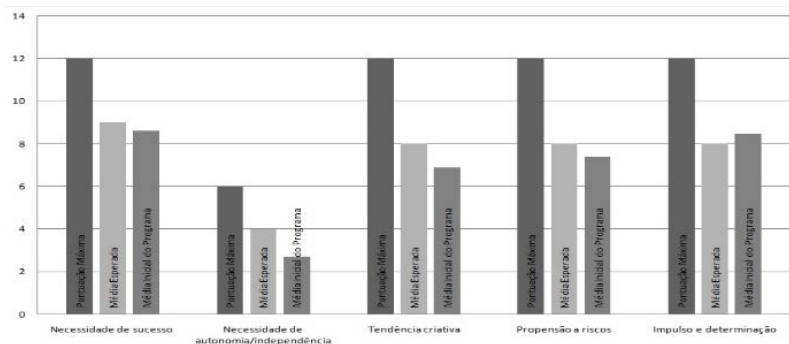
Uma vez aplicado o teste, a etapa de processamento de dados de acordo com a metodologia apresentada chegou-se as médias iniciais, apresentadas na tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Apresentação das médias iniciais dos participantes do Programa Mari-nheiro Empreendedor

Características	Pontuação Máxima	Média Esperada	Média Inicial da turma
Necessidade de sucesso	12	9	8,62
Necessidade de autonomia/independência	6	4	2,71
Tendência criativa	12	8	6,9
Propensão a riscos	12	8	7,38
Impulso e determinação	12	8	8,48

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3. Média inicial do Programa "Marinheiro Empreendedor".



Fonte: Autores, 2019.

De acordo com a Tabela 2 e o gráfico 1, as médias mais baixas e que necessitavam de uma atenção maior durante o programa para melhorar e chegar o mais próximo da média esperada foram as dimensões: **Necessidade de autonomia/interdependência**, que para Dornelas (2014) essa característica define o indivíduo empreendedor como aquele que tem a necessidade de estar sempre à frente das mudanças e de ser dono do próprio destino; **Tendência criativa**: Segundo Espírito Santo (2011), essa característica estimula a capacidade de raciocínio alternativo, de usar a criatividade para sair de dificuldades ou até mesmo para aumentar os lucros. **Propensão a riscos**: Segundo Dornelas (2014), é a pessoa que tem tendência a estabelecer metas desafiadoras, porém realistas, assumindo riscos calculados e avaliando as possibilidades de sucesso.

Diante do resultado e conhecendo a realidade dos participantes, a justificativa para essas médias reside no fato de que os pesquisados dispunham naquele momento uma carreira no serviço público por um período de até oito anos, com certa estabilidade, fator preocupante, pois eram temporários e teriam que enfrentar o mercado em constante processo de mudanças. Tal motivo estimulou o desenvolvimento do programa na expectativa de apresentar oportunidades e orientar em como aproveitá-las após o período temporário na Marinha.

3.1.o passo a passo do programa

No primeiro encontro foi ofertado o módulo em Empreendedorismo e Inovação que abordou conceitos sobre o Perfil e Características Empreendedoras, bem como, apresentou o perfil da turma obtido com a aplicação do TEG; Apresentou Plano de Negócios e Modelo de Negócios e as suas principais finalidades e como atividade prática utilizou a proposta da Teoria Effectuation para o desenvolvimento da mesma. Com equipes formadas reunimos as principais competências de cada integrante das equipes para as propostas dos empreendimentos. Ao final da atividade obtivemos cinco propostas de empreendimentos. Findamos o módulo com equipes formadas e um plano para a construção das propostas.

O segundo módulo abordou conhecimentos e atividades práticas sobre a importância de montar um planejamento estratégico e plano de marketing.

Durante o terceiro módulo disponibilizamos orientações relacionadas a questões financeiras e econômicas, tendo destaque a importância da análise dos investimentos necessários, a relação entre despesas e custos e a análise competitiva do negócio: negócios concorrentes e demais influências do ambiente externo.

No quarto encontro ofertamos duas palestras com o intuito de validar a ideia de negócio até então trabalhada. A primeira palestra discorreu sobre o desenvolvimento e custos de um aplicativo – *App* e a segunda palestra sobre custos de forma prática sobre cada empreendimento desenvolvido até então pelas equipes.

No quinto encontro, baseado na organização das ideias de negócios prontas, culminou o momento de apresentar para uma banca avaliadora constituída por: dois comandantes da Marinha do Brasil –

Com6ºDN, gerente de contas jurídicas do Banco do Brasil, gerente de contas jurídicas da Caixa Econômica, gerente da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável, representante da Associação Comercial e Industrial de Corumbá e duas empreendedoras do ramo alimentício, uma vez que todos os projetos pensados pelos participantes do programa referiam-se ao respectivo setor.

Esse encontro trouxe inúmeras contribuições, além de permitir aos participantes um repensar das propostas e um entendimento acerca do processo de empreender e inovar com um olhar local das necessidades e oportunidades.

No sexto encontro houve um feedback sobre cada contribuição dos módulos, palestras e das considerações recebidas pela banca avaliadora. Aos participantes recaíram várias recomendações para melhoria dos projetos e das posturas. Foi, também, momento de uma avaliação dos acadêmicos que estiveram no projeto como monitores, ou seja, oportunizamos uma troca entre a academia e a comunidade de forma positiva.

Ao final do encontro foi reaplicado o TEG, com o intuito de verificar se a metodologia desenvolvida no programa atingiu a meta de desenvolver e/ou estimular as competências necessárias para a Tendência Empreendedora Geral entre os participantes, que podem ser observadas na tabela 3.

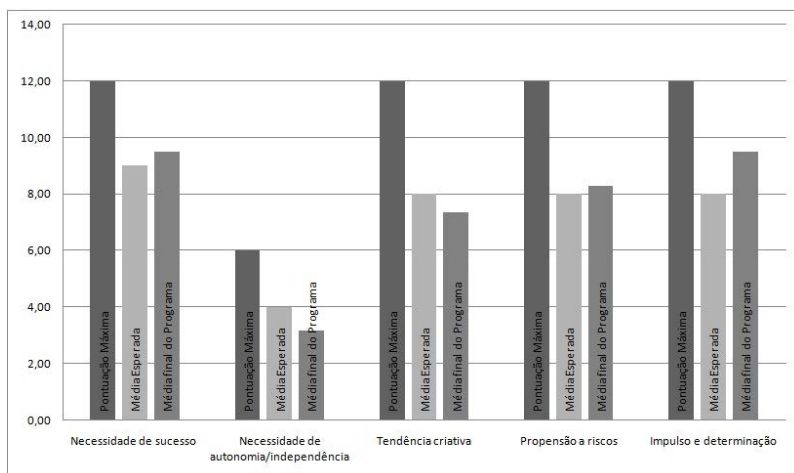
Tabela 3. Apresentação das médias finais dos participantes do Programa Mari-nheiro Empreendedor

Características	Pontuação Máxima	Média Esperada	Média Final da turma
Necessidade de sucesso	12	9	9,50
Necessidade de autonomia/independência	6	4	3,14
Tendência criativa	12	8	7,36
Propensão a riscos	12	8	8,27
Impulso e determinação	12	8	9,50

Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 2, observa-se um aumento em todas as médias em especial nas dimensões **Necessidade de autonomia/interdependência**, **Tendência criativa** e **Propensão a riscos**.

Gráfico 2. Gráfico da média final do Programa “Marinheiro Empreendedor”.



Fonte: Autores, 2019.

Comparando os resultados entre as médias iniciais e finais do programa, observamos o aumento do percentual em todas as dimensões.

4. Os resultados

O primeiro resultado obtido com o desenvolvimento do programa trata do perfil socioeconômico dos MN-RM2. Por ser um programa desenvolvido para o Comando do 6ºDN, uma Organização Militar com predominância do gênero masculino e pela característica do público-alvo, que foram praças da reserva de 2ª Classe da Marinha, denominados

“Marinheiros-RM2” (MN-RM2), o gênero predominante no Programa Marinheiro Empreendedor foi o gênero masculino, faixa etária predominante 61,12% entre 26 – 30 anos, seguida por 38,88% entre 21 e 25 anos. O estado civil predominante foi o solteiro, o que corresponde a 55,56%, e os casados eram 44,44%. Todos desempenhavam atividades laborais nas seguintes Organizações Militares (OM's): Centro de Intendência (CeIMLa), Base Fluvial (BFLa), Capitania Fluvial (CFPN), Esquadrão de Helicópteros (EsqdHU-4), Hospital Naval (HNLa), Comando da Flotilha (ComFlotMT), Grupamento de Fuzileiros Navais (GptFNLa), Serviço de Sinalização Náutica (SSN-6) e Comando do Sexto Distrito Naval (Com6ºDN), ou seja, conseguimos abranger todo o complexo da Marinha do Brasil instalada no município de Ladário e no município de Corumbá (MS).

A renda mensal própria dos marinheiros predominantemente de 100% estava na faixa de 01 a 05 salários-mínimos (R\$ 1.045,00 – R\$ 5.225,00), quando perguntado sobre a renda familiar, predominava em 88,89% na faixa de 01 – 05 salários-mínimos e 11,11% na faixa de 05 – 10 salários-mínimos (R\$ 5.225,00 – R\$ 10.450,00).

4.1. TEG dos Marinheiros RM2 – Inicial *versus* Final

Comparando os resultados entre as médias iniciais e finais do programa, observamos no quadro 2 um aumento em todas as médias, em especial aquelas que se apresentaram abaixo do esperado. As médias iniciais tiveram os seguintes aumentos: Necessidade de autonomia/interdependência – de 2,71 para 3,14 o que equivale um aumento de 6,25% se comparado a média inicial; Tendência criativa, de 6,90 para 7,36, o que podemos afirmar que obteve um aumento de 6,25% e a Propensão a riscos de 7,38 para 8,27, representando um aumento de 10,76%.

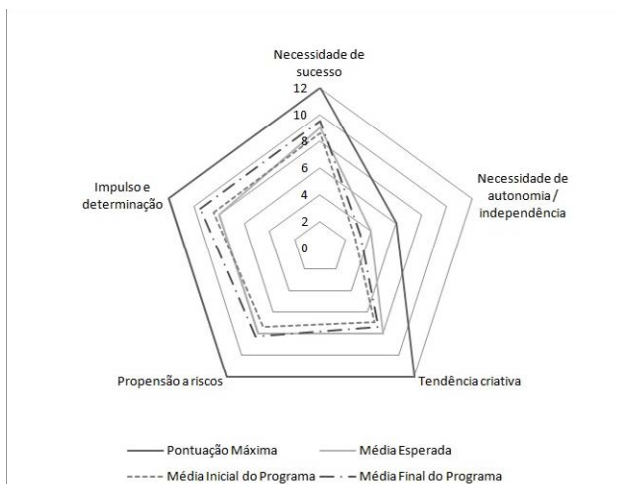
Quadro 2. Apresentação das comparações entre as médias iniciais e finais

Dimensões	Pontuação Máxima	Media Esperada	Media Inicial do Programa "Marinheiro"	Media Finaldo Programa "Marinheiro"	Percentual de Crescimento
Necessidade de sucesso	12,00	9	8,62	9,50	9,26%
Necessidade de autonomia/independência	6,00	4	2,71	3,14	6,25%
Tendência criativa	12,00	8	6,90	7,36	6,25%
Propensão a riscos	12,00	8	7,38	8,27	10,76%
Impulso e determinação	12,00	8	8,48	9,50	10,74%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A Figura 1 ilustra a Tendência Empreendedora Geral dos Marinheiros RM2 do Programa Marinheiro Empreendedor, obtido através do estudo de dados secundários disponíveis. As dimensões em que o gráfico se encontra mais longe do centro são aquelas nas quais as dimensões eram mais intensas.

Figura 1. Radar comparativo entre as médias iniciais e finais



Fonte: Dados da pesquisa

A proposta do estudo foi alcançada: Apresentamos o Perfil inicial e final entre os participantes do Programa Marinheiro Empreendedor e desenvolvemos um programa que, além de proporcionar uma educação empreendedora, incentivou o comportamento empreendedor capacitando os participantes Marinheiros RM2 para atuarem no mercado de trabalho e serem protagonistas do próprio desenvolvimento. O Marinheiro RM2 apresentou tendência empreendedora geral positiva após uma intervenção educacional.

Considerações Finais

O TEG foi aplicado antes de qualquer contato com teorias e/ou atividades pedagógicas que permitissem o desenvolvimento das características empreendedoras. Ao final do programa foi reaplicado para verificação da efetividade do programa, sendo que foi utilizado pela primeira vez para subsidiar as atividades de um programa voltado para o desenvolvimento das características empreendedoras.

O Programa Marinheiro Empreendedor, programa piloto, conseguiu atingir os objetivos propostos e, principalmente, elevou a média de todas as dimensões abordadas pelo TEG.

Para o próximo programa, há uma necessidade de entender e trabalhar a cultura local, uma vez que ela interfere em resultados abaixo da média esperada de **Necessidade de autonomia/independência e Tendência criativa**.

Quanto à metodologia adotada para a pesquisa, essa se mostrou adequada. Ressaltamos que o número de respondentes corresponde a 75% dos participantes no programa e foi representativo, oportunizando a medida quantitativa. Da mesma forma a análise dos dados se mostraram pertinentes e representativos para o que se objetivou com este estudo.

Considerando ser este um programa piloto, a continuidade deve ser assegurada no sentido de proporcionar a ampliação e o aprofundamento, a fim de oferecermos um programa com conteúdo sobre a Inteligência Emocional, para que eles se conheçam melhor e saibam lidar com os próprios sentimentos, conhecer os sentimentos dos outros e administrarem as emoções de maneira saudável e Gestão de Mudanças, considerado fundamental para os futuros empreendedores. As duas disciplinas combinadas os provocarão a saírem do fatalismo e da letargia que a cultura local tenta impor sobre suas vidas, ampliando desta forma o conteúdo ministrado, as atividades e ainda ampliar os números de encontros para o desenvolvimento dele.

A pesquisa aqui relatada evidenciou, por meio dos resultados, as características e, de certa forma, a importância que os Marinheiros RM2 representam no momento para a sociedade local. Um novo estudo está em desenvolvimento para comparar a efetividade do programa após um período de 9 meses.

Face ao exposto, é possível concluirmos que pesquisas com este potencial devem ser protagonizadas antes da execução dos programas voltados para a educação empreendedora.

Recomendamos novos estudos e pesquisas orientados para uma nova vertente de aprendizados sobre a cultura e a influência para o desenvolvimento de programas de educação empreendedora.

REFERÊNCIAS

CAIRD, S. A review of measuring enterprise attributes. *In: Worldwide Interest in GET*. DUBS, August, 2008.

CAIRD, S. Testing enterprising tendency of occupational groups. **British Journal of Management**, v. 2, p. 177–186. 1991.

DE JESUS JÚNIOR, A.J.; DA SILVA, P.L.F. Aspectos jurídicos e econômicos da contribuição da Marinha do Brasil nos municípios fronteiriços e conurbados de Corumbá e Ladário. **Acanto em Revista**, v. 5, n. 5, p. 97–97, 2018.

DORNELAS, José Carlos Assis, **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios / José Carlos Assis Dornelas. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Empreende / LTC, 2014

ESPÍRITO SANTO, Michelle Oliveira. **Tendência Empreendedora**: Uma Análise do Perfil dos Acadêmicos do Curso de Administração em Instituição de Ensino Superior da Cidade de Corumbá-MS. 2011, 133 p. Monografia de Graduação. Corumbá: Curso de Administração, Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

FAYOLLE, A. Insights to research on the entrepreneurial process from a study on perceptions of entrepreneurship and entrepreneurs. **Journal of Enterprising Culture**, v. 10, n. 4, p. 257285, dez. 2002.

FAYOLLE, A. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. **Journal of European Industrial Training**, v. 30, n. 9, pp. 701–720 q Emerald Group Publishing, 2006

FERREIRA, R. C.; ARANHA, E. A. **Análise do perfil empreendedor de graduados em Engenharia de Produção Mecânica**. Universidade Federal de Itajubá. MG: UNIFEII, 2008.

FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 31, n. 3, p. 63–71, jul./set. 1991.

FILION, L. J. From Entrepreneurship to Entrepronology. HEC, The University of Montreal Business School. In: 42nd ICBS World Conference, June. 1997. p. 21–24.

GIBB, Allan A. Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century. In: IntEnt Conference, Oestrich-Winkel. Germany. July 1998.

KURATKO, Donald F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: theory & practice*, v. 29, n. 5, p. 577–598, 2005.

LOPES, Rose Mary Almeida, LIMA, Edmilson de Oliveira, NASSIF, Vânia Maria Jorge. Panorama sobre a Educação para o empreendedorismo. In: LOPES, Rose Mary Almeida. *Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas*. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2017. p. 21–54

PELOGGIA, L. R. Perfil empreendedor do engenheiro na produção industrial: O caso de duas empresas aeronáuticas no Brasil, 2001. 89f. Monografia apresentada ao Curso de MBA em Gerência de Produção e Tecnologia da Universidade de Taubaté: São Paulo, 2001.

GARAVAN, Thomas N.; O'CINNEIDE, B. Literature review of problems associated with entrepreneurship education and training programmes. *Journal of European industrial training*, v. 18, n. 8, p. 3–12, 1994.

SCHMIDT, Carla Maria; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; HOELTGEBAUM, Marianne. *Ensino de Empreendedorismo: uma análise nos cursos de administração das IES de Blumenau/SC*. 2005.

SILVA JUNIOR, Nortonciste Guedes da. “A educação para o empreendedorismo: um estudo de caso sobre o programa marinho empreendedor”. Relatório Parcial de Estágio Obrigatório Profissional apresentado ao Curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2019.

SOUZA, Roosiley dos Santos. Intenção empreendedora: validação de modelo em universidades federais de Mato Grosso do Sul, Brasil. 2015. 113f. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2015.

SOUZA, Roosiley dos Santos; SILVEIRA, Amélia; CARMO, Hérmami Magalhães Olivense. EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: estudo em universidades federais de Mato Grosso do Sul. *In*: IX Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas. **Anais...** ANPAD [online]. 2016.

SOBRE OS AUTORES:

Anamaria Mello Miranda Paniago

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1987), mestrado (2000) e doutorado (2005) em Medicina Tropical pela Fundação Oswaldo Cruz. Atualmente é professora associada da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: anapaniago@yahoo.com.br

Ana Paula da Costa Marques

Graduação em Biologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1997), mestrado em Biologia Parasitária pela Fundação Oswaldo Cruz (2000) e Doutorado em Ciência da Saúde (2012). Atualmente é professora adjunta da disciplina de Microbiologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para os cursos de Medicina, Ciências Biológicas Bacharelado e Licenciatura. E-mail: ana.marques@ufms.br

Dario Corrêa Junior

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017) e mestre em Doenças Infecciosas e Parasitárias pela mesma instituição (2019), atualmente é doutorando em Ciências Biológicas – Biofísica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da IBCCF/UFRJ. E-mail: darinhod@gmail.com

Elisângela Martins de Carvalho

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007) e doutorado em Geografia pela UNESP de Rio Claro (2012). Atualmente é professora Adjunta A da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana . E-mail: elisangela.carvalho@ufms.br

Emerson Figueiredo Leite

Professor da Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana – MS. Licenciado e Bacharel em Geografia (UFMS/CPAQ – 2003), Especialista em Educação Ambiental pelo SENAC/MS (2006), Mestre em Geografia pela UFMS/CPAQ (2007) e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – MG (2011). E-mail: efleite@live.com

Everton Ferreira Lemos

Graduado em Enfermagem pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS (2011), Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD (2014). Doutor em Doenças Infecciosas e Parasitárias pela Faculdade de Medicina da UFMS (2019). Atualmente é Professor nos Programas de Residências Multiprofissional (Atenção ao Paciente Crítico; Cuidados Continuado – Hospital São Julião e Residência em Saúde da Família). E-mail: tonufms@gmail.com

Brenda Mirelle Moura de Lima

Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: brendamirelle15@gmail.com

Bruna Garcia Cardoso

Professora de Artes Visuais. Formada na FAALC – UFMS. E-mail: alienhippie.loja@gmail.com

Bruno Roberto Nantes Araujo

Mestre em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Câmpus de Aquidauana (UFMS). Grupo de Pesquisa “Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte”, liderado pelo Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. E-mail: bruno.nantes@ufms.br

Camila Aoki

Doutora em Ecologia e Conservação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana, Programas de Pós-Graduação em Biologia Vegetal (INBIO) e Recursos Naturais (FAENG). E-mail: camila.aoki@ufms.br

Caroline Pauletto Spanhol Finocchio

Possui graduação em Administração pela UFMS, graduação em Gestão Específica de Supermercados pela Uniderp, mestrado em Agronegócios pela UFMS e doutorado em Agronegócios pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora dos cursos de graduação e mestrado em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Escola de Administração e Negócios. Exerce, desde julho de 2021 função de diretora da Diretoria de Avaliação Institucional. E-mail: caroline.spanhol@ufms.br

Cláudia Antônia de Moura

Bacharel em Psicologia. Psicóloga Clínica em Consultório Particular. Pesquisa sobre crianças e adolescentes em conflitos com a lei da Região Fronteira Bolívia/Brasil. E-mail: klaudiamoura@hotmail.com.br

Claudia Natacha Bassi Dagal

Mestre em Educação Social, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva e do Trabalhador (GEPSC&T), Primeira Secretária da Acodfal (Gestão 2019-2021). E-mail: natchadagal@gmail.com

Crisley Helena Simão

Mestre em Biologia vegetal. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (INFI). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: crisleyhs@gmail.com

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: daniela.marcato@ufms.br

Débora de Moraes Ferreira

Egressa do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Paranaíba e Bolsista na época do Projeto Extensão. E-mail: deboramoraes164@gmail.com

Dirceu Lorenzi de Matos

Técnico em Tecnologia da Informação do câmpus de Paranaíba da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrando no programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Sociedade na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bolsista pelo programa PIBAD-UEMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educacional. E-mail: dirceu.matos@ufms.br

Eduardo Luís Figueiredo de Lima

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996), Mestrado em Letras – sub-área Estudos Literários pela mesma universidade. É doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande. Membro da Secretaria de Formação de Professores (SEFOR/ DIEX/ PROECE). E-mail:eduardo.figueiredo@ufms.br

Erika Natacha Fernandes de Andrade.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP – Câmpus de Araraquara. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN). Líder do Grupo de Pesquisa *Discursos e Práticas Poéticas na Educação* (UFMS-CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP-CNPq). E-mail: erika.andrade@ufms.br.

Facunda Concepción Mongelos Silva

Mestra em Estudos de Linguagens (PPGEL/Faalc/UFMS). Câmpus de Aquidauana (UFMS). E-mail: facunda.silva@ufms.br

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa (Organizadora)

Doutora em Educação Matemática. Docente do Instituto de Matemática (INMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS/ Campo Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD). Editora da Revista Perspectivas da Educação Matemática. Exerce, desde julho de 2020, função de secretária na Secretaria de Formação de Professores (SEFOR/ DIEX/ PROECE). E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br

Hellen Luisie Florencio Gonçalves

Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: hellenluisie@gmail.com

Iara de Graauw Zimpel

Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). zimpeliara@gmail.com

Ilidio Roda Neves

Doutor em Psicologia Social, professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Curso de Psicologia e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva e do Trabalhador (GEPSC&T). Email: ilidiorneves@gmail.com

Ivini Kalini Jarcem Charão Fernandes

Graduanda no curso de em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Grupo de Pesquisa: Coordenação de Políticas Macroeconômicas de Curto e Longo Prazo. E-mail: ivinikalini@yahoo.com

James Venturini

Biólogo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre e doutor em Doenças Tropicais pela Faculdade de Medicina de Botucatu (UNESP). Atualmente é Professor Adjunto na Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Doenças Infecciosas e Parasitárias (FAMED/UFMS) e Doenças Tropicais (FMB/UNESP). E-mail: james.venturini@ufms.br

Jéssica Rabelo Nascimento

Mestre em Estudos de Linguagem (UFMS), Tradutora/ Intérpretes de Libras da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAAF/CDPI/PROAES. Jessicarabelonascimento95@gmail.com. Orcid 0000-0002-4052-3725

Josavias Anthony Oshiro Costa

Mestrando pelo programa de pós-graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEMS). Psicólogo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: shirovntc@gmail.com

Katicilayne Roberta de Alcântara

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Campus de Aquidauana (UFMS). Grupo de Pesquisa “Cotidianidade – Grupo de Estudos sobre (coisas da) Cidade”, liderado pelo Prof. Dr. Antonio Firmino de Oliveira Neto. E-mail: katicilayne.roberta@ufms.br

Karine Albuquerque de Negreiros

Doutora em Educação (UFMS), mestre em Letras (UEMS), professora da Faculdade de Educação – FAED/UFMS. Membro do g Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial CNPQ, coordenado pela Profa. Alexandra Ayach Anache. Karinea1987@hotmail.com. Orcid 0000-0001-7849-1151

Letícia Cabral do Nascimento

Graduanda no curso de em ciências econômicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Grupo de Pesquisa: Coordenação de Políticas Macroeconômicas de Curto e Longo Prazo. E-mail: leticiacnascimento7@gmail.com

Luciane Cristina Carvalho

Doutora em Teoria Econômica pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, professora adjunta no curso de Ciências Econômicas da Escola de Administração e Negócios. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Grupo de Pesquisa: Coordenação de Políticas Macroeconômicas de Curto e Longo Prazo. E-mail: luciane.carvalho@gmail.com

Magno Pinheiro de Almeida

Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Paranaíba, Mestre em Letras e coordenador do Projeto de Extensão “Curso Básico de Libras. E-mail: magno.pinheiro@ufms.br

Maicon Velasco de Melo.

Biólogo. Pós-graduando em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas (UNIASSELVI). Grupo de Pesquisa “Estudos Integrados em Biodiversidade do Cerrado e Pantanal”. E-mail: maiconvdm@gmail.com

Marcelo Fernandes Pereira

Possui graduação em Música Com Habilitação em Violão, Mestrado e Doutorado em Artes pela USP. Foi aluno regular do violonista e pedagogo uruguaio Abel Carlevaro e possui intensa carreira artística como violonista, tendo recebido importantes prêmios e realizado concertos na França, Portugal, Espanha, Chile e Suíça. Atualmente é Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Esportes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul onde também é professor. E-mail: marcelo.pereira@ufms.br

Maria Eduarda Cardoso Sampaio da Silva

Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: eduardasampaio1@outlook.com

Milene Bartolomei Silva

Doutora em Educação. Diretora da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI). E-mail: milene.silva@ufms.br

Nelson Dias

Mestre em Educação pela UFMS. Doutorando em ensino de Ciências, possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialização em LIBRAS pela Faculdade Educacional da Lapa e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é Professor de LIBRAS pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Ponta Porã. E-mail: nelson.dias@ufms.br

Nortonciste Guedes da Silva Junior

Graduando em Administração. E-mail: nortonciste@gmail.com

Patricia Zaczuk Bassinello

É Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCar; Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Aquidauana. Grupos de Pesquisas: GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – UFSCar) e CADEF – Movimento Espacial da Fronteira (UFMS). E-mail: patricia.zaczuk@ufms.br

Paulo Cesar Duarte Paes

Doutorado na UFSCar. Pós-Doutor na UEL. Professor Associado do Curso de Artes Visuais, FAALC, UFMS. Grupo de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. E-mail: paulo.paes@ufms.br

Paulo Lameira Ferreira da Silva

Oficial Superior da Marinha do Brasil. E-mail: prpaulolameira@gmail.com

Rebeca Gonçalves Aponte

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN). Membro do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP-CNPq). E-mail: rebecaponte246@gmail.com.

Rejane de Aquino Souza

Mestra em Psicologia (PPGpsi/Fach/UFMS). Campus de Aquidauana (UFMS). Grupo de Pesquisa “Formação do Indivíduo e Trabalho”, liderado pela Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses. E-mail: rejane.aquino-souza@ufms.br

Rogério Rodrigues Faria

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana e Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais (FAENG). Grupo de pesquisa “Estudos Integrados em Biodiversidade do Cerrado e Pantanal”. E-mail: rodrigues.faria@ufms.br

Rosa Alessandra Rodrigues Corrêa

Mestre em Educação Social – Mestre em Educação Social, Assessora técnica do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá - SEMED. E-mail: ale.crba@bol.com.br

Roosiley dos Santos Souza

Doutora em Administração – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: roosileysouza@gmail.com

Sandra Maria do Valle Leone de Oliveira

Doutorado em Doenças Infecciosas e Parasitária pela UFMS e mestrado em Saúde Coletiva pela mesma Universidade. Pós-doutorado na Fiocruz-Brasília em Políticas Informadas por evidência e MBA em Avaliação de Tecnologias e economia da saúde pelo Hospital Alemão Oswaldo Cruz. Possui graduação em Enfermagem pela UFMS. Coordena o Núcleo de Evidência (NEv) da Faculdade de Medicina em cooperação com SESAUI, FIOCRUZ, UEMS. E-mail: sandra.leone@ufms.br

Tatiane Nascimento Lima

Doutora em Ecologia e Conservação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana e Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais (FAENG). Grupo de Pesquisa “Estudos Integrados em Biodiversidade do Cerrado e Pantanal”. E-mail: tatianenlima@gmail.com

Wender de Oliveira Dutra da Silva

Mestrando em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Graduado em ciências econômicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Grupo de Pesquisa: Coordenação de Políticas Macroeconômicas de Curto e Longo Prazo. E-mail: silvawenderdutra@gmail.com

Wellington Silvio Rosa Queiroz

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Especialista em Administração e Inspeção Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais. Servidor da Secretaria de Formação de Professores (SEFOR/ DIEX/ PROECE). E-mail: wellington.queiroz@ufms.br

Yasmin Oliveira Cabral

Mestranda em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Tem experiência na área de Psicologia. Desde 2014 é integrante do grupo de pesquisa e estudo em Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho (CPET). E-mail: yasmincoc@gmail.com

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-89995-33-3



9 786589 995333

 **editora
UFMS**