



PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília - Ano 9 - nº 16 - dezembro de 2009 - ISSN 1677-1893

POSSIBILIDADES DA
EXTENSÃO
EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão
Universidade de Brasília
Ano 9 – nº 16 – dezembro/2009 – ISSN 1677-1893
Periodicidade: semestral
Tiragem: 2.000 exemplares

PartipAção: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de
Brasília. – Vol. 1, n. 1 (1997)- . _ Brasília : UnB, 2009.
v. : il. ; 30 cm.

Periodicidade : semestral
Tiragem : 2.000 exemplares
ISSN 1677-1893

1. Possibilidades de extensão. 2. Espaços educativos. I. Decanato
de Extensão – Universidade de Brasília.

CDU 378.4(81)(05)

EDITORIAL

Em sua nova fase a Revista Participação, do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília DEX-UnB, consolida neste seu número 16 uma estratégia iniciada em 2008, que tem como propósito garantir mais um espaço qualificado para dar visibilidade à rica experiência extensionista de nossa universidade e demais instituições parceiras. Nesses dois últimos anos avançamos muito na agenda da extensão, incorporando novos projetos e programas com intervenção direta tanto em nível local quanto regional, além de projetos à distância em todo território brasileiro. Estamos atuando também em nível nacional no fortalecimento da política geral da área.

Este esforço articulado em diversas frentes se reflete positivamente no crescimento do número de artigos reflexivos de excelente qualidade. Por isso, nossos primeiros agradecimentos dirigem-se aos autores e autoras que depositam confiança em nossa revista, respondendo de maneira cada vez mais intensa às nossas chamadas. Assim, temos certeza de que seguiremos firmes neste projeto. Outro grupo decisivo é formado pelos pareceristas que garantem qualidade na seleção dos textos. A eles nosso muito obrigado pelo trabalho voluntário primoroso.

O tema central que organiza esta edição está voltado para discussões a respeito das possibilidades da extensão em espaços educativos. Para este debate contamos com dez artigos e uma comunicação. Mantivemos o equilíbrio entre a produção de nossa comunidade, com seis artigos e as outras cinco contribuições externas.

O texto de abertura traz uma densa reflexão sobre o lugar da extensão, a partir de uma análise do Plano Nacional de Extensão, documento elaborado com base em sucessivos encontros sobre o tema no seio das universidades públicas brasileiras. A autora, Sônia Marise Sales, Coordenadora de Extensão (2009-2010) da Faculdade de Educação da UnB, apresenta os argumentos centrais sobre o papel da extensão enquanto espaço central para a função inclusiva da universidade.

Experiências no campo da arte desenvolvidas na Universidade Federal de Viçosa (artigos 2, 5 e 7), revelam potencialidades pouco debatidas da extensão em relação a estratégias inovadoras na educação, formação e socialização. O projeto "A imaginação e o lúdico: a contação de histórias infantis", vem inovando abordagem deste tipo de trabalho com crianças de zero a seis anos, ao mesmo tempo em que impacta a própria formação dos professores, além de envolver as famílias e a comunidade. Estratégia semelhante em outras etapas do ciclo educativo pode ser observada no projeto "Campus, campo, cidade... itinerários de um ludoteca", com ações tanto no campus universitário quanto em escolas da região. A dança e sua linguagem é outra expressão e recurso artístico utilizado em metodologias educativas em um projeto do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação da Federal de Viçosa. Outra experiência com dança (Projeto Forró Pé-De-Serra) completa os artigos de Viçosa, através de uma comunicação de discentes narrando a experiência na participação em projeto vivência desenvolvido com a comunidade viçosense, no campus universitário.

A prática da brincadeira é utilizada, também, em um projeto de extensão desenvolvido pelo Instituto de Psicologia da UnB em um abrigo para

crianças e adolescentes no entorno do Distrito Federal. Neste caso o ato de brincar facilita o desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e de personalidade. Contribui, ainda, para o diálogo e o trabalho de escuta aos envolvidos, que chegam ao abrigo geralmente encaminhados pela justiça, após afastamento da família por violações ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

O trabalho com crianças em uma escola pública de Brasília foi o espaço micro encontrado para o desenvolvimento de um exitoso projeto de pesquisa e extensão em educação ambiental. Desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal da UnB, este projeto combinou mobilização da comunidade com a estruturação de uma atividade prática, com metodologia orientada, que teve como fio condutor a organização de viveiros florestais.

Uma pesquisa etnográfica de observação não participante sobre a memória discursiva dos moradores da cidade de Angicos-PE, buscando identificar relações entre a experiência de alfabetização da população local, com o trabalho pioneiro ali realizado em 1963 por Paulo Freire. Esta experiência foi desenvolvida em projeto no Núcleo de Formação e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco.

Memória e cidadania cultural é o recorte do projeto de pesquisa e extensão “Abrigos da memória na região de Brasília” da UnB. O artigo apresentado relata uma experiência desenvolvida na Semana de Extensão da universidade, em 2008, que trabalhou a percepção e o movimento de identidade entre 11 jovens quilombolas remanescentes da comunidade Kalunga (município de Cavalcanti-GO) e estudantes angolanos da UnB.

A reflexão sobre a experiência nas oficinas da disciplina gênero e educação, e no curso de extensão “gênero e diversidade na escola”, desenvolvidos na UnB, produziu o instigante artigo “Um filme várias histórias”. O texto discute, a partir da contribuição da crítica feminista no cinema, na literatura, na mídia e nas artes, o processo de naturalização da supremacia masculina “engendrada” historicamente na construção de gênero enquanto categoria social.

“Estação digital: uma janela para o mundo” fecha o conjunto de artigos, apresentando uma análise de um projeto inovador desenvolvido no Complexo Hospitalar Santa Casa de Porto Alegre. Trata-se de uma parceria de pesquisa envolvendo a UnB e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre-PROCEMPA/RS. A iniciativa de inclusão digital busca desenvolver alternativas de melhor qualidade de vida aos pacientes pediátricos hospitalizados, utilizando recursos visuais.

Com mais este número buscamos contribuir com os esforços coletivos de ampliação dos canais de debate e difusão da experiência extensionista no Brasil. Contamos com as observações e contribuições dos leitores para aprimorar esta iniciativa.

Boa leitura.

Wellington Almeida
Decano de Extensão.

REITOR

José Geraldo de Souza Júnior

VICE-REITOR

João Batista de Sousa

DECANO DE EXTENSÃO

Wellington Lourenço de Almeida

DECANA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marcia Abrahão Moura

DECANO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Denise Bomtempo Birche de Carvalho

DECANO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pedro Murrieta Santos Neto

DECANA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Rachel Nunes da Cunha

CONSELHO EDITORIAL

Alejandro A. Cerletti (Universidad de Buenos Aires-UBA)

Alexandre Bernardino Costa (DEX/UnB)

Ana Paula Morais Fernandes (USP)

Bernardina Maria de Souza Leal (UFF)

Cláudia Mendonça Magalhães Gomes Garcia (UCB)*

Conceição Gislaíne Nóbrega L. de Salles (UFAL)

Domingos Sávio Coelho (IP/UnB)

Fabiana Nunes de Carvalho Guimarães (UCB)

Jane Dullius (FEF/UnB)

Leila Chalub Martins (FE/UnB)

Lúcia Helena C. Z. Pulino (IP/UnB)

Maria de Fátima R. Makiuchi (FIS/UnB)

Paulo Sergio de Andrade Bareicha (FE/UnB)

Perci Coelho de Souza (SER/UnB)

Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)

Sérgio Luiz da Silva (UFSCar)

Walter Omar Kohan (UERJ)

EDITOR CIENTÍFICO

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

EDITORA-EXECUTIVA

Sonia Ramos Cruz

SECRETÁRIA DA REVISTA

Ádria Tavares

PROJETO GRÁFICO e CAPA

Núcleo de Comunicação Visual e Informática/DEX

DIAGRAMAÇÃO

Guto Martins

REVISÃO

Editorial Abaré

DECANATO DE EXTENSÃO

Prédio da Reitoria –Campus Universitário Darcy Ribeiro

70.910.900 – Brasília-DF Brasil -

Fax: (55 61) 3273 7122

Telefones: (55 61) 3107-0326 3107-0330

redex@unb.br – <http://www.unb.br/portal/extensao/>

www.revistaparticipacaodex.br

E-mail: participacao@unb.br

EQUIPE DO DECANATO DE EXTENSÃO –DEX

(Gabinete do Decano/Secretaria)

Wellington Lourenço de Almeida (Decano)

Alexandre Oliveira Simões

Antônio Pereira de Carvalho

Dóris Naves (Proj. Casa Brasil)

Eliane de Jesus Correia (Secretária da CEX)

Geraldo Alves da Mata Filho

José Marques Ribeiro (Secretário)

José William da Silva (Assistente do Decanato)

Maria José Gomes

Messias Cândido de Oliveira

Nilda da Silva Malaquias

Renata Pietsch França Barbosa (Secretária)

Ricardo de Andrade Ribeiro

Rubens Augusto Brandão

Sonia Ramos Cruz (Assessora de Comunicação)

DIRETORIA TÉCNICA DE EXTENSÃO

Daniela Conceição de Oliveira Teles

Eliane Aparecida dos Santos

Luciana Helena C. Milhomens

Jeane Cristina Gomes (Diretora)

NÚCLEO DE PROMOÇÃO DE EVENTOS

Henrique de Aguiar Lara

Juliana Cristina Ribeiro

Marlene Bomfim (Coordenadora)

Rosilene de Oliveira Vasconcellos

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO VISUAL E INFORMÁTICA

Damara Santos Ribeiro

Michele Luniére de Lima

Webson Dias (Coordenador)

NÚCLEO DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL-NPIR

Alex da Silva Alves

Deborah Silva Santos (Coordenadora)

Fabiana Antonia Silva

Fabiana Paiva

NÚCLEO DA AGENDA AMBIENTAL-NAA

Fernanda Fagundes Alves

Fernando Passos dos Santos

Mara Marchetti

Marina Silva Bicalho

Janaina Mourão de Ciganda

Janayde Gonçalves

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA - INTERFOCO

Jodete Guilherme Amorim (Diretora)

Adeane Sena Carvalho

André Vicente E. de Carvalho

Brenda R. Gonçalves

Cássio Teixeira de Morais

Douival Rodrigues Pereira (Coordenador)

Gilberto D. dos Santos

Jorivê Sardinha da Costa

José Edson Gomes Feitosa

Kátia Sales Lopes Ramos

Leda Ferreira Barros

Maria de Fátima Eleutério

Nanahira R. Sant'Ana

Raimundo E. Vasconcelos

Rogério Ramos Silva

Rosângela de Oliveira Alves

Rosilene Magalhães de Lucena

Shirlene S. Malaquias

Victor Hugo Barros Costa

GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA AGRÁRIA -GTRA

Catarina dos Santos Machado

Elizângela Nunes Pereira

Mônica Castagna Molina (Coordenadora)

CASA DA CULTURA DA AMERICA LATINA-CAL

Amanda Calirida da Silva

Ana Queiroz (Diretora)

Anelise Weingartner Ferreira

Antônio Carlos Maranhão

Ariane Abrunhosa

Cláudio Almeida Soares

Eduardo Carvalho

Fernanda Serpa

Flávia Alves Viana Marçal

José Carlos Vieira Martins

Maritza Leite

Rafael Silva

Vilany Kehrle

SUMÁRIO

- 10** ————— Reflexões sobre a extensão na universidade pública brasileira
Sonia Marise Sales Carvalho
- 19** ————— A arte de contar histórias infantis: propiciando encantamentos
Kelli Silva Barbosa
Maria Lígia Rodrigues Santos
Paula Caroline Cardoso
- 27** ————— A brincadeira em um abrigo: uma forma de pensar a extensão universitária
Camila Moura Fé Maia
Maíra Cristina Coelho de Lima
Sara Nunes Rodrigues de Queiróz
Regina Lúcia Sucupira Pedroza
- 34** ————— Viveiros florestais como forma de educação ambiental em uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal
Thiago Vinicius Pereira Leite
Rosana de Carvalho Cristo Martins
Juliana Martins de Mesquita Matos
- 40** ————— Campus, campo, cidade ... Itinerários de uma ludoteca
Milton Ramon Pires de Oliveira
Esther Giacomini Silva
Bruno Geraldo Alves
Luciane Isabel Ramos Martins
Maria José de Oliveira Fontes
- 47** ————— Educação de jovens e adultos: caminhos e significados para a experiência de 1963
Ana Paula Rufino dos Santos
-

53

Dança: uma linguagem possível na educação de jovens e adultos

Priscilla Alvarenga Rocha
Evanize Kelli Siviero Romarco

59

Memória e cidadania cultural: “para eu ver como eu sou e como eu sou com as outras pessoas.”

Nancy Alessio Magalhães
Dayane Augusta dos Santos Silva
Edymara Diniz Costa

66

Um filme Várias Histórias

Iracilda Pimentel Carvalho

72

Estação digital: uma janela para o mundo

Marlene da Silva
Gisele Mattos de Lima

Comunicação

82

Desenvolvendo a arte do forró com a comunidade viçosense no Campus da Universidade Federal de Viçosa

Suellen Nascimento dos Santos
Bárbara Helena Almeida Carmo
Fernanda Cota Trindade
Leonardo Casal Andriolo
Maristela Moura Silva Lima

UnB DIZ NÃO AO **RACISMO** **EU TAMBÉM**

Participe de nossas ações,
maiores informações:
www.igualdaderacial.unb.br
igualdaderacial@unb.br



 Núcleo de Promoção
da Igualdade Racial-NPIR

 UnB | DEX

ARTIGOS

REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Sônia Marise Sales Carvalho

RESUMO

Este artigo reflete sobre o lugar da extensão na universidade pública a partir de proposições sobre a gestão e a política contidas no Plano Nacional de Extensão, documento elaborado a partir das reflexões ocorridas nos encontros de extensão das universidades públicas federais. O objetivo que orienta a atividade de extensão tem sido o de reforçar o papel social da universidade, traduzido na valorização e na ampliação de suas relações sociais com a sociedade e na troca entre os saberes populares e científicos, como vetores da produção de conhecimento.

Há o desejo de que a extensão possa reforçar o caráter público da universidade e a relação orgânica com a comunidade em que esteja inserida. A análise deste artigo se desenvolveu a partir da prática por nós vivenciada com a extensão, como professora de universidade pública. Tal vivência se deu por meio do exercício da coordenação da extensão na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, quando respondíamos pelo gerenciamento de três projetos de ação contínua e de dois cursos, sendo também representante daquela faculdade nas reuniões da câmara de extensão e das comissões de trabalhos realizados em torno das atividades referentes a esse campo de atuação no espaço universitário. Compreende-se que o espaço da extensão reforça a missão institucional da universidade pública e se torna o lugar apropriado de reconhecimento da função da universidade no seu caráter social e inclusivo.

Palavras-chave: extensão, universidade, sociedade

ABSTRACT

This article reflects on the place of the Extension University from propositions on management and policy in the National Plan of Extension, prepared from the reflections made in meetings of Extension of federal public universities, whose aim has been to strengthen the social role of the university, reflected in the recovery and expansion of social relations with society and the exchange between scientific and popular knowledge of vectors and production of knowledge. There is the hope that the extension would enhance the character of the university and public relationship with the community in which it inserted. The analysis of this article was developed from practical experience with the Extension as a teacher of public university, through the coordination of the Extension in the School of Education (FE) at the University of Brasilia, the management of three projects of Action and Continuous two courses, but also being representative of the FE in the meetings of the Board of Extension committees and work around the activities in that field of action in space university. It is understood that the extension of space reinforces the university's institutional mission and became the appropriate place to recognize the role of the university in its social character and inclusive.

Key words: extension, university, society

HISTÓRIA DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

A extensão na universidade pública, juntamente com o ensino e a pesquisa, faz parte de um conjunto de ações pertinentes à sua missão institucional. Esses três componentes da vida universitária deveriam se constituir em ancoragens para a produção e a socialização do conhecimento científico. A extensão se tornou o melhor lugar da mediação entre as práticas acadêmicas e as demandas da sociedade, de modo a permitir o diálogo entre a sabedoria popular e a científica.

Segundo Silva (1997) a extensão representa a ação de se estender, levar algo a algum lugar ou até a alguém, e materializa-se em ações 'institucionais' e 'extrainstitucionais'.

Para Bemvenuti (2006) a extensão reforça a identidade da universidade através de ações diversas e compõe as áreas do conhecimento que podem atuar diretamente na sociedade na qual esteja inserida.

Assim, torna-se importante ressaltar o caráter amplo da extensão universitária, que possui um cunho comunitário, quando as ações acontecem *in loco* na comunidade e um cunho social, na medida em que os parceiros desenvolvem atividades em conjunto para a resolução de problemas.

Essa concepção está expressa nas reflexões de Angelim (2006), que propõe que se faça uma crítica ao conceito tradicional de extensão, focada na prestação de serviços, cursos e eventos, e alinhe esse espaço acadêmico a uma produção acadêmica voltada para uma concepção de educação que gere saberes transformadores da realidade, socialmente justos e coletivos e capazes de contribuir para a mudança do próprio perfil da universidade.

As primeiras experiências de extensão universitária no Brasil se caracterizaram por debates temáticos sobre política, sociedade e economia, propostas pela Universidade de São Paulo (USP), e estão expressas no documento denominado "Estatuto da Universidade Brasileira", cujo aporte estava na realização de cursos e conferências, que tinham a finalidade de "construir conhecimentos úteis à vida individual e coletiva, apresentar soluções para os compromissos sociais e a propagar idéias e princípios de interesse nacional". (Decreto n. 19.851, de 11/04/31)

A extensão estava concebida como instrumento de divulgação do conhecimento científico das letras, artes e ciências, a uma população restrita, por meio de cursos reduzidos, palestras, radiodifusão e filmes científicos. Essa concepção da prática da extensão serviu de referência por duas décadas de quarenta e cinquenta.

A conjuntura da década de sessenta, com ampla organização popular, foi marcada por movimentos políticos contra a forma do desenvolvimento brasileiro, baseada na substituição de importações. Esse modelo de desenvolvimento viria a desencadear a falência das indústrias brasileiras e, conseqüentemente, ocasionando o desemprego em massa e estabelecendo o início de uma crise econômica que se refletiu em uma crise social sem precedentes na história.

A trajetória da extensão na Universidade de Brasília (UnB) esteve associada ao contexto histórico dos anos sessenta, quando o movimento estudantil luta pela reforma universitária, no conturbado momento econômico de negação da política desenvolvimentista, focada na dependência do capital estrangeiro e na proposta de uma educação tecnicista.

O auge do debate da reforma universitária faz parte do processo de elaboração do Plano Diretor da UnB,

que propunha autonomia com auto-governo, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa proposta foi liderada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, primeiro reitor e Anísio Teixeira, segundo reitor.

Nas palavras de Darcy Ribeiro, afirma-se o compromisso social da universidade:

(...) a UnB é, sobretudo o compromisso de esforçar-se permanentemente, incansavelmente, para ser a universidade necessária. Aquela que, ademais de construir-se a si mesma como deve ser a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto para si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio (...) (RIBEIRO, 1978)

Esse contexto provocou forte interferência na extensão universitária, por meio da atuação de docentes e discentes nos movimentos populares, os quais incorporaram novas teorias e métodos, com o intuito de favorecer experiências conjuntas com outros atores sociais, como a igreja, as empresas falidas e os sindicatos, em torno da educação popular.

As experiências de educação de base também passam a caracterizar as ações de extensão e a referendar o compromisso com a população excluída. Esse momento marca a forma que assume esse espaço na universidade, forma ancorada no compromisso social.

Observam-se mudanças qualitativas nos princípios e caráter da extensão, por meio da transmissão e da ampliação do conhecimento científico aos diferentes segmentos sociais e ao estabelecimento de nova intercessão na realidade política econômica e social.

Os anos sessenta faz emergir novas condições para as relações entre a universidade e a sociedade, aprofundando os vínculos sociais necessários à apreensão, investigação e

intervenção na realidade, permitindo reaproximações entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, a reforma universitária de 1968 reduziu as entidades de ensino superior a um componente de segurança nacional, para potencializar o desenvolvimento do capitalismo, na perspectiva de novo exclusivismo do gerenciamento do capital brasileiro, associado ao capital estrangeiro. O processo de forjar um modelo de desenvolvimento pela valorização do capital internacional, em detrimento da base nacional, precarizou as condições de vida do trabalhador, pela incapacidade de reprodução ampliada de sua força de trabalho.

A não aceitação desse modelo desenvolvimentista acirrou a luta popular e ocasionou a perseguição política ideológica da comunidade docente e discente e o controle das ações de extensão, para assegurar o controle político dos movimentos sociais e a possibilidade de integração nacional.

Houve adesão de muitas instituições de ensino superior às atividades propostas pelos militares, como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), o Projeto Rondon e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A década de setenta revela uma extensão caracterizada pelo assistencialismo e por prestação de serviços, mas também um espaço de possibilidades de fortalecimento do movimento popular, pelas reflexões estruturais sobre a sociedade e suas contradições.

Na perspectiva de Darcy Ribeiro, a extensão estaria atrelada a afirmação da cultura brasileira, que na década de setenta, estava representada pelo Centro de Extensão Cultural, possuindo 48 cursos e seminários sobre problemas brasileiros e estruturas docentes.

Estudos de Reis (1988) e Gurgel

(1987) apontam a trajetória da extensão universitária, que transita entre a prestação de serviços e eventos isolados, produzindo ela, a extensão, ações permanentes e vinculadas com a pesquisa e o ensino.

O compromisso da relação universidade/sociedade somente se fortalece novamente no processo de redemocratização do país, no início dos anos oitenta, quando ações da extensão se tornam de cunho mais permanente e mais ampliado no universo acadêmico, envolvendo áreas do conhecimento como educação popular, saúde, direito, terceira idade. Nasce as vice e pró-reitorias de extensão universitária.

A década de noventa reforça a relação entre educação e sociedade, quando as profundas mudanças de ordem econômica alteram as condições de conviver e produzir para viver. A reestruturação produtiva, aliada a um intenso processo de globalização e universalização, suscita a repensar a função e o papel da educação e do ensino superiores no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, no capítulo IV, Da Educação Superior, artigo 43, mostra o objetivo das instituições de ensino superior:

(...) artigo 43

IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação.

VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A LDB busca favorecer a privatização da educação superior e políticas educacionais que possam reforçar a junção entre o espaço público e o privado, intervindo na natureza do caráter público das instituições de ensino.

A extensão universitária sofre a influência desse momento histórico de ampla privatização do ensino brasileiro, quando apresenta objetivos e ações de extensão mais próximas dos interesses do mercado, do que da atividade fim do espaço público, que é a sociedade.

No processo de globalização dos anos noventa, as universidades tentam recuperar as condições institucionais de sua autonomia universitária e repensar a sua função e identidade social. Com o apoio da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc) e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc), elas instituem o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias.

No ano de 1997, no XXII encontro do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, foi escrito um documento denominado “Universidade Cidadã”, que apresenta como princípios da extensão a responsabilidade pelas seguintes atividades: “Propiciar a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão”. (Documento Universidade Cidadã – www.renex.gov.br:7)

Em 1998, ocorreram o XII e o XIV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que, com base no documento “Universidade Cidadã”, sistematizaram o “Plano Nacional de Extensão Universitária”, juntamente com o Ministério da Educação (MEC).

Esse documento apresenta a extensão como atividade fim e acadêmica da universidade, fundamental para a qualificação do ensino, para a formação do professor e do estudante e para o estabelecimento de relações intrínsecas dela, a universidade, com a sociedade.

Em 2001, o fórum afirma a cultura da extensão promovida por universidades comunitárias como:

Atividades voltadas para a eliminação do analfabetismo, da pobreza, intolerância, violência, fome, deterioração do meio ambiente e doença e, principalmente, que contribua para flexibilizar a produção de soluções aplicáveis aos problemas e às questões da contemporaneidade, por meio de uma perspectiva concreta, interdisciplinar e 'transdisciplinar'.

E traduz a extensão como “um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. (Proex/UFMG, 2000)

O fórum se torna o espaço de reflexão do lugar da extensão nas universidades públicas e propõe medidas que possam vir a fortalecer esse espaço universitário.

Essa proposta de extensão somente foi possível dada a exigência do Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001), que institucionaliza a oferta de cursos de extensão para minimizar a dívida social com a população brasileira. Esse plano implanta o “Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária” em todas as instituições federais de ensino superior, no quadriênio 2001/2004, assegurando que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no país sejam reservados para a atuação dos alunos em ações de extensão.

O Ministério de Educação e Cultura, por meio do Plano Nacional de Exten-

são, compreende a extensão como:

Práticas acadêmicas interligando a universidade e a comunidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa, proporcionando a formação do profissional cidadão através da luta constante pelo equilíbrio entre as demandas sociais e as inovações que surgem do trabalho acadêmico. (MEC, 2001)

O processo de valorização da extensão, nas universidades públicas, foi reforçado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que incorpora como indicadores de avaliação: a prática da extensão, por meio dos valores educativos; sua integração com o ensino e a pesquisa; e, os impactos sociais do conhecimento no desenvolvimento local, que permite esse desencadear no espaço universitário.

Os indicadores de avaliação do Sinaes foram:

- concepção de extensão e interação social afirmada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social; e,
- participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto dessa participação em sua formação.

A avaliação aborda o compromisso institucional com a estruturação e a efetivação das atividades de extensão, o impacto das atividades junto aos segmentos sociais e os métodos de avaliação das atividades de extensão.

O período de 2004 a 2008 se caracteriza por um intenso processo de institucionalização acadêmica e administrativa das ações de extensão, considerada como um vetor de qua-

lidade para o ensino e a pesquisa e, principalmente, para a função social das instituições de ensino.

No debate da reforma universitária, coloca-se a preocupação do lugar da extensão na universidade no sentido de não retroceder à concepção dos anos setenta, quando a extensão foi compreendida como prestação de serviços à sociedade e, fundamentalmente, ao mercado, comprometendo a função pública da universidade.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO: A EXTENSÃO COMO TIPO IDEAL

O Plano Nacional de Extensão, ao compreender o espaço acadêmico da extensão a partir da leitura do documento “Universidade Cidadã”, o qual reafirma a função social da universidade pública e da extensão, torna-se representativo do espaço educativo para a cidadania.

“A extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã”. (Plano Nacional de Extensão Universitária – www.renex.org.br, 1998:8)

A concepção da universidade cidadã aponta alguns objetivos para a extensão universitária, que estão expressos no texto escrito por Maria Luiza Angelim, em 2006:

(...) formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão; ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo e que requerem, portanto, potencializar sua organização política; ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais; diálogo aberto entre universidade e comunidade ao articular o sa-

ber popular e as práticas sociais das comunidades com o setor acadêmico e a prática social da vida universitária (...) (Plano Nacional de Extensão Universitária – www.renex.org.br, 1998:9)

Esse conjunto de objetivos predica a política da extensão como uma prática acadêmica, com possibilidade de formação do profissional cidadão, no sentido de produzir conhecimento significativo, que possa permitir compreender e superar as desigualdades sociais.

Angelim (2006) destaca no Plano Nacional de Extensão “o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e de desenvolvimento social”. (Plano Nacional de Extensão Universitária – www.renex.org.br, 1998:4)

Para essa autora o plano trouxe uma proposta de racionalidade crítica de educação para a cidadania, ao mostrar que “deve haver o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”. (Plano Nacional de Extensão Universitária – www.renex.org.br, 1998, p. 2)

Parece que o espaço da extensão pode favorecer a educação para a cidadania, quando este possibilita a prática comunitária e social como formadora de conhecimento mais crítico sobre a realidade.

Entende-se que a extensão, ao participar dos problemas da sociedade e dos movimentos sociais e políticos de luta contra a desigualdade social, deva contribuir para a elaboração e a execução de políticas públicas sociais e inclusivas, podendo, portanto, ser considerada um trabalho social.

Nesse sentido, para que ocorra uma efetiva interação da universidade com a sociedade, faz-se necessário o resgate crítico da idéia de cidadania

e do processo educativo, que convém aos princípios democráticos.

O melhor conceito que apreende uma relação democrática entre universidade e sociedade, e que se manifesta nas formas das práticas de extensão, está ancorado na teoria crítica, que propõe uma racionalidade emancipacionista desse vínculo social, na medida em que favorece o desenvolvimento da crítica e da mudança dos atores envolvidos.

Na verdade, participação, engajamento e acesso a direitos e deveres são elementos formadores de um processo de constituição de cidadania, porque ajudam na formação de uma sociedade justa e pressupõe sujeitos históricos politicamente envolvidos na luta cotidiana pelo direito a ter direitos.

Educar para a cidadania significa produzir conhecimento para servir à sociedade e intervir nela para torná-la mais justa. Diante disso, a universidade precisa gerar currículos que subsidiem a formação de bons cidadãos.

A racionalidade implícita na produção do conhecimento na universidade está favorecida pela racionalidade técnica, que se centraliza na transmissão de informação que favoreça um condicionamento do indivíduo à vida societária, ou na racionalidade hermenêutica que reúne participação e valores na produção do conhecimento. A experiência e a atitude ajudam na produção desse conhecimento.

Assiste-se a presença dessas diferentes racionalidades na produção do conhecimento a partir da prática da extensão, o que implica, do ponto de vista da política da mesma, resultados de relações sociais comunitárias com perspectiva democrática ou não.

Faundez (1993) enfatiza que “será então, necessário, aprender a participar, mas igualmente aprender a se organizar, dialogar e acima de tudo, aprender a aprender”.

Refletir, teorizar, praticar, agir, refletir, praticar, enfim, constituem ações em espiral, que sinalizam movimentos constantes da produção do conhecimento, numa perspectiva de gerar consciência e práxis.

Educar para a cidadania deve ser um princípio necessário a uma política de extensão no universo público, porque sinaliza a preparação de estudantes críticos, com a leitura do social ampliada para a “vista do ponto”, e não apenas “um ponto de vista”, ou seja, sujeitos com autonomia para pensar e expressar sua leitura de mundo a partir da diferença.

Portanto, o conhecimento precisa ser produzido pela interdisciplinaridade, no diálogo permanente com as áreas do conhecimento, expresso nos eixos temáticos das práticas de extensão, como por exemplo: saúde, educação, desenvolvimento sustentável, tecnologias sociais, cultura e outros.

Os eixos temáticos devem expressar as demandas sociais pelo atendimento às necessidades emergentes da comunidade ligadas às crises econômicas, sociais e políticas, nos níveis conjuntural e estrutural, crises essas que perpassam toda a sociedade e afetam a população mais empobrecida, como a geração de trabalho e renda, novas formas de proteção social, políticas de transferência de renda e política de habitação alternativa.

O Plano Nacional de Extensão estimula a articulação da universidade com a sociedade pela ampliação de parcerias que, com a prática da extensão, permita plena implicação da universidade nas políticas públicas de inclusão social e o acesso da sociedade à informação e ao conhecimento científico.

Esse estímulo aparece no desenvolvimento de programas e projetos de extensão realizados em parceria com as agências financiadoras nacionais

e internacionais, e estão ligados à melhoria e ampliação da qualidade da Educação Básica, à preservação e sustentabilidade do meio ambiente, à melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, ao atendimento e à atenção integral às crianças, aos adolescentes e aos idosos. Esses programas e projetos devem estar ligados, ainda, à promoção do desenvolvimento cultural, estimulando as atividades voltadas para a valorização da cultura popular, devendo também estreitar a relação educação e trabalho, por meio da qualificação para esse último, da reorientação profissional e da capacitação de gestores de políticas públicas.

Um dos aspectos mais importantes da extensão universitária é o seu papel comunitário, porque mantém o diálogo entre a produção científica e o conhecimento popular, levando em conta o contexto histórico da síntese do conhecimento gerado nessa imbricação. Nesse sentido, a formação da graduação reúne prática científica e conteúdos socioculturais.

Assim a universidade pode propiciar ampla relação entre a ciência e a sociedade, cujo espaço de extensão torna possível colocar a sociedade como reflexão central de sua produção acadêmica e permite à ciência se tornar um saber comunitário.

Esse pressuposto mostra que o Plano Nacional de Extensão propõe uma política de extensão que contemple o princípio da indissociabilidade em duas perspectivas: a) relação ensino/extensão, onde haja disponibilidade do saber acadêmico à comunidade e que esse saber retorne mais ampliado; e, b) relação pesquisa/extensão por meio da produção do conhecimento capaz de compreender criticamente a realidade e interferir na formação acadêmica dos estudantes e professores, bem como nos próprios projetos políticos das áreas do co-

nhecimento, dispostos nas unidades de ensino, nos núcleos de pesquisa e extensão, nas faculdades, nos institutos e nos departamentos das universidades públicas.

A articulação proposta entre ensino, pesquisa e extensão se materializa por meio de ações pedagógicas que fazem parte da formação acadêmica e ocorre no espaço dos estágios, cursos, seminários, projetos de ação contínua, projetos de ação comunitária, das semanas acadêmicas etc.

Para viabilização dessa política de extensão, o plano recomenda o uso adequado de fontes de recursos públicos nos níveis federal, estadual e municipal, associadas a parceiros de órgãos e instituições, além de articulações políticas com agências de desenvolvimento.

O plano aponta a gestão da extensão por meio de: a) configuração de um sistema de informações, acompanhado por um programa de avaliação com apoio do MEC; b) definição de linhas prioritárias, de acordo com as demandas sociais; c) construção de indicadores que possam ser valorizados no trabalho acadêmico do professor e nas atividades dos estudantes; d) integralização curricular; e) formas de apoio ao desenvolvimento; f) inovação e transferência de tecnologia; g) implantação do Programa de Extensão de Educação Continuada à Distância; e, h) instituição de um programa de fomento à extensão, com previsão de recursos para custeio e bolsas de extensão.

O Plano Nacional de Extensão sinaliza os indicadores de uma política e gestão da extensão nas universidades públicas, reforçando a presença da mesma como uma função básica e fundamental para a missão institucional, reforça também a presença ampliada das ações de extensão no estatuto e no regimento das universidades. O plano preconiza, ainda, que o planejamento da extensão contido

no plano das pró-reitorias e dos decanatos de extensão seja constituído de conceito, metas, linhas e formas de atuação; defende a existência de órgãos definidores de políticas de extensão, de processos de aprovação, acompanhamento e avaliação e de resoluções e normas que definam e regulamentem programas, projetos, cursos, prestação de serviços, eventos, produções, publicações e políticas de fomento.

O plano apresenta uma concepção de extensão que, no seu devir histórico, deve se consolidar mediante um conjunto de ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior (IES).

DESAFIOS DA GESTÃO E DA POLÍTICA DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

As universidades públicas federais brasileiras vivenciam um momento especial da crise econômica e social, mediante as profundas transformações que ela tem gerado na vida das pessoas, que consideram seu futuro cada vez mais incerto. Outrossim, a amplitude da incerteza em um futuro promissor parece suscitar mudanças no sentido da vida social, mudanças mediadas por processos educacionais, que carregam expectativas ampliadas de assegurar conhecimentos que contribuam para resolução de problemas e para o bem-estar social.

Novos ensinamentos e desafios passam a fazer parte da estratégia da universidade como espaço público em favor do espaço público, suscitando outras articulações entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

A extensão universitária reflete o cenário 'macrossocial' em que o país se encontra pela política de

desenvolvimento que propõe, na medida em que esteja associada a três fatores: 1) reforço de um projeto político pedagógico para assegurar uma educação tecnicista nos países emergentes, ancorados por ideais neoliberais; 2) utopia de que “uma outra educação é possível”, aportada na dimensão de emancipação do indivíduo; 3) presença da diversidade de racionalidades na produção do conhecimento científico no espaço acadêmico; e, 4) práticas de extensão associadas à natureza pública do espaço universitário e/ou a consolidação de uma política de fortalecimento do setor privado.

Esse conjunto de fatores interfere na missão institucional da universidade pública, que é a de produzir e socializar o conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética.

O espaço da extensão deveria fortalecer a missão institucional, na medida em que produzir, integrar e divulgar conhecimento somente possa ser operacionalizado na articulação entre a universidade e a sociedade. Esse espaço acadêmico, efetivamente, se torna a mediação necessária para fazer da universidade um espaço de contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país.

Uma política de extensão ligada a essa missão institucional aproxima a primeira da idéia de universidade traduzida em Darcy Ribeiro (1963:40) “A universidade reunindo recursos materiais e técnicos, cientistas e jovens, o faz para instrumentalizar a nação para o pleno desenvolvimento para que os problemas do povo sejam os problemas da universidade”.

Contudo, a extensão se encontra no desafio de fazer uma gestão apropriada e conjugada a uma política afirmativa de sua missão principal que é “formar cidadãos comprometidos e éticos”. Como esse espa-

ço pode proporcionar tal intento? Acredita-se que o reconhecimento da universalidade do espaço acadêmico, marcado pelas diferenças e diversidades de pensamentos e ações, possa ser o passo inicial, porque admite práticas de extensão com amplos eixos temáticos. Porém, é preciso perguntar se esses eixos estão ancorados sob a dimensão pública e quais são suas implicações de servir ao público.

Essa questão é um nó crítico relevante para o significado da extensão, porque parte do pressuposto de que a produção do conhecimento seja realizada com a sociedade, a partir dos interesses dessa sociedade e mediada por ela. Isto quer dizer “educar para a cidadania”, invocada no Plano Nacional de Extensão. A produção do conhecimento e a formação de pessoas críticas devem estar em diálogo permanente.

Essa política de extensão como trabalho social exige uma gestão caracterizada por um polo agregador de ações comunitárias, pelo fortalecimento do conselho comunitário e pela facilitação da existência de ambientes de extensão com infraestrutura adequada à realização das práticas de extensão.

No entanto, em grande parte das IES, o espaço acadêmico da extensão tem sido insuficiente para as ações da mesma, seja no plano estratégico, dada à falta de integração dos espaços dessas práticas, seja no plano operacional, pela pouca ou nenhuma estrutura física, seja ainda pela deficiência da logística interna para desenvolver a extensão no *campus* universitário e externo a ele.

Portanto, a câmara de extensão deve assumir a responsabilidade de se constituir em um espaço de gestão, mas principalmente de condução de uma política de extensão, alinhada às diretrizes do Plano Nacional de Extensão, naquilo que reforce o caráter

público da universidade. O sentido de realizar reuniões (quinzenais) sobre a extensão deve abarcar a natureza técnica dos projetos, como também a natureza política e integradora das ações e atividades pertinentes a esse espaço acadêmico.

Um dos pontos fortes de valorização da extensão universitária pode ser a visibilidade ampliada das ações de extensão no estatuto e no regimento interno das universidades, permitindo ações orgânicas entre os decanatos, como exemplo: planejamento conjunto entre o decanato de assuntos comunitários, extensão e graduação, com possibilidades de atividades em comum.

Na gestão da extensão seria importante a manutenção de um calendário único com semanas de extensão conjuntas e articuladas, e estudos de convergência de ações, envolvendo áreas do conhecimento diversificadas, podendo essas, contribuir para uma proximidade do espaço universitário, dirimindo a segregação espacial, temporal e analítica em que se constituiu, hoje, a universidade.

Nos últimos dez anos, vem-se assistindo a um conjunto de ações que tem permitido a valorização da extensão nas universidades públicas, destacando-se algumas delas na UnB:

- 1) aumento das bolsas de extensão em quantidade e qualidade;
- 2) melhoria dos indicadores de acesso aos recursos da extensão, privilegiando a natureza social do projeto e o público alvo do direcionamento das ações;
- 3) participação ampliada das unidades acadêmicas na câmara de extensão;
- 4) transparência da alocação dos recursos da extensão, com tomadas de decisões em comissões de trabalho inter-

- departamental;
- 5) documentos sistematizados sobre a extensão (com a perspectiva da melhoria dos procedimentos tecnológicos na gestão da informação dos projetos, bem como da melhoria dos campos de preenchimento do sistema Siex); e,
 - 6) mecanismos claros de aprovação dos processos com natureza de extensão.

Essas ações têm permitido qualificar a extensão na universidade pública, mas o percurso de sua valorização precisa avançar na melhoria das resoluções e normas que definam e regulamentem as práticas de extensão, como programas, projetos, cursos, eventos, produção, publicações e políticas de fomento.

Outro aspecto a considerar é a integração de procedimentos de programas e projetos de ação contínua, na medida em que favoreçam a sistematização e a segurança da informação.

Reconhece-se que, pela sistematização de procedimentos, a gestão da extensão avançou muito, principalmente nos últimos dois anos, dando visibilidade a esse espaço acadêmico. No entanto, a natureza política da extensão precisa ser reafirmada, porque a intervenção da sociedade na concepção de políticas públicas, por meio de sua participação na elaboração de projetos sociais de inclusão e de integração comunitária, é ainda muito pequena, diante das potencialidades da produção do conhecimento que a universidade pode gerar.

A extensão universitária precisa se atentar para o seu compromisso com a sociedade, já que essa, a extensão, muitas vezes está focada em ações pontuais (cursos, palestras, eventos, seminários), ficando à mercê de políticas de governo e não de Estado,

promovendo assim, atividades de interesse pessoal e pouco coletivas, caracterizadas mais pela prestação de serviços do que pelo acolhimento das demandas dos movimentos populares.

Outro fator que precisa ser gerenciado melhor é a organicidade da extensão com as linhas de pesquisa da pós-graduação, tendo vista a necessidade de se transformar as atividades comunitárias em sujeitos de pesquisa, como também, a de se utilizar o espaço da extensão para a melhoria do currículo e da aprendizagem e de se promover a articulação da teórica/prática na formação permanente do estudante.

A Universidade de Brasília tem participado dos encontros nacionais da extensão, contribuindo assim para um melhor processo de valorização desse espaço acadêmico. Com essa postura a UnB vem acolhendo e implementando diretrizes contidas no Plano Nacional de Extensão e sinalizando outros indicadores de melhorias de uma política de gestão da extensão, visando reforçar a natureza pública da universidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de fortalecer e direcionar a política de extensão universitária e promover uma gestão que fortaleça os princípios por ela determinados, nos leva a pensar sobre a importância da formação do coordenador de extensão e dos professores de extensão, no sentido de assegurar a compreensão do sentido e do lugar que esse espaço deve ter na missão institucional de uma universidade pública.

O Plano Nacional de Extensão é o documento base que norteia a política e a gestão das práticas de extensão

e deve ser o documento que ofereça o suporte e a direção desta atividade nas universidades. As práticas e eixos temáticos precisam estar consonantes com as demandas da sociedade e com as mudanças tecnológicas, que impõem a novos formatos de ações e atividades.

Ao se articularem, os projetos e programas podem otimizar recursos e garantir a produção do conhecimento interdisciplinar e o fortalecimento da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

No tocante aos recursos a serem empregados, é fundamental discutir, com a participação dos sujeitos da aprendizagem, na avaliação e monitoramento pedagógico das metas dos programas e projetos, os indicadores éticos do uso do recurso público em espaço público.

Vale ponderar que, na extensão, educação para a cidadania significa dois sujeitos da aprendizagem que se encontram, trocam sabedorias e produzem novos conhecimentos.

O conhecimento produzido por uma prática e por uma reflexão coletivas parece possibilitar a utilização da racionalidade da produção do conhecimento de forma mais crítica, afirmando assim a extensão como uma atividade social.

O Plano Nacional de Extensão dá suporte a um tipo específico de relação entre projetos de extensão e educação para a cidadania, na medida em que as pessoas, nas atividades de extensão, tornam-se engajadas e participativas no processo de construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, M. L. P. *Extensão Como Espaço de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, Secad-MEC/Unesco, 2006.

ANAIS 2001 – VIII Encontro de Extensão e Ação Comunitária. *A Gestão da Extensão e da Ação Comunitária*. Mimeo.

ANAIS 2002 - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Florianópolis: Ed. Univille, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para Avaliação das Instituições de Ensino Superior, Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes)*. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso outubro, 2005.

BRASIL. Lei N. 9.394 - 20 de dezembro de 1996. *A Lei Darcy Ribeiro Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional, Brasília, 2000.

Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987-2000). Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2000, 196 p.

Fórum Nacional dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Brasília: MEC/Sesu. UFPR. Uesc. 2001. 98 p.

Plano Nacional de Extensão Universitária (1998). Documento do Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras. www.renex.org.br(jan.2004)

Universidade Cidadã (1997). Documento do Fórum Nacional de Pro-reitores de Extensão das Universidades Publicas Brasileiras. www.renex.org.br (jan.2004).

Sonia Marise Sales Carvalho é professora doutora em Sociologia da FED/UnB e Coordenadora de Extensão FE(2009/2010), smarises@yahoo.com.br

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS INFANTIS: PROPICIANDO ENCANTAMENTOS

*Kelli Silva Barbosa
Maria Lígia Rodrigues Santos
Paula Caroline Cardoso*

RESUMO

Contar histórias infantis é proporcionar às crianças e aos educadores possibilidades de fazer diferentes leituras do mundo, podendo criar e imaginar situações que os façam estabelecer relações consigo próprio e com o mundo que os cercam. Dessa forma, o projeto de extensão “A Imaginação e o Lúdico: A Contação de Histórias Infantis” se propôs a oferecer aos professores de educação infantil oportunidades para refletir sobre a sua prática pedagógica e redimensioná-la, exercitando o seu papel de propiciador de encantamentos. Além disso, propôs-se também a contribuir para o fortalecimento, o enriquecimento e a inovação da prática de contar histórias para crianças de 0 a 6 anos de idade, utilizando-se de diferentes recursos didáticos confeccionados pelos próprios profissionais, a partir da busca desses recursos na própria região de Viçosa-MG. Os resultados do trabalho apontam um grande número de crianças, adultos e idosos envolvidos com a atividade de contar histórias infantis na praça, a qual tende a se tornar permanente. O projeto busca criar possibilidades para que os professores participantes do mesmo se tornem multiplicadores de atividades que incentivem a leitura da literatura infantil, visando também incentivar a participação das equipes de estudantes envolvidos com o mesmo, em outros eventos na comunidade.

Palavras chave: histórias infantis, educação infantil, cultura.

ABSTRACT

Telling children stories is to provide to children and teachers conditions to have different points of view of the world, giving help to create and imagine situations to make them get along with themselves and the world surround them. This way the extension project: “The Imagination and the Charm: Telling Children Stories” is to provide to the children and teaching teachers opportunities to reflect about his/her teaching experience and redo it, doing the role of provider of charm. In addition to this, also helps the event gets stranger, more interesting, and renew the practice of telling children stories – 0 to 6 years old using different teaching resources made by the own teachers which materials are recycled. We have in mind to keep the storytelling on. On the project development, we did sequence workshops with theory and practical lessons with all teachers who are involved on each step of the project, that is, on choosing the stories, making the tools and telling the stories in the schools and in the square in Viçosa-MG. The results demonstrate a great number of children, adults, and the elderly. The storytelling became a permanent event, as well as the involved teachers spread the children literature out. Also the group involved on the project has the chance to take part in other events in the community.

Key words : children stories, children teaching, culture.

INTRODUÇÃO

A idéia de desenvolver uma oficina de atividades de contar histórias surgiu do envolvimento da coordenadora do projeto, em cursos de formação de professores de nível médio que atuam na educação infantil, em Viçosa-MG e em outras cidades vizinhas, cursos esses concluídos em julho de 2005. Como instrutora e mantendo contato com professores de diferentes cidades, incluindo Viçosa, a educadora percebeu o interesse deles pela literatura infantil, embora muitos não a incluíssem em seu planejamento de trabalho e apontassem limitações tais como: a falta de livros de história e o não envolvimento desta atividade no planejamento das atividades, entre outras. Associado ao gosto pela narrativa, os educadores envolvidos no projeto reconhecem, também, a importância da atividade para a formação de professores, principalmente daqueles que atuam na Educação Infantil, além de possibilitar a eles um novo olhar sobre a riqueza dos contos para si mesmos e para as crianças. Os professores também se alimentarão de cultura e passarão a interagir com mais um objeto de conhecimento: o livro de história infantil, recurso que será introduzido como atividade permanente, como propõe o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998). Nesta dimensão, a história infantil poderá ser explorada por meio de diferentes recursos didáticos, criando assim, uma nova visão que possibilite que os professores, além de descobrirem novas formas de contar as histórias, criem seus próprios instrumentos didáticos e compartilhem experiências. Contar história é uma atividade que deve fazer parte não somente do currículo da Educação Infantil, mas também do Ensino Fundamental. Deve ser en-

tendida não como uma atividade esporádica para preencher ou passar o tempo, mas como uma atividade permanente, que deve ser desenvolvida todos os dias e para todas as crianças da sala. Deve ser, entre outras, mais uma atividade lúdica para a criança. A arte de contar histórias proporciona à criança possibilidades de fazer diferentes leituras do mundo, podendo criar e imaginar situações que a faça estabelecer relações consigo própria e com o mundo que a cerca. Além disso, a história infantil proporciona o desenvolvimento da criatividade, possibilitando também o desenvolvimento da autoestima e confiança da criança, o que afeta o seu pleno restabelecimento como mostram alguns trabalhos que salientam o seu uso terapêutico para favorecer a recuperação de crianças hospitalizadas ou não. A história é muito mais do que um instrumento terapêutico. Na verdade, é uma poderosa forma de influenciar indiretamente o clima da sala de aula, pois amplia o leque de possibilidades do brincar e, conseqüentemente, o conhecimento cultural das crianças e dos professores (HISLAM, 2006, apud MOYLES et. al., 2006). Esse mundo imaginário pode influenciar o seu desempenho em diferentes atividades de arte visual, musical e dramática, entre outras. Trabalhos de pesquisa como os de Oliveira (1998), Ferreira (2005) e Marquezan (2005) reafirmam a importância da história infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, principalmente nos aspectos cognitivos, especificamente no campo da linguagem oral e escrita, mas também nos afetivos e socioculturais. A atividade de contar história se torna, também, um instrumento importante para facilitar as interações entre as crianças, visto que durante o relato e os comentários, elas desenvolvem a fala, a capacidade de se expressar e de ouvir o outro etc.

Para além de tudo isso, é necessário que o contar histórias contribua, realmente, para o encantamento da criança.

Mas como isso se pode dar?

Nesse sentido é preciso que o educador, antes de tudo, se encante, ou seja, se envolva na história, de forma a contagiar as crianças, sem perder o fio da meada ou chamar mais atenção para si do que para o conto. Deve expressar sentimentos e emoções, movimentar-se, interagindo com os ouvintes. Essa é uma atividade que deve ser prazerosa para todos e possibilitar às crianças o desenvolvimento da imaginação e da criação.

Por isso, esse projeto teve como propósito propiciar momentos de alegria e felicidade, criando um mundo novo que se abre ao professor da Educação Infantil. Ou seja, ele quer ser mais uma oportunidade de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, buscando de redimensioná-la. Nessa condição, ele, por meio da narração de histórias infantis e a partir da utilização de diferentes recursos didáticos, poderá exercitar melhor o seu papel de propiciador de encantamentos para que a criança possa expandir o seu mundo, dando a ele um significado novo.

Assim, no desenvolvimento desta proposta, os professores puderam, por meio dos conhecimentos adquiridos em sua formação e pela experiência adquirida ao longo de sua prática na Educação Infantil, desenvolver-se através desse recurso literário, além de se aprimorar profissionalmente. Dessa forma, articulou-se a extensão, o ensino e a pesquisa, proporcionando, não somente oportunidades de integração das diferentes áreas do conhecimento aos professores, como também possibilitou aos estudantes, a experiência rica de relacionar teoria e prática, de pes-

quisar e de construir conhecimentos que puderam ultrapassar os limites das quatro pilas da UFV e atingir a comunidade viçosense, numa relação de troca e de reconstrução de saberes.

Assim, a oficina de atividades de contar de histórias teve como objetivo geral:

- Contribuir para o fortalecimento, o enriquecimento e a inovação da prática de contar histórias para crianças de 0 a 6 anos de idade, utilizando diferentes recursos didáticos confeccionados pelos próprios profissionais, buscando a reutilização de material descartável.

Foram estabelecidos também os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar aos professores subsídios teóricos e práticos para descobrir a arte de contar histórias;
- Oferecer condições para os professores confeccionarem material didático para contar histórias, usando diferentes recursos didáticos e não somente o livro;
- Proporcionar aos estudantes de graduação em Educação Infantil e áreas afins um espaço onde possam desenvolver ações, integrando extensão, ensino e pesquisa, visando a melhoria de sua formação acadêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

A história da literatura infantil começa a se delinear nos primórdios do século XVIII, período em que a

criança passou a ser vista como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Sendo assim, a criança teria que se distanciar da vida dos adultos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

De acordo com Carvalho (1989), a rotura da tradição oral, na sociedade burguesa, dissolveu os grupos que, indiscriminadamente, se reuniam, nas sociedades feudais e patriarcais, para ouvir os contadores. Assim se estabeleceu o hábito de ler, individualmente ou para grupos distintos: para adultos e para crianças, começando-se então a levar em consideração a adequação dos textos destinados às crianças.

Antes, como a criança acompanhava a vida social do adulto, acabava participando também de suas atividades com literatura. No entanto, de acordo com Cunha (2003), a literatura a que as crianças tinham acesso se diferenciava de acordo com a classe na qual elas estivessem inseridas. Para as crianças nobres, os grandes clássicos, para as crianças pobres as lendas e contos folclóricos como parte da literatura de cordel.

A busca por uma literatura mais adequada para a infância delineou duas tendências: as adaptações dos clássicos e a apropriação dos contos de fadas que antes não eram voltados para as crianças.

Autores como Perrault e os irmãos Grimm foram colecionadores das histórias folclóricas e estão ligados à gênese da literatura infantil. Aos poucos foram surgindo diversas propostas de obras literárias infantis. É possível apontar, entre outros autores, alguns nomes importantes como Andersen, Carlo Collodi, Amicis, Lewis Carroll, J. M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens e Ferenc Molnar.

Já no Brasil, a literatura infantil se iniciou com obras pedagógicas e adap-

tações de produções portuguesas. Segundo Zilberman (2005), no começo, a literatura infantil brasileira se alimentava de obras destinadas a outros fins: aos leitores adultos, gerando as adaptações; aos ouvintes das narrativas transmitidas oralmente que se convertem nos contos para crianças; ou ao público de outros países, determinando, nesse caso, traduções para a língua portuguesa. Além das obras destinadas à escola. Cunha (2003) afirma que a fase embrionária da literatura infantil brasileira é representada, especialmente, por Carlos Jansen (Contos seletos das mil e uma noites, Robinson Crusó e As viagens de Gulliver a terras desconhecidas), Figueiredo Pimentel (Contos da carochinha), Coelho Neto e Olavo Bilac (Contos pátrios) e Tales de Andrade (Saudade), sendo Monteiro Lobato um dos maiores representantes da literatura infantil no Brasil. Ele possui uma obra com diferentes gêneros e orientações, mas centralizada em alguns personagens.

PARA QUE CONTAR HISTÓRIAS INFANTIS?

A criança de zero a seis anos de idade está descobrindo o mundo, ao mesmo tempo em que se descobre e descobre o outro por meio das experimentações que tem possibilidade de realizar. Ela se utiliza de experiências para construir seu conhecimento, tornando-se um ser ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso é preciso que lhe possibilite experimentações de forma lúdica, lançado mão de jogos, brincadeiras e literatura. Assim, a criança se diverte e se motiva para a ação.

Muitos educadores menosprezam as atividades relacionadas com a literatura na Educação Infantil, por pensarem no livro e na leitura como as únicas alternativas. Esses profissionais se perguntam:

– Como utilizar a literatura, se as crianças não leem e nem escrevem como os adultos?

Porém, eles se esquecem de que o primeiro contato que a criança tem com o texto se dá por meio da oralidade: histórias contadas pelos pais, tios, avós, que podem ser de livros, inventadas ou até mesmo, histórias de sua própria vida.

Ao ouvir uma história interessante, a criança começa, quase que imediatamente, a imaginá-la, tornando-se um expectador ou participante ativo desse momento prazeroso. Por meio das histórias contadas, é possível estimular sua imaginação e criatividade, até que ela possa usá-las como nós as usamos. Imaginando e criando, a criança terá a possibilidade de conhecer diferentes lugares, tempos e formas de agir e viver, além de satisfazer diversas curiosidades que tem sobre o mundo e desenvolver relações interpessoais, por meio do uso das informações obtidas nas histórias ouvidas e lidas.

De acordo com Cunha (2003), em vez de propiciar, sobretudo repouso e alienação (daí a massificação), como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação ativa do leitor, ou seja, da criança.

Por meio da imaginação, a criança vai se envolvendo com a história contada e experimentando, também, diversas emoções como tristeza, raiva, medo, bem estar, alegria. Algumas dessas emoções podem se mostrar inteiramente novas para a criança e é as experimentando que se aprende a lidar cada vez melhor com cada uma delas. Esse envolvimento da criança pode fazer com que ela se identifique

com os conflitos dos personagens, o que esclarece melhor algumas de suas dificuldades, ajuda-a a encontrar um caminho para a resolução desses conflitos.

Envolver-se com a história se torna prazeroso não somente para a criança, mas também para o educador, seja pela escolha do livro, pela maneira escolhida de contar a história, pelos recursos utilizados, ou seja, ainda, pelas características próprias do leitor. Seu interesse aumenta também pela fonte de onde são obtidas essas histórias. Por isso, não é exagero dizer que a atividade de contar histórias é muito importante para a formação do futuro leitor. É quem pode transformá-lo em alguém capaz não só de ler livros, mas também de ler o mundo.

Isto significa que a gente faz a festa é com uma boa e bem contada história, a qual poderá, mais tarde, fazer delícias de um futuro leitor. É o que afirma Machado (2002).

A arte de contar histórias é algo que ultrapassa os limites da recreação e do entretenimento para a criança. Trata-se de uma aprendizagem tão importante e rica como qualquer outra. Por isso merece ter seu espaço determinado e valorizado nas instituições de Educação Infantil, tornando-se uma atividade permanente.

Ao contar uma história para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro instrumento que se vê na frente. Para isso é importante selecionar adequadamente a história.

De acordo com Coelho (2004), é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros, os seguintes fatores: o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, a sua faixa etária e suas condições socioeconômicas.

O educador deve respeitar o nível de desenvolvimento da criança, além de escolher títulos interessantes, com

bons textos e ilustrações. É interessante apresentar para as crianças os vários tipos de textos: contos de fadas, gibis, matérias de jornais e revistas, poemas e poesias, trava-línguas, rimas, literaturas de cordel, textos publicitários, dentre outros.

O educador deve preparar atentamente a história antes de a lê-la ou de contá-la, pois assim ele se sentirá seguro para usar da expressão corporal e da voz. Para evitar também o constrangimento de ficar escandalizado com uma determinada mensagem ou palavra, ou mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases, perdendo assim o sentido da história. É possível aguçar a curiosidade das crianças antes de começar a contar uma história, dizendo o nome do autor ou dando dicas objetivas e claras a respeito do assunto. Deve-se propiciar um clima tranquilo, despertando o interesse delas e facilitando a sua concentração. Para isso, é importante que o local escolhido para essa atividade seja aconchegante e convidativo, de forma que elas se sintam à vontade. No entanto, isso não impede que se realize esta atividade em outros lugares como embaixo de uma árvore, no parque, na biblioteca, ou onde o educador e as crianças escolherem. Mas, não basta somente se atentar para esses aspectos, o educador deve gostar da história e se envolver com ela, de forma a contagiar, também, as crianças. O tom de voz deve ser agradável e adequado ao enredo da história, o leitor deve sussurrar quando a personagem fala baixinho, levantar a voz quando uma algazarra acontece e usar com humor os sons onomatopéicos, os ruídos e os espantos. O educador pode acrescentar detalhes à história, mas sem alterar o seu enredo. Além disso, não deve privar a criança de conhecimentos novos, devendo se ater aos fatos e palavras, assim como se encon-

tram no texto. O desfecho da história pode ser dado de diferentes formas como: “e assim acabou a história” ou, o contador, olhando bem nos olhos das crianças, diz: “fim”. Após isso, o contador deve conversar com o grupo sobre o que mais chamou atenção dos ouvintes, fazendo comentários como: se você fosse o papai urso o que faria? Juliana teve medo da tempestade? E você, do que tem medo? Durante a leitura de uma história não é necessário nenhum tipo de recurso, a não ser um bom livro e a voz do leitor. No entanto, na atividade de contra a história, é permitido lançar mão de recursos para torná-la mais interessante e convidativa, mas sem exageros. A utilização de objetos pode ajudar a criança a imaginar e a construir a narrativa. Xale, chapéu, óculos podem ser suficientes. Podem ser utilizados também fantoches (de vara, de mão, de dedo), sucatas, sons, o próprio corpo e o que mais a imaginação do educador criar. Ouvir histórias é poder sorrir, suscitar o imaginário, ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, encontrar idéias para solucionar questões, além de ser uma possibilidade de descobrir o mundo em que vivemos.

Contar histórias é uma arte. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. As histórias têm finalidade em si. Contadas ou lidas, devem constituir sempre uma fonte de alegria e encantamento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com seus objetivos, este projeto de extensão denominado “A Imaginação e o Lúdico: A Contação de Histórias Infantis” foi desenvolvido

por meio de oficina que contou a participação de professores que atuam na Educação Infantil na rede pública do município de Viçosa-MG.

Para atender às necessidades e aos interesses dos participantes, essa oficina foi desenvolvida aos sábados, por meio de aulas teóricas e práticas, em módulos presenciais, semipresenciais e não presenciais com uma carga horária de 36 horas.

A demanda inicial foi de 45 professores, mas somente 17 compareceram ao local, o que surpreendeu até mesmo a coordenadora da Educação Infantil do município. No entanto, o número de vagas oferecido foi para 20 participantes, devido à metodologia usada.

A oficina foi desenvolvida por meio de diferentes estratégias metodológicas, como aula expositiva, dinâmicas e trabalhos em grupo, confecção de material didático para narrar a história de diferentes formas e a própria narração que se deu na sala onde a professora leciona, além da atividade de contar histórias na praça Silviano Brandão, de Viçosa-MG.

O desenvolvimento dessa atividade na praça, que foi realizada pelos professores e pela equipe de estudantes, foi divulgada por meio da mídia e contou com a parceria da Livraria Nobel e da Editora UFV que doaram livros infantis, os quais foram sorteados durante o evento. Além disso, contou com a parceria da Secretaria de Cultura da prefeitura municipal de Viçosa que colaborou com o som, pois seria impossível esse evento ocorrer sem o uso de microfones sem fio.

O material didático foi confeccionado pelos próprios professores, sendo o material necessário à produção (cola, tinta, entre outros) adquirido com recursos mínimos fornecidos pelo Departamento de Economia Doméstica da UFV. Para minimizar os custos foram reutilizados objetos que

normalmente são descartados pela população, como retalhos de tecidos, retalhos de papel, papelão etc.

Para a implementação do projeto foi constituída uma equipe de professores e estudantes do curso de graduação em Educação Infantil. Nesse sentido, os estudantes puderam relacionar teoria e prática, na medida em que estiveram participando do planejamento e desenvolvimento das atividades e das discussões e reflexões, que ocorriam em reuniões periódicas, tiveram ainda a oportunidade de produzirem o material didático para o desenvolvimento das aulas que certamente contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao trabalhar com confecção de material didático para a instrumentalização dos professores no que diz respeito à arte de contar histórias, reutilizando materiais que normalmente são descartados pela população da cidade de Viçosa, colaboramos para a melhoria da educação ambiental e a formação consciente do cidadão, bem como para a construção de uma nação mais justa, assumindo nossa parte da responsabilidade que é de todos: o combate ao lixo. Essa tem sido, segundo Maria (2006), a iniciativa de muitos profissionais, que envolvem nos projetos: crianças, pais e a comunidade, em defesa não somente da Educação Infantil, mas também da educação ambiental.

Essa foi uma preocupação do grupo e dos profissionais envolvidos, pois por meio do uso de retalhos de papéis diferentes, tecidos e roupas em desuso, pode-se confeccionar histórias com o uso de fichas, flanelógrafo, fantoches etc., o que trouxe gran-

de entusiasmo para os participantes, que viram o resultado de suas obras serem apreciados pelas crianças e pelos adultos (pais, avós e demais pessoas da comunidade).

Outro resultado alcançado pelo projeto foi o atendimento de grande número de crianças nas instituições de Educação Infantil, por meio da realização da atividade em suas próprias escolas, além daquelas que participaram da mesma atividade na praça. Não é possível dimensionar esse número com precisão, pois na praça, por exemplo, as pessoas iam e vinham. O curioso é que além das crianças, participavam do evento desenvolvido na praça, adultos e idosos.

A atividade de contar histórias ocorreu também em Souzel-PA, por meio da participação da bolsista responsável Kelli Barbosa Silva no projeto Rondon, embora isso não fosse objetivo do projeto. Mas diante da solicitação do município, a oficina de contos de histórias foi desenvolvida juntamente com a participação de estudantes da USP, baseando-se na experiência da UFV.

Um excelente resultado foi o fato da experiência de contar histórias na praça ter se tornado uma atividade independente do projeto, passando a ocorrer uma vez ao mês e não somente durante o desenvolvimento do módulo não presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que os objetivos desse projeto serão gradativamente alcançados, à medida que professores e comunidade se conscientizarem de que esse tipo de atividade é importante não somente porque facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas, também, porque desperta nelas o prazer de ouvir histórias contadas com o uso

de diferentes recursos didáticos como fantoches, flanelógrafos, TV, gravuras etc. Além disso, ela é essencial, principalmente por encantar os educadores, tocando sua sensibilidade e desenvolvendo neles o gosto pela narrativa.

As atividades da oficina tiveram excelente repercussão na comunidade, tanto no oferecimento da oficina para os professores da Educação Infantil quanto das atividades de contar histórias na praça. A equipe recebeu elogios de pessoas da comunidade (pais, avós e outros) pela iniciativa, visto que ela contribuiu para a melhoria da educação no município, sendo convidada para desenvolvê-la, também, em outros eventos. A cada evento de contar de histórias na praça, aumentava a participação da comunidade representada por crianças, famílias, entre outros, que demonstravam seu grande interesse por meio de aplausos e elogios, além da expressão de felicidade e do envolvimento das crianças. Os professores participantes demonstraram boa aceitação à oficina e interesse em continuar as atividades, contribuindo assim para tornar a atividade de contar histórias infantis permanente, incluindo-a no currículo da Educação Infantil. Esse é um processo que, também, depende do incentivo dos dirigentes municipais em investir na literatura infantil, adquirindo livros para as instituições.

Especificamente, os impactos alcançados com esse projeto se darão ao longo do tempo, pois envolvem transformações sociais e culturais. No entanto, de acordo com as discussões e reflexões desenvolvidas na oficina, vemos grandes possibilidades de inserção da atividade de contar histórias infantis no currículo da Educação Infantil de cada uma das instituições representadas, mas como uma atividade permanente e não desenvolvida esporadicamente, apenas para

preencher ou passar o tempo. Tal inserção, certamente contribuirá para o desenvolvimento da cidadania, por meio de sua prática nas escolas e na praça, pois assim envolverá a comunidade escolar e a viçosense, sendo essa segunda, representada por crianças, pais, avós, entre outros. Mais ainda, a medida contribuirá para a melhoria da educação e da qualidade de vida da população; para a promoção da integração da família e para a interação e integração entre professores e estudantes e a comunidade. Entendemos ainda que a atividade de contar histórias infantis possibilitará também os seguintes resultados: efetiva troca de experiências ricas de diálogos, que poderá repercutir, de forma positiva, na educação das crianças; aumento do número de crianças e de outros participantes na atividade, a partir do envolvimento dos professores, da divulgação e do crescente interesse da comunidade; aumento no acervo de obras de histórias infantis nas instituições representadas pelos professores participantes, uma vez que as histórias confeccionadas ficam para essas instituições educacionais; e, inclusão de outras crianças de diferentes idades, portadoras de necessidades especiais ou não, na atividade de contar histórias na praça, posto que o projeto abre possibilidades de participação para todas as crianças. O que avaliza essas nossas crenças é a constatação de que o interesse não se dá somente por parte das crianças, mas também por parte de adultos de diferentes idades, que se divertem e sorriem, tornando esse momento cheio de prazer e alegria. As estudantes envolvidas no projeto tiveram a oportunidade de relacionar teoria e prática, na medida em que participaram do planejamento e do desenvolvimento das atividades, de discussões e reflexões que certamente contribuíram para o de-

envolvimento pessoal e profissional. Além disso, professores e estudantes puderam desenvolver instrumentos metodológicos e buscar alternativas de transformação da realidade, o que contribuiu para a construção de conhecimentos inerentes à prática de contar histórias e para a melhoria de sua própria formação profissional, ampliando assim o alcance do projeto para a comunidade escolar e viçosense.

Temos perspectivas de que a oficina de contar histórias infantis possa ser replicada para municípios vizinhos, pois o projeto foi novamente aprovado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Além disso, será dada continuidade às suas atividades realizadas na Praça Silviano Brandão, em Viçosa-MG, em caráter permanente.

NOTA

Colaboradoras participantes da equipe, em 2008:

Bethânia de Assis Costa, graduada em Educação Infantil, UFV;
Dayse Cristina Silva Oliveira, graduanda em Educação Infantil, UFV;
Keila Cristina Sousa Barbosa, graduada em Educação Infantil, UFV;
Lígia B. Silveira, graduada em Educação Infantil, UFV;
Nataly do Rosário Ferreira, graduada em Educação Infantil, UFV;
Olga Maria de Araújo Soares, graduada em Educação Infantil, UFV;
Simone Mendes Martins, graduada em Educação Infantil, UFV.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil. Visão Histórica e Crítica*. 6ª edição. São Paulo: Global Universitária, 1989.

COELHO, Betty. *Contar Histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil - Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 2003. 175 p.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Jane et. al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 50-62.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARIA, Kelli. C. de O. A responsabilidade de combate ao lixo. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, v. 4, n. 10, p. 18-20, mar/jun2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil brasileira – Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Kelli Silva Barbosa é graduada em Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e bolsista Pibex e integrante da equipe do projeto (2008).

Maria Lígia Rodrigues Santos é professora assistente do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (DED/UFV) e coordenadora do projeto.

Paula Caroline Cardoso é graduanda em Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e bolsista Pibex, integrante do projeto.

A Casa da Cultura da América Latina CAL / DEX

A CAL consolidou-se como importante centro cultural da cidade atuando em diversos campos das artes e da cultura. Sob o foco do processo da interculturalidade e orientada pelo conceito da diversidade da América Latina, suas atividades expressam a pluralidade de etnias e culturas, que constituem um repertório de multiplicidades de maneiras de compreender o mundo, mesclas e sincretismos. Esse conceito de diversidade estende-se aos aportes da península ibérica, dos países africanos e ao legado indígena, entre outros presentes na nossa formação. Além das inúmeras exposições anuais em suas galerias, destaca-se o volume atual de atividades promovidas em parceria com renomadas instituições culturais e com as Embaixadas. São cursos e oficinas de extensão na área da diversidade cultural, preservação de acervos e meio-ambiente, fotografia e teatro, mostras e ciclos de cinema, o tradicional programa Semanas Latinas e eventos diversos.

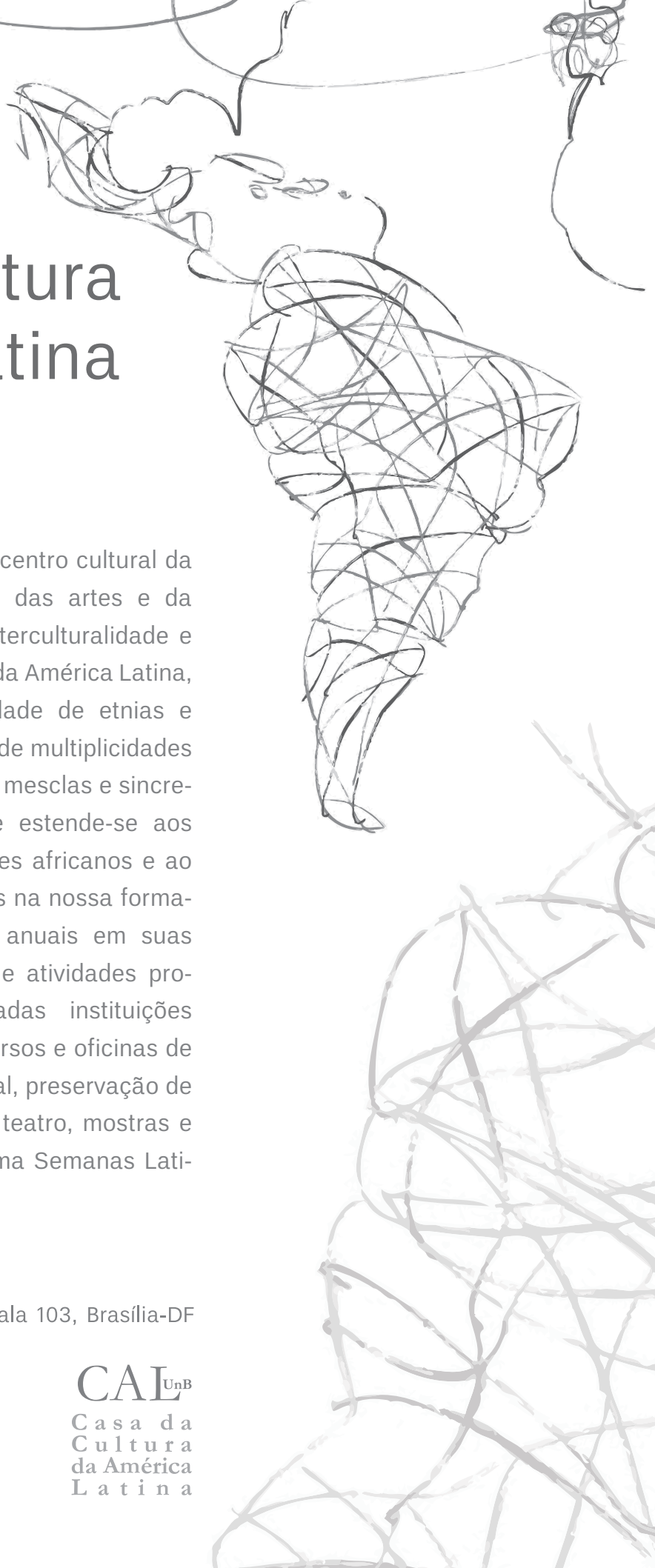
SCS Quadra 04, Ed. Anápolis, 1º andar, sala 103, Brasília-DF
CEP: 70300-500

(61)33215811 / (61)33256543

www.cal.unb.br / cal@unb.br



CAL^{UnB}
Casa da
Cultura
da América
L a t i n a



A BRINCADEIRA EM UM ABRIGO: UMA FORMA DE PENSAR A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Camila Moura Fé Maia
Maira Cristina Coelho de Lima
Sara Nunes Rodrigues de Queiróz
Regina Lúcia Sucupira Pedroza*

RESUMO

Este artigo propõe pensar a extensão a partir da apresentação do Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília “Pintando e Bordando: desenvolvimento de crianças e adolescentes em abrigos”. O projeto objetiva construir um espaço de lazer e comunicação através da brincadeira, para desenvolver processos cognitivos e afetivos e recursos de personalidade dos envolvidos, bem como possibilitar o diálogo e escuta às crianças e aos adolescentes. O trabalho é desenvolvido em uma entidade de abrigo no entorno do Distrito Federal que atende cerca de 50 crianças e adolescentes, geralmente encaminhados pela justiça após afastamento da família por violações ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Foram realizadas visitas semanais aos sábados pela manhã, durante dois anos. Discute-se a perspectiva de extensão adotada, seguida de uma exposição da fundamentação teórica que orienta o trabalho. Também se descreve o desenvolvimento do projeto e os resultados alcançados com base em uma metodologia qualitativa. Em linhas gerais constatou-se que a brincadeira é um importante instrumento de aproximação e cooperação do processo de desenvolvimento humano e de construção de subjetividade. Por fim, defende-se o papel da extensão como transformadora de realidades sociais e possibilitadora de uma formação universitária mais ampla e consciente.

Palavras chaves: Brincadeira, extensão universitária, desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to discuss university extension based on the presentation of an extension project of Brasília University “Pintando e Bordando: development of children and adolescents on sheltered houses.” The project’s objective is to build a space of pleasure and communication through play, to develop cognitive and affective processes and resources of personality of the ones involved, as well as to enable dialogue and listening of the children and adolescents. It took place in a sheltered house in the outskirts of Distrito Federal, to which most of its 55 children and adolescents were directed by court order for failure of their families to comply with Children’s Statute. Visits were made weekly on Saturday mornings, for two years. The perspective of extension adopted is discussed, followed by theoretical underpinnings of this work. The project development and the results achieved are described through a qualitative methodology. Playing seems to be an important instrument to approximate and aids the process of human development and the construction of subjectivity. Finally, it is advocated the role of extension as a way to transform social realities as well as to make possible a broader and more conscious university education.

Key words: Play, university extension, development.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da experiência de realização de oficinas de brincadeiras por um grupo de extensionistas em uma entidade de abrigo para crianças e adolescentes no entorno do Distrito Federal. Essas oficinas fazem parte do Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília “Pintando e Bordando: desenvolvimento de crianças e adolescentes em abrigos”.

Esse projeto de extensão surgiu há dois anos e utiliza a brincadeira como forma de cooperação para o processo de desenvolvimento humano. O objetivo geral do trabalho foi criar um espaço que possibilitasse o desenvolvimento dos processos cognitivos e afetivos dos envolvidos, a partir da construção de recursos de personalidade como criatividade e autonomia. O projeto justifica-se pela importância do brincar na formação da personalidade (PEDROZA, 2005; VIGOTSKI, 1984; WINNICOTT, 1975), bem como pela demanda da própria comunidade, visto que, as crianças e adolescentes ficam muito tempo livres e sem cuidadores e não têm acesso a muitos recursos de brincadeira. Outro ponto relevante é a importância da extensão em uma formação discente mais completa e coerente com a realidade brasileira.

A extensão universitária está prevista no artigo 207 da Constituição Federal. As universidades devem seguir o “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (1988, p.57). O Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001), além de apontar o caráter indissociável supracitado, define a extensão como uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade envolvendo um processo educativo, cultural e científico.

Mesquita Filho (1997), após um pequeno levantamento bibliográfico na escassa literatura sobre extensão universitária, divide os dezenove conceitos encontrados de extensão em cinco categorias, a extensão como: cursos oferecidos pela universidade; prestação de serviços à comunidade através de eventos, atividades filantrópicas, ou alguma forma de comunicação com a comunidade; complemento ao ensino e à pesquisa; “remédio”, como uma ação para compensar as falhas no ensino; e instrumento político-social, de manutenção da ordem vigente ou de mudanças sociais e idéias progressistas.

Dentre as várias formas de conceber e fazer extensão, a proposta do presente trabalho enquadra-se na categoria de extensão como instrumento político de mudança social. Essa visão articula-se com a idéia de Freire (2002), ao defender que o trabalho com a comunidade exige um empenho de conscientização desses indivíduos em prol de que eles percebam criticamente o local que ocupam no mundo juntamente com os demais. Dessa forma, eles poderão ser capazes de exercer o papel que lhes cabe como homens, ou seja, o papel de “serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizem” (p. 23).

Através desse processo de conscientização, a universidade influencia e também é influenciada pela comunidade. Outro ponto primordial possibilitado pela extensão é o contato com a prática, complementando enormemente o aprendizado e a formação dos extensionistas. Com essa prática, é possível reelaborar as teorias vigentes, modificando-as ou refutando-as e construindo novos conhecimentos, em conjunto com a comunidade com uma postura mais crítica.

No presente artigo, apresenta-se uma reflexão sobre o projeto visando analisar seu desenvolvimento na instituição de abrigo, bem como o papel desse trabalho na formação dos extensionistas.

REFLEXÕES TEÓRICAS

O conceito de infância não é natural nem universal, mas sim construído sócio-historicamente, ou seja, foi se constituindo ao longo da história, com a influência de vários acontecimentos, como por exemplo, o surgimento das escolas e de instituições como o Estado, a Igreja e a família (ARIÈS, 1978). A concepção tradicional considera infância como uma fase previsível do desenvolvimento humano, delimitada cronologicamente e marcada por cuidados e proteção. A criança seria, portanto, um ser inacabado, imaturo, ingênuo e incapaz.

Parte-se de uma perspectiva de infância diferente, na qual a infância é algo indeterminado, relativo e imprevisível (LARROSA, 2004). Na nossa visão, a criança é um sujeito capaz de opinar e tomar decisões a respeito daquilo que irá constituir sua história, ou seja, ter autonomia. Entretanto, não é deixada de lado a necessidade de limites enquanto constituidor do sujeito, uma vez que o desenvolvimento de recursos de personalidade que possibilitem à criança lidar com as frustrações presentes no cotidiano também é uma meta a ser alcançada. Trata-se de uma postura de respeito à alteridade da infância e de abertura à experiência do encontro com o outro.

A instituição idealizada para o desenvolvimento da criança tem sido vista tradicionalmente como a famí-

lia. Esta, por sua vez, é tida como a organização social para o desenvolvimento satisfatório, em termos físicos, emocionais e intelectuais. Entretanto, o conceito de família e a forma como esta se organiza também é um construto sócio-histórico. Áries (1978) aponta que a estrutura familiar, tal como se conhece hoje, nuclear e pautada na afetividade, surgiu na Europa, no final do século XVII e início do XVIII.

No entanto, há uma outra forma de organização social existente, supostamente destinada ao cuidado e proteção da criança e adolescentes, as entidades de abrigo. Segundo Carvalho (2002), as instituições que cuidam de crianças afastadas das famílias em tempo integral são um contexto muito específico de desenvolvimento caracterizado, principalmente, por estruturação não familiar, intensa convivência entre as crianças e ausência de espaço individualizado.

As instituições do tipo abrigo atendem crianças e adolescentes que necessitam ser temporariamente afastados da família, por período ininterrupto ou não. Essas crianças e adolescentes são encaminhados pela Justiça da Infância e da Juventude, pelos Conselhos Tutelares ou podem ainda ser deixados pelos pais. Segundo pesquisa realizada por Silva (2004) com as instituições que compõem a Rede de Serviço de Atenção Continuada (SAC) do Governo Federal, os principais motivos de abrigamento são: carência de recursos materiais da família (24,1%); abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%); violência doméstica (11,6%); dependência química dos pais ou responsáveis (11,3%); vivência de rua (7,0%); orfandade (5,2%); prisão dos pais ou responsáveis (3,5%) e abuso sexual por parte dos pais ou responsáveis (3,3%).

Ainda sobre a questão de abrigamento, encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ar-

tigo 101, parágrafo único: “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (1990, p. 41). No entanto, o que se tem na realidade brasileira são abrigos cheios de internos os quais, muitas vezes, permanecem por anos institucionalizados. De acordo com dados de âmbito nacional, mais da metade das crianças e adolescentes (52,6%) vivem nas instituições há mais de dois anos; desses, 32,9% estava abrigado por um período de dois a cinco anos, 13,3% de seis a 10 anos e 6,4% há mais de 10 anos (SILVA, 2004).

A solução para o abandono de crianças e adolescentes no Brasil não é a institucionalização (WEBER, 1995; WEBER, 2000; SANTOS, C. D. & WEBER, L. N. D., 2005; SILVA, 2004). Isso porque, ela mascara os verdadeiros problemas por trás do abandono e/ou separação das crianças de suas famílias que são: a enorme desigualdade social, ausência de programas de apoio às famílias, carência de apoio socioeducativo, histórico de política assistencialista, entre outros. Após a institucionalização, muitas vezes não há qualquer tipo de apoio que impulse as famílias de origem a reelaborar suas condutas. Nas palavras de Weber (2000):

A simples passagem do tempo não parece suficiente para que uma família modifique o seu *modus operandi*. Repertórios comportamentais graves como alcoolismo, violência familiar, negligência, entre outros, não recebem qualquer tipo de assistência do Estado ou da sociedade civil (p. 32).

Ao pensar o desenvolvimento humano em diferentes contextos, como a família e as instituições de abrigo, percebe-se a importância do meio social. Teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, como Vigotski e Wallon, contribuem para a compre-

ensão de como se dá o processo de desenvolvimento infantil e focam o social e o contexto como constituintes do sujeito.

Wallon (1951) propõe que o meio social é mais representativo que o meio físico na formação da personalidade. Para ele, existe uma relação dialética entre o indivíduo e o seu meio social que proporciona a construção da subjetividade. Em consonância, Vigotski (1984) aponta que é no convívio com o outro que a criança se apropria dos significados e da linguagem na cultura, onde ela se desenvolve. O aprendizado e o desenvolvimento infantil não se caracterizam pela interiorização passiva dos conteúdos, mas por um processo ativo entre o social e o individual, ocorrendo, portanto, numa relação dialética.

A brincadeira proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações sociais em diferentes contextos. A relevância da brincadeira e dos jogos no desenvolvimento humano, ambos definidos como atividades lúdicas, é defendida por diversos autores de diferentes áreas do conhecimento (PEDROZA, 2005). O fenômeno da atividade lúdica é descrito desde a antiguidade, não só entre crianças como entre adultos, exercendo diferentes funções e ocorrendo de diversas formas (HUIZINGA, 1971). Nesse trabalho, o foco está na atividade do “brincar” e na relação das crianças entre si e delas com os adultos. Além disso, destacamos a importância dessa atividade para a formação dos extensionistas.

Para Vigotski (1984), a brincadeira não pode ser definida somente como uma atividade prazerosa. Ela é uma atividade que preenche necessidades da criança, necessidades estas entendidas como tudo aquilo que é motivo para agir. Os avanços entre os estágios de desenvolvimento estão ligados a mudanças acentuadas

nas motivações, tendências e incentivos, ou seja, a mudanças das necessidades.

A brincadeira simbólica permite à criança realizar desejos irrealizáveis no momento imediato, os quais tornam-se possíveis pela ilusão e imaginação através do brinquedo. Assim, a criança passa a agir na esfera cognitiva, extrapolando a esfera visual externa. O significado de uma palavra é separado dos objetos concretos e as ações surgem também das idéias. Há a separação entre significado e objeto sem no entanto, a criança ter necessariamente consciência da sua atitude. A atividade de brincar é um estágio indispensável na transição da restrição situacional da primeira infância ao pensamento adulto desvinculado da situação real.

Pedroza (2005) defende que a brincadeira possibilita imaginação, ação, criatividade e a ressignificação de situações e interações importantes na vida do ser humano. Nas brincadeiras estão presentes o prazer e o desprazer contribuindo para o conhecimento do mundo e de si mesmo, além do desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos. Devido a estas possibilidades, o brincar torna-se fundamental na constituição da personalidade da criança.

Compartilhando das idéias apresentadas, segue-se a descrição das oficinas de brincadeiras e a análise das mudanças observadas nas crianças, adolescentes e funcionários do abrigo, assim como nos alunos extensionistas.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi realizado em uma instituição do tipo abrigo, não-governamental e localizado em Valparaíso - GO. Trata-se de um abrigo de baixa

renda, mantido por doações e que funciona com o trabalho de apenas três funcionários em uma estrutura física pequena e precária. A instituição recebe muitas visitas e doações de empresas, igrejas, escolas e demais organizações que atuam como voluntários. Eles realizam festas, mutirões e distribuição de presentes de forma esporádica, concentrando tais atividades em datas comemorativas. No abrigo, vivem cerca de 50 crianças e adolescentes, entre zero e 18 anos, de ambos os sexos, geralmente encaminhados pelo Conselho Tutelar à instituição devido a problemas familiares como abandono, exploração infantil, violência doméstica e/ou abuso sexual. O número de participantes era variável a cada visita dependendo da vontade de participar das atividades, da presença dos internos na instituição, e ainda, da visita de outros voluntários.

Foram realizadas visitas semanais aos sábados pela manhã, com duração de aproximadamente quatro horas, num período de dois anos. Nesses momentos, foram desenvolvidas oficinas de brincadeiras ao ar livre e na biblioteca com brinquedos disponibilizados pelo grupo (jogos de regras, livros de leitura, carrinho, bola, corda, boneca, papel e lápis, desenhos para colorir, entre outros).

Sendo assim, a brincadeira foi utilizada como instrumento de aproximação, buscando-se a construção de um espaço de lazer e comunicação a partir da demanda das crianças e adolescentes em parceria com os extensionistas. Buscou-se também construir um relacionamento diferenciado das crianças entre si e delas com o grupo. A prioridade foi a construção do vínculo, tendo as oficinas como um meio que possibilitasse o mesmo. Durante as oficinas, o grupo estava atento ao diálogo, à abertura e à escuta das crianças e em manter uma postura de respeito à individuali-

dade e às necessidades de cada um. Com essa atitude, as crianças e adolescentes tinham a liberdade de decidir se iriam ou não participar das atividades e qual delas iriam escolher.

É importante ressaltar a metodologia baseada em uma epistemologia qualitativa que considera o conhecimento não apenas como a soma de fatos definidos por constatações empíricas, e sim como uma produção construtiva-interpretativa. Outro atributo importante dessa perspectiva epistemológica é seu caráter interativo, ou seja, o cenário fundamental da construção de conhecimento são as relações pesquisador-pesquisado e a relação dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa pressupõe. Sendo assim, o processo de produção do conhecimento de forma interpretativa e interativa se dá quando o pesquisador "integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fosse tomados de forma isolada" (REY, 2002, p. 31). Na relação com as crianças e adolescentes, surgiram indicadores que de forma construtivo-interpretativa compuseram resultado da ação extensionista nessa instituição de abrigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho apresentou resultados importantes referentes às crianças e aos adolescentes, à instituição e aos alunos extensionistas, ou seja, várias mudanças gradativas foram ocorrendo ao longo do andamento do projeto que ilustram o processo de desenvolvimento deste e os resultados alcançados.

No que concerne ao desenvolvimento dos recursos de personalidade através da brincadeira, percebemos mudanças referentes à autonomia. Nas primeiras visitas, as crianças e adolescentes tinham uma postura mais passiva, esperando nossas propostas. Várias vezes quando questionávamos sobre o que eles gostariam de fazer, não obtínhamos respostas. Notamos que, quando os adolescentes não queriam participar de alguma atividade, eles não expressavam sua vontade. As crianças e adolescentes foram aos poucos assumindo uma postura mais ativa, escolhendo e compartilhando das brincadeiras, e ainda, expressando essa escolha e propondo outras atividades. Quanto à criatividade, uma mudança ilustrativa observada foi a passagem da postura de somente ouvir histórias para a de folhear, ler em voz baixa e contar histórias, na maioria das vezes, inventadas a partir de figuras dos livros.

Os extensionistas, ao perceberem que as brincadeiras ocorriam em pequenos grupos isolados, incentivaram outros tipos de atividades que promovessem uma maior interação entre as crianças e os adolescentes. Isso resultou em um número maior de conflitos, que foram esperados e acolhidos pelo grupo como uma possibilidade de problematizar o estar com o outro e a violência, visando novas formas de interação e resolução de problemas a partir do diálogo. A maneira habitual de resolver os conflitos pelas crianças e adolescentes era através de agressões físicas e verbais. Notou-se, juntamente com a diminuição da frequência de tais comportamentos, o surgimento de novas formas de ação, como a discussão do problema e a exposição de sentimentos de forma verbal não agressiva. O surgimento de conflitos possibilitou também que o grupo de extensionistas pudesse aprender a

intervir, mediando a resolução dos mesmos.

Através do brincar e de uma postura de respeito e sinceridade, criamos um espaço e uma relação diferenciados. No início do projeto, os conflitos e choros eram muito frequentes nas nossas chegadas e saídas. Ao explicar que estávamos ali para brincar juntos e que isto ocorreria todos os sábados, criamos um espaço para que essa relação de respeito e verdade se fortalecesse. A constatação por parte das crianças e adolescentes de que realmente algo diferente estava sendo ali construído, através também da continuidade das visitas, possibilitou a diminuição dos conflitos e choros e a construção de um vínculo de confiança. Essa relação diferenciada é percebida em situações tais como as crianças nos chamarem pelo nome, perguntarem pelos extensionistas não presentes em determinadas visitas e contarem as novidades ocorridas durante a semana.

A mudança percebida na integração dos adolescentes com o grupo também foi algo extremamente significativo. Eles geralmente mantinham-se afastados das atividades oferecidas por todos os grupos de voluntários, o que ocorria também no início das nossas visitas. Porém, com o andamento do projeto, estes também passaram a interagir mais com os extensionistas, compartilhar das brincadeiras, buscar um diálogo e muitas vezes até cobrar a nossa presença.

Algo relevante que auxilia o grupo afirmar a existência dessa relação diferenciada foi o fato de que, durante as oficinas, as crianças e adolescentes passaram a trazer suas histórias e situações vivenciadas no abrigo. Os adolescentes, por exemplo, relataram a respeito da institucionalização, de seus sentimentos com a mudança repentina que se dá ao ingressarem em um abrigo. As crianças, por sua vez, falaram de sua percepção de

como as pessoas de fora do abrigo viam quem estava lá dentro. Esses relatos demonstram a confiança estabelecida entre o grupo.

O ganho de confiança não foi só por parte das crianças e adolescentes, mas também da instituição representada por seus funcionários. Houve maior proximidade com a diretora do abrigo, possibilitando participação na rotina da instituição e mediação de problemas internos. Um ponto elucidativo foi a utilização e otimização do espaço da biblioteca, que antes era pouco utilizado pelas crianças e adolescentes devido ao receio, por parte da diretora, de desorganizar ou estragar os materiais. Essa confiança e o acordo com as crianças e adolescentes de organizar o ambiente após o uso, permitiu a utilização mais constante do espaço. A postura de abertura ao diálogo possibilitou a ocorrência de vários episódios nos quais realizamos uma escuta ativa dos funcionários, permitindo o compartilhamento de problemas e vivências. A instituição reconheceu nossa atuação e passou a ver o grupo como mais integrado à estrutura da mesma.

A presença de outros voluntários era constante no abrigo, exigindo do grupo reelaborar as atividades programadas e refletir a respeito das várias formas de trabalho com a comunidade. Compreender o trabalho voluntário como também constituído sócio-historicamente está intimamente relacionado à existência de diversas formas de atuação, e não uma forma única. A diferença de atuações reflete-se na diferença das relações. A espontaneidade e proximidade alcançadas na interação com as pessoas da instituição levaram a situações em que outros voluntários pediam para que convencêssemos as crianças a participar das suas atividades, e ainda, diversas vezes, nos confundiam com adolescentes

ou funcionários. Também houve episódios em que as crianças e adolescentes somente pegaram presentes oferecidos por outros visitantes e retornaram às atividades realizadas pelos extensionistas.

Em relação aos alunos extensionistas, o projeto é uma experiência valiosa para a formação do grupo, pois possibilita o contato precoce com situações concretas. Vários momentos da prática profissional foram antecipados, levando-nos a refletir sobre questões éticas e sobre o contexto social brasileiro de desigualdade. A prática leva-nos a perceber as dificuldades de atuação e a impossibilidade da simples transposição de conhecimento para fora da universidade. Aprendemos a lidar com as inevitáveis frustrações e o limite que a psicologia enfrenta muitas vezes, ao ter que trabalhar com instituições e com a unicidade do sujeito. Também possibilitou-nos, além da simples aplicação de conhecimentos teóricos, uma visão mais crítica sobre os mesmos. Em psicologia, a grande maioria das teorias dominantes na área do desenvolvimento não foi escrita baseando-se em crianças institucionalizadas. O contato com esta realidade possibilitou uma análise crítica dessas teorias e a busca por novos aportes teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, o objetivo principal do projeto foi alcançado. As oficinas de brincadeira possibilitaram um espaço de descontração e diálogo e permitiram a formação de vínculos diferenciados entre os membros do grupo e as crianças e os adolescentes. Podemos concluir, através da análise qualitativa realizada na descrição das observações, que a brin-

cadeira é um importante instrumento possibilitador do desenvolvimento humano e da construção de subjetividade.

Construímos com as crianças e adolescentes uma forma de se relacionar pautada no respeito por eles como sujeitos de desejo, promovendo o desenvolvimento de recursos de personalidade que os tornaram mais capazes de fazer escolhas, lidar com contradições do cotidiano, perceber que existem diferentes tipos de relações, reelaborar a questão da separação e do abandono entre outros. Acreditamos ser impossível presumir todas as maneiras que o projeto afetou os envolvidos, uma vez que o processo de interiorização de significados ocorre na relação dialética entre o indivíduo e o social existindo, portanto, inúmeras possibilidades.

Para alcançar os resultados obtidos, foi necessário não só conhecer a realidade do abrigo, mas construir práticas que emergissem nos encontros. Na nossa perspectiva do que é extensão, o conhecimento não é produzido a partir de uma relação objetual – a população como objeto de estudo –, mas a partir do envolvimento naquela realidade. Extensão é mais que levar o conhecimento dito acadêmico a uma parte da comunidade que não tem fácil acesso a ele. É realmente crer nesses indivíduos, é vê-los como sujeitos, que em uma construção conjunta, podem problematizar suas realidades e se conscientizar de seu papel transformador. Fazer extensão é, portanto, despojar-se do papel de especialista e funcionar como agente de transformação social.

Importante é, de acordo com essa visão de extensão, agir partindo do princípio de que a universidade não é algo completamente isolado de seu contexto social. Ocorre uma ação dialética em que a universidade modifica seu meio e é modificada por ele. Sendo assim, o conhecimento

acadêmico não é algo a parte da sociedade na qual a universidade está inserida, e, portanto, não deve ser visto como a verdade absoluta, a ser estendida à comunidade.

A construção conjunta de conhecimento, de novas formas de agir, não se dá pela negação da diversidade de pensamentos, ideologias, saberes, classes sociais. Negar a realidade implica não problematizá-la. É fundamental, então, reconhecer as diferenças para poder realmente agir com, e não pelo outro, negando seu papel de sujeito ativo em sua própria história.

Nessa conjuntura, torna-se indispensável problematizar o papel dos abrigos, visando enfrentar e lidar com um problema mais estrutural, o qual consiste na exclusão social, visto que antes de serem institucionalizados, esses indivíduos são socialmente excluídos. Sem dúvida, as ações sociais e governamentais deveriam estar destinadas a políticas de promoção da família a fim de que a existência de tais abrigos não fosse necessária.

O maior desafio é também o maior diferencial. É fazer extensão ao invés de assistencialismo. Ser sujeitos da experiência é um bom começo e ter consciência política e sócio-histórica é um bom caminho.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente; disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. 6° ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- CARVALHO, Alysson Massote. *Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios*. In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 19-44.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 12 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- HUIZINGA, Johann. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LARROSA, Jorge. *O enigma da infância*. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.183-198.
- MESQUITA FILHO, Alberto. *Integração ensino-pesquisa-extensão*. *Extensão*, Ano 3, n. 9, p. 138-143, 1997.
- PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Edição Atualizada Brasil: *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/ MEC, 2000/2001*. Disponível em: <<http://www.extensao.ufba.br/planonacionaldeextensao.asp>>. Acesso em: 11 maio 2009.
- PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. *Aprendizado e subjetividade: uma construção a partir do brincar*. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, v.2, p.61-76, 2005.
- REY, Fernando Luis González. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- SANTOS, Carolina Duarte dos; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *O que leva uma mãe a abandonar um filho?* In: GUILHARD, H. & AGUIRRE, N.C. (Orgs.). *Psicologia, Comportamento e Cognição*, v. 15. Santo André: ESEtec, p. 133-146, 2005.
- SILVA, Enid Rocha Andrade da. *O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA. (2004).
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALON, Henri. *A evolução dialética da personalidade. Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 81-107, 1951.
- WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *Da institucionalização à adoção: um caminho possível? Igualdade – Ministério Público Paraná*, v. 9, p. 1-8, 1995.
- WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *Os filhos de ninguém: abandono e institucionalização de crianças no Brasil*. Conjuntura Social, Rio de Janeiro, v. 4, p.30-36, 2000.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Camila Moura Fé Maia é graduanda do 7º sem de Psicologia bolsista do projeto, mila.mfm@gmail.com.

Maíra Cristina Coelho de Lima é graduanda do 7º sem de Psicologia e bolsista do projeto, mairacoe@gmail.com .

Sara Nunes Rodrigues de Queiróz é graduanda do 7º sem de Psicologia e bolsista do projeto, saranq@gmail.com

Regina Lúcia Sucupira Pedroza é professora doutora do PED/Instituto de Psicologia da UB e coordenadora do projeto, rpedroza@unb.br .

VIVEIROS FLORESTAIS COMO FORMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL

*Thiago Vinicius Pereira Leite
Rosana de Carvalho Cristo Martins
Juliana Martins de Mesquita Matos*

RESUMO

Realizar projetos de educação ambiental é um processo delicado que deve ser feito de forma participativa, clara e objetiva; levando em consideração todo o contexto em que a comunidade onde o projeto será desenvolvido está inserida. Assim sendo, este trabalho visa a utilizar a estrutura de um viveiro florestal como forma de educação ambiental para crianças do Ensino Fundamental da Escola Classe número 50, na EQNL 02/04, Setor L-Norte, em Taguatinga Norte, DF. O trabalho foi executado em duas etapas: a primeira foi a de reuniões, palestras e discussões com a comunidade da escola; e a segunda foi a execução propriamente dita do viveiro (de estrutura simples e econômica, de caráter permanente). Em seguida, foram efetuadas avaliações das atividades de educação realizadas, bem como documentação e feira cultural. A utilização da estrutura de um viveiro florestal, como forma de educação ambiental para crianças, mostrou-se eficiente e cumpriu os objetivos propostos para este trabalho.

Palavras-chave: germinação de sementes; produção de mudas; participação comunitária.

ABSTRACT

The developing Environmental Education Project is a delicate process and it must be made in a participatory, explicitly and objectively manner, taking into account the community's reality where the project will be developed. Therefore, this reaserch aims to use a nursery structure as a environmental education for children of elementary school – Escola Classe n° 50, located in EQNL 02/04, Setor L-Norte at Taguatinga/DF, Brazil. This reaserch was developed in two stages: The first one was set for meetings, lectures and discussions with the community's school, and the second stage the nursery was made in a simple and economic manner, that it is possible to remain at the school for long time. Then, assessments of the environmental activities education were made, as well as project documentation and cultural fair was made too. The use a forest nursery structure as environmental education for children of elementary school was efficient and met the objectives proposed for this reaserch.

Key words: seed germination; seeling production; community participation.

OBJETIVO GERAL

Utilizar a estrutura de um viveiro florestal como forma de educação ambiental para crianças do ensino formal do Distrito Federal, em escolas classes de Ensino Fundamental.

REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil é indicado como o país que tem a maior diversidade vegetal do mundo (PLOTKIN, 1991; BRASIL, 1998). O bioma Cerrado apresenta as maiores taxas de desmatamento e o mais rápido processo de expansão das fronteiras agrícolas do país, especialmente nos últimos anos (PAIVA, 2000). Um exemplo disso é a taxa de perdas nas áreas de mata de galeria que chegam a cerca de 40% (UNESCO, 2000). Segundo Felili et al. (2002), em um período de 44 anos após o início de sua ocupação, 73,8% da cobertura original do Cerrado já foram perdidos. Por tudo isso o bioma Cerrado deveria ser considerado área prioritária de pesquisas e conservação de recursos naturais (NETO; MORAES, 2003).

Para Tristão (2002), a educação ambiental é entendida, de modo geral, como uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e corresponsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida. Já em 1977, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi formulou o seguinte conceito (DIAS, 2003):

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Na Lei nº 9.795/99, que institui a educação ambiental no Brasil, em seu art.1º o conceito de educação ambiental é o mesmo que foi formulado, em 1977, na Conferência de Tbilisi.

A questão ambiental, na verdade, diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Da mesma forma precisa-se buscar um “outro modo de conhecer” (QUINTAS, 2004), que olhe o mundo como ele é na realidade, com sua complexidade e com toda a sua problemática.

Segundo Tristão (2002), uma prática de educação ambiental deve enfrentar as muitas visões, respeitando a diversidade cultural, social e biológica, além de superar a visão do especialista, a lógica da exclusão e a pedagogia das certezas. Esta pedagogia das certezas diz respeito ainda a uma forma de pedagogia baseada na tecnificação, da certeza das teorias que afasta os envolvidos de uma atitude reflexiva sobre o problema enfrentado.

De acordo com Izuwa et al. (1997), falta em nossa sociedade um modelo de desenvolvimento que se baseie em princípios estabelecidos pela relação homem/ambiente e que tenha na educação ambiental aplicada no ensino formal e não formal, em todos os níveis e para todas as idades, um instrumento de construção dos valores e objetivos. E que, assim, a sociedade local aceite e participe com empenho e espírito público da educação ambiental.

Viveiros Florestais são áreas com um conjunto de benfeitorias e utensílios, em que se empregam técnicas visando obter o máximo da produção de mudas (MACEDO, 1993). Segundo Paiva (2000), um viveiro é um espaço estruturado, com suas próprias características, onde há a produção, manejo e proteção de mudas, até que estas tenham idade e tamanho suficientes para resistirem em condições reais de campo.

Segundo PDA (1999), um viveiro pode ter duas funções: atuar como Centro de Pesquisa, quando seu objetivo é a pesquisa de sementes úteis para a medicina, alimentação, entre outros, e quando nele se criam novas tecnologias de manejo de sementes; ou atuar como Centro de Formação e Ensino, quando há cursos sobre métodos de plantio e oficinas de educação ambiental dirigidos a produtores rurais, escolas e universidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

O viveiro foi edificado na Escola Classe número 50 na EQNL 02/04, Setor L-Norte, em Taguatinga Norte, Distrito Federal.

A primeira etapa do trabalho foi com palestras, reuniões e discussões sobre meio ambiente culminando com uma aula prática sobre germinação de sementes florestais com todas as turmas da escola. A segunda etapa foi a implantação do viveiro na área dentro da escola.

Cada etapa foi avaliada por meio de questionários em que foram levantadas informações que possibilitaram a constatação do interesse e compreensão por parte do público participante (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade vizinha).

A avaliação dos alunos foi feita pelos professores e pelos pais, através de um questionário, com aspectos identificadores dos resultados obtidos nas atividades realizadas no viveiro e na escola. Dessa forma, os professores puderam avaliar o nível de compreensão de cada aluno e buscar alternativas que possibilitassem um melhor entendimento por parte destes para os temas propostos.

As atividades foram fotografadas e filmadas, quando possível, para a

criação de um vídeo a ser exibido na feira de mudas no fim de cada semestre, mostrando todo o trabalho realizado pelos alunos, pais, professores e funcionários.

No final do quarto bimestre do ano letivo de 2008, foi realizada na escola uma feira cultural para a comunidade vizinha. Nessa ocasião, as mudas produzidas no viveiro foram doadas e/ou comercializadas junto à comunidade.

Na feira houve a exposição de fotos das atividades realizadas pelos alunos no viveiro e das palestras realizadas com os pais, professores e funcionários. As tarefas realizadas em sala de aula também foram expostas. O vídeo produzido foi exibido no final da feira.

RESULTADOS

O primeiro contato com a Escola Classe 50 foi realizado no mês de dezembro de 2007. Os professores e funcionários se encontravam desestimulados com projetos ambientais, pelo fato de nesse mesmo ano ter se iniciado um projeto de implantação de uma agrofloresta, que foi abandonado na metade do ano.

Com o apoio dado pela diretora o contato seguinte foi com o corpo docente da escola por meio de uma palestra realizada no mesmo mês, sobre a problemática ambiental.

Logo no primeiro bimestre do ano letivo de 2008, foram ministradas palestras para os professores e funcionários sobre diversos temas, com o intuito de se conhecer e se familiarizar com a rotina da escola, com o seu funcionamento, seus professores, funcionários, estrutura, instalações e, também, uma tentativa de identificar o nível de conhecimento das pessoas envolvidas em todo o processo.

A última atividade do segundo bimestre foi a realização da primeira aula prática na área destinada ao viveiro: germinação de sementes do Cerrado.

Os quatro alunos da Educação Especial participaram desta primeira aula com muita facilidade e interesse, tanto na parte de escarificação quanto no próprio semeio.

O envolvimento dos funcionários foi efetivo e importante; eles limpavam toda a área do viveiro para a realização das aulas e foram fundamentais para nos ajudar, durante as aulas, já que os alunos os conhecem e os respeitam, tanto quanto aos professores.

Apesar das aulas terem sido realizadas sem nenhum problema, o acompanhamento da germinação das sementes apresentou várias falhas.

Os períodos de fim de semana foram os mais complicados, já que os professores não permitiram que os alunos levassem as bandejas [de sementes] para casa, por causa da disputa entre os integrantes dos mesmos grupos; as bandejas ficaram dois dias em salas fechadas e quentes. Além disso, para aguentar o final de semana inteiro sem água, os alunos enchiam as bandejas com água e isto, somado ao calor dentro das salas, facilitou o ataque de fungos. Mais da metade das bandejas foi jogada no lixo pelos funcionários que limpavam o colégio, antes das aulas.

Por outro lado, as turmas que deixavam suas bandejas na área destinada ao viveiro, durante o final de semana, e que conseguiram obter bons resultados na germinação, sofreram outro tipo de dificuldade: as crianças querendo mostrar para as outras turmas que suas sementes haviam germinado, tiravam-nas da bandeja e as colocavam na mochila, por exemplo. Ficou claro, no final desta etapa, que um acompanhamento mais criterioso e constante por parte de todos os envolvidos no trabalho se faz necessário para que os resultados não se percam.

SEGUNDA ETAPA

A implantação do viveiro começou na volta das férias escolares de julho de 2008. O substrato, composto de terra vermelha e esterco de gado curtido, foi doado por outra escola (GAN da Asa Norte) e transportado em pequenas quantidades para a Escola



Aula de germinação de sementes de espécies arbóreas do Cerrado com alunos da 3ª série, na área do viveiro da Escola Classe 50, Taguatinga Norte, DF.

la Classe 50. Os alunos começaram uma campanha para juntar garrafas PETs para serem usadas como recipientes.

Contudo, diminuiu a participação dos professores. Em uma reunião com a diretoria da escola, alguns professores reclamaram da quantidade de projetos e trabalhos que teriam nos dois últimos bimestres, principalmente com a implantação da Escola Integral, que era responsável pela ocupação do tempo fora da sala de aula que eles dispunham. Alguns professores optaram, então, pela desistência no trabalho sobre viveiros florestais, por se tratar de um projeto fora do currículo escolar e que eles não teriam que apresentar resultados para a Secretaria de Educação.

Com a desistência de vários professores, a segunda etapa ficou com um número menor de alunos, mais ou menos 150, em oito turmas; sendo uma de Ensino Fundamental. Dessa forma, o horário de aulas no viveiro foi modificado, as aulas passaram a ser quinzenais, três turmas por tarde, não contando com a de Ensino Especial e uma turma atendida pela manhã.

Os professores que continuaram nos trabalhos se esforçaram muito e estavam sempre participando ativamente de todas as ações, enriquecendo a metodologia proposta com suas ideias.

No mês de setembro de 2008, os primeiros plantios foram realizados no viveiro. Cada turma era identificada pelas PETs circundadas com fita adesiva de cores diferentes, o que tornou a atividade mais interessante para as crianças que associavam suas mudas com a cor da sua turma.

As garrafas PET foram cortadas ao meio e furadas embaixo para evitar o acúmulo de água.

Antes do plantio, as turmas tinham explicações sobre todas as etapas: a confecção e o enchimento dos recipientes, o beneficiamento das



As várias etapas da produção de mudas de espécies arbóreas do Cerrado no viveiro da Escola Classe 50, Taguatinga Norte, DF.

sementes, o substrato, o plantio, a rega, o encanteiramento e a identificação dos canteiros.

As sementes demoraram cerca de 20 dias para germinar. Quando já era possível identificar as primeiras estruturas das plântulas, outra atividade foi realizada com as turmas: uma aula sobre as primeiras estruturas da nova planta. Aproveitou-se para realizar a “dança das mudas” com as já existentes e plantar outras; desta vez com outro substrato, composto de húmus de minhoca e areia lavada, doado por pessoas da comunidade.



O viveiro florestal da Escola Classe 50, Distrito Federal.

As mudas de espécies arbóreas nativas do Cerrado que foram produzidas no viveiro da Escola Classe 50, fruto do trabalho desenvolvido junto

aos alunos, professores e funcionários, com apoio dos pais de alunos, estão relacionadas na Tabela.

Tabela. Espécies arbóreas nativas do Cerrado produzidas no viveiro da Escola Classe 50, Taguatinga Norte, DF.

Nome Científico	Nome popular
<i>Anadenanthera falcata</i>	Angico
<i>Aspidosperma macrocarpon</i>	Guatambu
<i>Cybistax antisiphilitica</i>	Ipê-verde-do-cerrado
<i>Dimorphandra mollis</i>	Faveira
<i>Enterolobium gummiferum</i>	Tamboril-do-cerrado
<i>Schizolobium parahyba</i>	Guapuruvu
<i>Hymenaea stigonocarpa</i>	Jatobá
<i>Kielmeyera coriacea</i>	Pau-santo
<i>Tabebuia aurea</i>	Ipê-Amarelo

No final do mês de junho de 2008, foi aplicado o primeiro questionário de avaliação das atividades realizadas no primeiro e segundo bimestres letivos. Dos 26 professores envolvidos na primeira etapa, apenas vinte responderam ao questionário, sendo que se desconhecem os motivos pelos quais os outros não responderam.

O questionário tem dois tipos básicos de respostas, e os professores deveriam assinalar, em algumas questões, as respostas “sim” ou “não”, e, em outras questões, escolher as respostas “ruim”, “bom” ou “ótimo”.

A primeira questão, talvez, tenha sido a que trouxe o resultado mais inesperado, já que 65% dos entrevistados afirmaram que, antes do início do projeto, não conheciam a realidade do Cerrado e o quanto ele se encontra ameaçado.

Relataram, também, que as primeiras

palestras ajudaram na percepção da realidade do bioma e de como é importante pensar na sua conservação. Sobre viveiros florestais, 55% dos entrevistados já conheciam um viveiro e 60% acham que esse tipo de estrutura pode ajudar na educação ambiental para crianças.

Os resultados mais expressivos dessa primeira etapa foram obtidos por meio das respostas dadas a duas questões em especial, demonstrando que, depois do início do projeto na escola, 85% dos professores desenvolveram algum tipo de trabalho específico com a temática ambiental e que 95% dos envolvidos afirmaram que o tema do projeto foi apresentado de forma clara e objetiva.

O interesse dos alunos por assuntos relacionados ao meio ambiente aumentou, segundo os professores. Cerca de 85% deles mostraram-se mais interessados depois da aula de germinação de sementes.

As respostas de uma das questões explicam os resultados da germinação das sementes na bandeja de isopor: metade dos alunos cuidou bem de suas bandejas, enquanto a outra metade não apresentou o mesmo cuidado.

Mais de 85% dos entrevistados acham que o conhecimento das crianças sobre o bioma Cerrado aumentou.

Em relação à participação e ao interesse dos professores na execução do projeto, 40% afirmaram que o seu interesse foi bom, outros 40% acharam que foi ótimo e 20% acharam que foi ruim. Para finalizar, 90% aprovaram a maneira como o projeto foi conduzido.

O segundo questionário foi aplicado no mês de dezembro de 2008. A primeira questão era sobre o que os professores acharam do viveiro na escola. Todos os entrevistados gostaram do viveiro, alegando que alunos e professores aprenderam muito, plantando e cuidando dele.

Somente um entrevistado mostrou-se insatisfeito.

Quando questionados sobre o que faltou no projeto inteiro para que este pudesse ser melhorado, a maioria não tinha nada a acrescentar na metodologia, sendo que somente um professor alegou que faltou um pouco de direcionamento específico para os professores, durante sua execução.

Outra questão era se os professores se sentiam mais preparados depois deste trabalho de educação para ensinar sobre meio ambiente e o bioma Cerrado. Metade dos professores se achou mais preparado do que antes e os outros alegaram que precisavam de mais preparo para ensinar seus alunos sobre o meio ambiente.

Na última questão, os professores foram indagados se acham que um viveiro florestal pode ser uma boa opção na educação ambiental em escolas de ensino fundamental. Todos eles disseram que o viveiro é uma ótima opção na educação ambiental das crianças, porque o aprendizado na prática desperta mais a atenção dos alunos que gostam deste tipo de atividade, os quais, muitas vezes, não têm a oportunidade de plantar, cuidar, regar etc. em casa ou em outro lugar qualquer.

CONCLUSÕES

A utilização da estrutura de um viveiro florestal como forma de educação ambiental para crianças, realizada na Escola Classe 50 se mostrou eficiente e cumpriu os objetivos propostos para este trabalho.

As crianças passaram a cuidar do viveiro e das suas mudas, e a área destinada ao viveiro, antes esquecida, passou a ser um local para a execução de projetos ambientais, como

compostagem, horta, entre outros.

O material produzido como o vídeo, as fotos das atividades, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, o estande na feira cultural, demonstrou como o viveiro na escola estimulou as atividades ambientais que antes ocupavam somente um bimestre do ano letivo e que, neste ano de 2008, foi tema nos quatro bimestres.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Primeiro relatório nacional para a conservação sobre diversidade biológica: Brasil*. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, Brasília, 1998. 30p.
- DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 8. ed. São Paulo: Gaia LTDA. v. 1, 2003, 550p.
- FELFILI, J. M.; NOGUEIRA, P. E.; SILVA JÚNIOR, M. C.; MARIMON, B. S.; DELITTI, W. B. C. *Composição florística e fitossociologia do cerrado sentido restrito no município de Água Boa, MT*. Acta Botanica Brasilica 16(1), p. 103-112. 2002.
- IZUWA, M.; MAYUMÍ, M. F.; ROMBALDI, Z. L. *A inserção do enfoque ambiental no ensino formal de Goiás*. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. 1997. 38p.
- MACEDO, A. C. *Produção de Mudas em viveiros florestais: espécies nativas*. São Paulo. Fundação Florestal, 1993. 17p.
- NETO, G. G.; MORAIS, R. G. *Recursos Medicinais de espécies do Cerrado de Mato Grosso: Um estudo Bibliográfico*. Acta Botânica Brasilica, 17(4), p. 561-584. 2003.
- PAIVA, P. H. V. A reserva da biosfera do cerrado: fase II. Tópicos atuais em Botânica: Palestras convidadas do 51º CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, in CAVALCANTI, T. B.; WALTER, B. M. T. (orgs.). Anais. Brasília: Sociedade Botânica do Brasil/Embrapa-Cenargen. 2000.
- PDA. *Manual do Viveirista*. V. I. Ética Editora. Imperatriz-MA, 1999.
- PLOTKIN, M. J. Traditional knowledge of medicinal plants: the search for new jungle medicines, in AKERELE, O.; HEYWOOD, V.; SYNGE, H. *Conservation of medicinal plants*. Cambridge University Press, Cambridge. P. 53-64, 1991.
- QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória, in LAYRARGUES, P. P. (org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. MMA. Brasília, 2004. 157p.
- TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento, in RUSCHEINSKY, A. (org.). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre-RS: Artmed. 2002. 183p.
- UNESCO. *Vegetação no Distrito Federal – tempo e espaço*. Brasília: Unesco. 2000. 74p.

Thiago Vinicius Pereira Leite é mestre em Ciências Florestais e doutorando do departamento de Engenharia Florestal da UnB, thiagoleite07@ymail.com

Rosana de Carvalho Cristo Martins é professora doutora em Silvicultura do Departamento de Engenharia Florestal da UnB, roccristo@gmail.com

Juliana Martins de Mesquita Matos é mestre em Ciências Florestais e doutoranda do EFL/ UnB, julianamartins21@yahoo.com.br

CAMPUS, CAMPO, CIDADE ... ITINERÁRIOS DE UMA LUDOTECA

*Milton Ramon Pires de Oliveira
Esther Giacomini Silva
Bruno Geraldo Alves
Luciane Isabel Ramos Martins
Maria José de Oliveira Fontes*

RESUMO

Muitas vezes as atividades lúdicas são vistas como não promotoras da aprendizagem, sendo excluídas das propostas pedagógicas e do cotidiano da infância. Com o propósito de incorporar o lúdico às práticas escolares regulares e mostrar os diversos benefícios das mesmas, a ludoteca da Universidade Federal de Viçosa implementa atividades de formação social, realizando vivências lúdicas e culturais no campus universitário. Quando a ludoteca itinerante se desloca para além do *campus* para desenvolver o trabalho em escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais, suas atividades alcançam distantes e diferentes lugares. Nesse trabalho articulado com a rede pública de ensino, a realização de diagnósticos, a coleta de informações para iniciar as discussões temáticas, são atividades que antecedem as vivências lúdicas. Como resultado do trabalho, registrou-se aumento do interesse social das escolas por ações que valorizem o brincar, para a formação profissional da equipe que nela atua e dos demais educadores, além de ampliar o acesso dos alunos às brincadeiras no cotidiano infantil.

Palavras-chave: lúdico, educação, escola, ludoteca.

ABSTRACT

Campus, country, city... a playroom's itinerary

Playful activities are usually excluded from pedagogic proposals and childhood routine at school because they are not considered activities with a learning purpose. With the objective of incorporating playful activities to regular educational practices and show its profits, through the playroom the Viçosa Federal University implements social formation activities: playful and cultural experiences are realized in the university *campus* and the itinerant playroom reaches distant and different places when goes to schools in the urban and rural areas "beyond the university *campus*". Joined-up with the public education system the playroom realizes diagnostics, collects information and introduces thematic discussions and develops activities that precede the playful experiments. The work with the playroom has registered the increasing social interest of schools in actions that give value to the play; in the training of its teams and educators and has also increase the access to play in children's daily routine.

Key words: playful activities, education, school, playroom.

AS LUDOTECAS

Ao focar os itinerários da ludoteca da Universidade Federal de Viçosa (UFV), somos levados a percorrer espaços sociais diversos nos quais sua equipe atua, desde o campus universitário, sua sede, passando pelos pequenos núcleos urbanos e chegando aos distritos rurais que conformam a microrregião de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil¹.

Neste texto, abordamos a criação da ludoteca, unidade institucional da UFRV, os objetivos que suportaram sua proposta inicial e as demandas que foram delineadas e motivaram a diversificação das ações que são articuladas aos seus objetivos gerais. Destacamos o lugar que a ludoteca ocupa na formação profissional de alunos de graduação, os investimentos em atividades que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, bem como os projetos atuais que expressam a consolidação dos propostos presentes desde a criação da unidade institucional e que ampliam a perspectiva das ações realizadas ao articulá-las às temáticas recentes.

Os brinquedos e o ato de brincar têm registrado mudanças em crescente velocidade. Especificamente na vida escolar e no cotidiano das crianças é possível observarmos a progressiva diminuição do tempo para brincadeiras. Precocemente as crianças têm recebido um número crescente de atividades dirigidas, sendo guiadas e mesmo vigiadas para que atinjam resultados determinados pelos adultos. Tais situações são implementadas tanto pelas escolas quanto pelos grupos familiares. (MAGALHÃES & PONTES, 2002)

Os espaços livres foram e estão sendo ocupados. Antes, a rua era o principal lugar de encontros sociais, tanto da população adulta quanto da infantil. Sob tal perspectiva, as crian-

ças estão sendo impossibilitadas de descobrir sua própria maneira de ser, construir sua afetividade e fazer suas próprias descobertas, características que, para Santos (2000), são obtidas por meio do brincar e do lazer, uma vez que são essenciais à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das percepções sobre as outras pessoas, da compreensão das exigências bidirecionais de expectativa e tolerância e da confiança em si mesmo e em suas capacidades, ou seja, o desenvolvimento da independência. (WAJSKOP, 1995)

A supervalorização da escolaridade tende a propiciar a saturação do tempo da criança com deveres e afazeres, restando muito pouco para as atividades lúdicas e criativas espontâneas, diminuindo as possibilidades de a criança fazer suas descobertas à sua própria maneira, desenvolver relações e construir sua afetividade por meio do brincar.

Paralelamente ao debate sobre a importância do brincar, tem sido estimulada a implantação das chamadas brinquedotecas ou ludotecas porque elas são alternativas informais de desenvolvimento e aprendizagem para o público infantil. (OLIVEIRA, 2000)

As brinquedotecas tiveram sua origem em 1934, nos Estados Unidos, com o objetivo de se emprestar brinquedos às crianças, mas foi na Suécia, em 1963, que a idéia se expandiu. Já na Inglaterra, a partir de 1967, surgiram as *Toy Libraries*, um lugar onde qualquer criança podia escolher brinquedos e levá-los para casa. (FRIEDMANN, 1992)

Nos anos 80, começaram a surgir no Brasil as brinquedotecas, com um caráter diferente das *Toy Libraries*, uma vez que elas não têm como atividade principal o empréstimo de brinquedos. Cada brinquedoteca tende a apresentar o perfil da comunidade que lhe dá origem e, apesar da diver-

sidade, há um objetivo comum que as une e as diferencia de outras instituições sociais: o desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de jogos. As brinquedotecas ou ludotecas surgem, portanto, com o objetivo de propiciar alternativas para “o brincar espontâneo”, entendendo-o como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização. Apesar da sua difusão, são relativamente poucos os estudos relatando os aspectos essenciais para criação e manutenção de brinquedotecas.

Diversos tipos de brinquedotecas estão diretamente vinculados às bibliotecas, universidades, centros comunitários, hospitais, escolas, associações de pais, museus etc. A predominância desses tipos de espaços também foi constatada nas creches e escolas.

BRINCAR NO CAMPUS

Ludoteca possui o mesmo significado de brinquedoteca, denominação mais conhecida e difundida no Brasil. Desde a elaboração do projeto para a implantação da ludoteca do campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV), optamos por esta terminologia, atendendo às demandas da percepção que temos do brincar, do brinquedo, dos jogos, enfim, do lúdico, por ser um termo mais abrangente e por representar melhor as atividades propostas e desenvolvidas.

A ludoteca é uma unidade institucional especialmente preparada para propiciar o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, procurando preservar a prática do brincar no contexto da infância. É um programa interdisciplinar criado em 1996 e que envolve atualmente professores, técnicos e alunos dos cursos de graduação em

pedagogia, educação infantil e economia doméstica. Está localizada na Vila Gianetti, casa 01, no campus da UFV. Seu funcionamento é de terça a sexta-feira e nas tardes de domingo.

Os projetos elaborados e desenvolvidos pela equipe da ludoteca articulam os objetivos desta unidade que são: a promoção da autonomia, da cooperação e da criatividade entre as crianças, por meio de atividades lúdicas e culturais. Enfatizamos as propostas que concorrem para consolidar a articulação de nossas atividades com a rede pública de ensino da microrregião de Viçosa. Essas propostas são: introduzir, ampliar e consolidar o perfil lúdico das ações pedagógicas nas unidades de educação infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental².

Os projetos desenvolvidos também são direcionados para a formação acadêmica dos estudantes e dão suporte às pesquisas e atividades diversas (grupos de estudos, oficinas, minicursos etc.) no campo temático da infância, do lúdico e da educação.

Articular extensão com pesquisa e ensino é, portanto, uma característica marcante da inserção da ludoteca na formação dos estudantes. A partir do contato e da observação em diversas situações, é possibilitada ao profissional em formação a convivência com grupos sociais heterogêneos, oportunizando a apreensão de culturas variadas, suas especificidades, concepções, ações e lugar que reservam ao lúdico.

O “Grupo de Estudo Infância, Lúdico e Educação” está voltado para consolidar a interrelação entre o trabalho desenvolvido e as disciplinas dos cursos de graduação. Proposto como instrumento de mediação do conhecimento disponível com as situações vivenciadas na ludoteca, busca o redimensionamento das representações e ações da equipe.

O funcionamento da ludoteca³ nas tardes de domingo, de 15 as 17 ho-

ras, tem atraído crianças e seus familiares. Lá, as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades tais como: jogos, brincadeiras, dramatizações, músicas, leitura, conto de histórias, artes etc., além de vivenciar a criatividade, a imaginação, a autonomia, a cooperação, a interação com adultos e com outras crianças. As atividades ocorrem em um espaço devidamente preparado e organizado para que a criança possa praticar aquilo que é, historicamente, a coisa mais importante da infância: o brincar. O espaço físico da ludoteca é dividido em áreas ou salas, possuindo sala de jogos, sala de dramatização, sala de contos e de leitura de histórias, sala de artes e uma ampla área externa destinada aos jogos de correr e de pular e às brincadeiras cantadas, entre outras.

Na ludoteca, a criança desfruta momentos de sensibilização artística e cultural, descoberta e exploração das atividades por meio do lúdico e, durante a participação nas atividades, tem a possibilidade de interagir com diferenças culturais, raciais, econômicas e, também, de faixa etária, num processo de socialização embasado na troca de experiência e no respeito às diversidades, o que reforça a importância da ludoteca como um espaço sociocultural de exercício da cooperação. Além disto, em suas atividades na ludoteca, a criança interage também com a família em momentos de extrema importância, que se refletem no desenvolvimento da criança.

A esse respeito, afirma Almeida:

É preciso que os pais suas vidas ao mundo tecnológico informatizado, sem perder o caráter do lúdico da vida (prazer, brincar e educar), para que a criança possa expandir suas forças normais e naturalmente crescer segura e confiante. (ALMEIDA, 1998:283)

O aspecto sociocultural é destaque na ludoteca por se tratar de um espaço que não objetiva a aprendizagem

escolar, mas que se caracteriza como um espaço facilitador e estimulador, não só do desenvolvimento socio-cultural e afetivo, como também das habilidades cognitivas e motoras, já que permite a manipulação, o exercício da autonomia e da criatividade.

Por meio das brincadeiras e dos jogos, a criança sente o mundo dos adultos e experimenta diferentes formas de pensar. Assim, ao assimilar e integrar tais formas, ela vai se adaptando aos hábitos e costumes de sua cultura. Acrescente-se ainda que as brincadeira e os jogos desenvolvem também, a atenção e a concentração da criança, além de proporcionar alegria, divertimento, descontração e prazer, a ela.

As atividades de domingo na ludoteca são, de maneira geral, desenvolvidas livremente pelas crianças com a participação dos adultos (pais e bolsistas), porém, sem intervenção direta ou delimitação da imaginação infantil. Visam, portanto, levar os brincantes a desenvolver sua própria capacidade de descobertas e expressão.

Na sala de artes, são apresentadas técnicas e materiais propondo à criança que crie e exteriorize seus sentimentos e visões de mundo, resultando em trabalhos diversos que possuem, cada um, uma explicação, uma lógica. A sala de jogos possibilita à criança a assimilação e a criação conjunta de regras, etapas descritas por Piaget (PIAGET & INHELDER, 1975), acrescidas do exercício da democracia, do respeito a tais regras e da elaboração de estratégias e respostas a problemas imediatos. Já as salas de leitura e as atividades de contar histórias e de dramatização são áreas onde se destaca claramente o “faz-de-conta”, defendido por Vygotsky (1989), como momentos em que ao fantasiar, imitar ou representar, a criança assume papéis avançados em relação ao seu desenvolvimento, tornando-se, por

exemplo, um professor, uma bailarina, um motorista, uma mãe etc. E, para tal, busca referência em comportamentos reais, em experiências vividas. Dessa forma, exterioriza sentimentos, assimila conceitos e se adapta à sua cultura.

BRINCAR NAS ESCOLAS DAS CIDADES E DOS CAMPOS

Determinadas matrizes pedagógicas da escolarização, presentes desde muito tempo na educação, tendem a ser enfatizadas e ampliadas à medida que a infância vai sendo incorporada ao sistema educacional. As críticas elaboradas reafirmam sua inadequação para atender às demandas próprias da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe perguntar, se na implementação das políticas públicas educacionais, aqueles que são atendidos deixam de ser crianças e passam a ser, exclusivamente, alunos.

Do cotidiano das escolas públicas, o lúdico foi depreciado ou mesmo afastado, sendo, quando muito, posto em momentos determinados e subordinado a objetivos pedagógicos previamente definidos. Desta forma, acabou sendo colocado sob o domínio da didática e só aceito, caso concorra para a eficácia do ensino. Tal situação é expressa na lógica de ordenação do tempo/espaço que as instituições vêm implementando no dia-a-dia. São padrões que, por não considerar as demandas próprias do desenvolvimento infantil, acabam sendo imposições que limitam as relações criança/criança e criança/adulto. (BATISTA, 2004)

Podemos vislumbrar diferentes representações sociais sobre o lúdico e o seu lugar junto às práticas educativas. As concepções baseadas

em matrizes racionalistas e positivistas advogam as citadas relações, mas sem contextualizá-las, deixando de considerar as diversidades dos participantes, bem como suas experiências. Atentando para as demandas postas pela infância, outras concepções buscam valorizar o lúdico, intentando abrir mais espaço para o mesmo na educação escolar (KISHIMOTO, 2005). Frente à presença de concepções diversas, cabe perguntar sobre as condições sociais presentes nas unidades públicas de educação e quais articulações com o lúdico elas suportam.

O lúdico tende a ser definido, tão-somente, como instrumento pedagógico e inserido como recurso intencional para otimizar o aproveitamento dos alunos. Ainda que válido, tal procedimento não estaria minimizando ou desconhecendo a potencialidade do lúdico na qualidade de propiciador de produção e expressão culturais? Não caberia a urgente tarefa de dar a ele um novo significado, subsidiando articulações diferenciadas com a educação escolar?

Ao incorporarmos na proposta de atuação da ludoteca, o direcionamento do olhar investigativo para as unidades públicas de ensino e para as práticas pedagógicas presentes, nos direcionamos pelas contribuições de estudos que vêm apontando para a relevância do enfoque sobre a rotina das instituições de educação. Esses estudos apontam, recorrentemente, os desencontros entre o que é proposto pelas instituições e seus profissionais e as ações das crianças. Destacam o potencial criativo de cultura e de imaginação que possibilita às crianças a exploração de situações que lhes são propiciadas por uma rotina pouco flexível e ritualizada, onde a resistência e a tensão entre o vivido e o proposto emergem. (BATISTA & BARBOSA, 2004)

A pertinência daquilo que propomos também é expressa pela constatação de que na sociedade brasileira,

há profusão de discursos e práticas limitadas sobre o lúdico nas escolas. Intervir nesse quadro pressupõe a existência de profissionais de educação com competências e condições estruturais para acompanhar, observar e dar suporte às atividades de produção de conhecimento das crianças, então definidas como seres ativos. (KISHIMOTO, 2005:69-70)

Na ludoteca da UFV, temos buscado diversificar e ampliar a relação com o sistema escolar. A partir das análises da experiência com as visitas dos estudantes à sua sede, elaboramos um projeto voltado especificamente para alcançar os profissionais da educação e os alunos no dia-a-dia das unidades de ensino: Ludoteca Itinerante. (OLIVEIRA, 2005)

A opção por buscar uma maior articulação da ludoteca com o sistema público de ensino da microrregião de Viçosa (MG) também foi subsidiada pelas análises das práticas educativas que têm lugar no dia-a-dia das unidades escolares. Para tanto, recorreremos a um conjunto de pesquisas que toma as condições apresentadas pela rede pública de ensino como objeto. Barbosa (2004) buscou compreender o cotidiano vivenciado pelas crianças de uma unidade pública municipal de educação a partir da abordagem do espaço e do tempo. Baseando-se na observação, a análise subsidia o questionamento sobre a pertinência da rígida rotina a que são submetidas as crianças, expressando uma concepção de infância que privilegia o aluno e não elas, as crianças. A restrição da autonomia das crianças, com exigências de cumprimento de normas disciplinares, foi a tônica que a autora encontrou no cotidiano. A livre expressão fica relegada aos momentos nos quais a professora não exige a realização de atividades ou quando já foram concluídas.

Oliveira (2003) enfocou como a professora de educação infantil se apropria dos recursos da oralidade para

trabalhar a produção de textos entre crianças. Destaca o ambiente escolarizado e as demandas impostas tanto a professores quanto a alunos, que para ele limitam o potencial presente nas situações de interação social. Destaca, ainda, o conhecimento limitado do profissional sobre as características próprias da fase de desenvolvimento na qual seus alunos se encontram. Destaca também a organização rígida do ambiente que expressa a relação presente no cotidiano da instituição de educação infantil enfocada, modelada pelos princípios comuns à escolarização.

Cardoso (2003) abordou as estratégias utilizadas pelas professoras em relação ao trabalho com contos de histórias com crianças. A partir do trabalho de observação, ela destaca que no cotidiano ficam expressos os limites da formação profissional do professor e os limites evidenciados pela falta de oportunidades propiciadoras do desenvolvimento das competências demandadas para que o educador incorpore os contos de história como prática consciente, explorando, assim, o potencial que a atividade apresenta na condição de recurso educativo.

Em comum, esses estudos apontam para um dos temas privilegiados no debate social sobre a educação da infância: a formação do profissional. As demandas por modificações nas propostas de formação inicial e continuada têm origens entre os próprios profissionais, que se defrontam os seus limites frente aos desafios do cotidiano.

A formação profissional é apresentada como uma questão recorrente, e as discussões sobre tal tema vêm sendo realizadas há algum tempo e sua consolidação levou a especificar o debate. Entretanto, é a qualidade da formação que deve ocupar o centro do mesmo. Disto decorre a necessidade de se atentar para as particularidades das situações encontradas

nos níveis de ensino, nas características da rede, nos alunos, naqueles que se candidatam ao exercício do magistério, nos conteúdos, nos materiais a serem utilizados e na própria formação dos formadores.

Tal contexto nos motivou a elaborar o projeto “Ludoteca Itinerante”, no qual buscamos incorporar as demandas expressas pelas comunidades, visto a constatação das múltiplas dificuldades de acesso dos interessados quando as atividades eram oferecidas exclusivamente na sede. A proposta deste projeto visa o oferecimento de vivências e oficinas lúdicas em locais diversos e mais próximos da população para a qual são direcionadas. Assim, os agentes do projeto promoveram visitas a diferentes bairros de Viçosa e de outras cidades próximas, onde os estudantes desenvolvem atividades lúdicas e culturais para diferentes públicos. Durante a sua realização em eventos e em unidades escolares, este projeto tem envolvido um número significativo de pessoas das comunidades local e regional, especialmente naquelas da rede pública municipal. Pelas ações desenvolvidas, apontamos como possível proporcionar intervenções voltadas para reafirmar o lúdico, a cultura, a criatividade e a arte como contribuição para a inclusão social e o exercício da cidadania, temas estes eleitos como urgentes na agenda social brasileira.

Desde 2005, deliberadamente optamos por priorizar as intervenções realizadas a partir das unidades de ensino, especialmente os da rede pública. O objetivo é ampliar e consolidar a presença da equipe da ludoteca nas escolas urbanas e rurais, buscando propiciar vivências centradas no lúdico aos alunos, e aos professores, a oportunidade de observar, participar e debater a pertinência da incorporação dessa temática ao cotidiano escolar.

A cada ida a uma unidade escolar, a

equipe realiza atividades previamente planejadas, tomando como suporte as informações registradas no diagnóstico antes realizado. Programadas para durar 30 minutos cada e incorporando de 10 a 15 crianças, são oferecidas até quatro vivências ou oficinas, o que possibilita que todas as crianças participem do total das atividades propostas. Semanalmente, atendemos demandas de até três unidades escolares.

Nosso intento é demonstrar aos professores e gestores das escolas a pertinência das atividades lúdicas no universo escolar. Também intencionamos barganhar com eles, a ida dos alunos à sede da ludoteca, estabelecendo assim uma condição para o retorno da equipe à escola. Registramos a aceitação da proposta, ainda que o transporte dos alunos até o campus seja uma das dificuldades a serem vencidas. Assim, trabalhamos para a consolidação do projeto em algumas escolas e percebemos a disposição da maioria delas em estabelecer a troca proposta.

BRINCAR NO CAMPO

Um dos projetos vinculados à ludoteca é “Identidades Festejadas no Congado: cultura e memória afrodescendentes frente às práticas pedagógicas das escolas públicas”, que tem como proposta focar uma das práticas culturais mais antigas da região da mata mineira – o congado – visando sua articulação às práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema público de educação.

Iniciadas em março de 2007, as ações alcançaram cerca de 1530 (um mil e quinhentas e trinta) crianças das escolas públicas de Viçosa e da microrregião, isto até abril de 2009, quando participaram de oficinas temáticas. Tal atendimento aconteceu durante

as idas às unidades escolares, bem como quando da recepção de grupos de escolares na sede da ludoteca. As oficinas foram direcionadas para a inserção do tema relações étnicas, com a apresentação de histórias e a realização de atividades temáticas.

O projeto também abriu uma linha de atuação junto ao grupo de congos do distrito rural de Airões (Paula Cândido/MG), mantendo relações recorrentes entre a equipe e os membros do congado. O objetivo foi subsidiar as atividades propostas para ser realizadas com os alunos das escolas públicas. Buscamos vivenciar situações que nos fornecessem elementos para compreender aquela expressão da cultura popular e sua relevância para a constituição da identidade do referido grupo. Atendendo às demandas inerentes a tal objetivo, enfocamos a memória do grupo a partir dos seus componentes mais velhos, recorrendo, para tanto, à abordagem da história oral. Participamos dos ensaios regulares do grupo e das reuniões voltadas para a sua organização como associação. A partir da mediação que fizemos entre o grupo de congos e a escola pública do distrito, o número de crianças participantes do congado aumentou de oito para vinte e duas.

O referido projeto foi direcionado para uma temática ampla, qual seja: o debate sobre identidade e memória, lúdico, bem como sobre: artes, formas de socialização, história e cultura afrodescendente na microrregião de Viçosa. Destacamos tais temas por entendê-los relevantes e de necessária incorporação ao sistema educacional, sendo, inclusive, reconhecidos recentemente por uma legislação específica. (Lei n. 10.639/2006)

A microrregião de Viçosa é palco de concorridas festividades, cujo papel central está nas atividades em torno dos grupos de congos e nas homenagens a Nossa Senhora do Rosário.

Tais festividades ocorrem durante todo o mês de outubro. Os grupos de congos têm perfis e trajetórias diferenciadas, alguns com existência desde longos anos, outros recentemente fundados.

As unidades escolares localizadas nesses núcleos são, frequentemente, incorporadas como espaços que abrigam partes dos festejos ou nelas são realizadas atividades que dão suporte aos eventos: a festa está na escola. No entanto não há a incorporação efetiva dos elementos culturais que sustentam o congado às práticas pedagógicas escolares realizadas cotidianamente. A despeito da mobilização produzida para o evento e da participação dos alunos e seus familiares, funcionários e outros profissionais da educação, é conhecida a silencialidade do mundo escolar quanto à temática afeta ao congado.

Sobre o fenômeno Forquin afirma:

O que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (...) aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, (...) a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana. (FORQUIN, 1993: 13-14)

A relevância da intervenção ora delineada deve ser dimensionada na estreita relação entre cultura e educação e no objetivo de incorporar a temática deste projeto às práticas pedagógicas da rede pública de ensino, indo assim de encontro ao silêncio presente.

ESSA HISTÓRIA VAI LONGE...

A capacidade de brincar é intrínseca ao ser humano. O início das relações entre a criança e o mundo se dá pelo brincar. Brincando, a criança se descobre, experimenta, conhece, cria, relaciona, compreende e transforma, ou seja, começa lentamente a construir sua história. (OLIVEIRA, 2000)

A ludoteca tem proporcionado experiências enriquecedoras tanto para alunos e professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental de municípios da microrregião de Viçosa quanto para o meio acadêmico. Os estudantes universitários têm encontrado na ludoteca um campo fértil para complementar sua formação, seja em forma de estágio ou pela realização de projetos de extensão e estudos; de discussões e pesquisas sobre o lúdico, a cultura, a educação e o desenvolvimento infantil. Desta forma, estudantes e professores têm tido diferentes oportunidades de conhecer e atuar no município e na região, o que tem contribuído para uma aproximação maior da universidade com o seu entorno.

Os desdobramentos deste projeto concorrem para consolidar a articulação da ludoteca com as unidades da rede pública de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho que vem sendo realizado e estruturado para potencializar a inclusão social e definir o lúdico como instrumento capaz de viabilizar tais objetivos.

É preciso, portanto, ter a compreensão de que a brincadeira não é um mero passatempo. Ela é indispensável para o desenvolvimento das crianças, posto que promove processos de socialização e de descoberta do mundo.

Notas

¹ O município de Viçosa, com cerca de 75.000 habitantes, é o centro de uma das microrregiões do estado de Minas Gerais. Na sua composição, articulam-se serviços para diversos municípios de pequeno porte, com população média de 7.000 habitantes.

² A organização da educação nacional no Brasil abrange a Educação Básica e a Educação Superior. A primeira é dividida em Educação Infantil (de 0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (de 06 a 14 anos) e o Ensino Médio (de 15 a 17 anos). A não correspondência da faixa etária dos alunos com aquela que é pretendida tem motivado a implementação de ações diversas, voltadas para a adequação.

³ A recepção de grupos na sede da ludoteca deve ser agendada e limitamos a até três grupos por semana. Tais limites se devem à reduzida possibilidade de concentrar a equipe em determinados dias, disponíveis para agendamento, sem prejuízo das atividades discentes das estagiárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. (1998). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. SP: Loyola.

BARBOSA, M. I. G. (2004). *Infância, Espaço e Tempo: o cotidiano da educação infantil*. Viçosa. Departamento de Educação (UFV).

BATISTA, R. (2004). *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Disponível em < <http://www.anped.org.br/24/T0759014623249.doc>.> Acesso em: 03 de abr. 2005.

CARDOSO, M. I. F. (2004). *Conto de Histórias na Educação Infantil: as estratégias utilizadas pelos professores*. Viçosa, Departamento de Educação - UFRV.

FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRIEDMANN, A. (org.) (1992). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. SP: Scritta: ABRINQ.

KISHIMOTO, T. M. (2005). O brincar e a linguagem. In: Faria, A. L. G. de e Mello, S. A. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados.

MAGALHÃES, C. M. C. & PONTES, F. A. R. (2002). Criação e manutenção de Brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol.15 n. 1, Porto Alegre.

OLIVEIRA, A. C. O. (2000). O brincar, a criança e o adulto. In RODRIGUES, R. P. (org.), *Brincalhão: uma brinquedoteca itinerante*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-34.

OLIVEIRA, C. G. (2003) *Da oralidade à escrita. A produção de textos na educação infantil*. Viçosa, Departamento de Educação (UFV).

OLIVEIRA, M. R.P. et al. (2005). *Para além do campus: a experiência da Ludoteca Itinerante da UFRV*. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 3, n.2.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1975). *Gênese das estruturas lógicas elementares*. RJ: Zahar Editores.

SANTOS, S. M. P. (org) (2000). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, G. (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.

Milton Ramon Pires de Oliveira é doutor em Educação Brasileira, mramon@ufv.br

Esther Giacomini Silva é doutora em Educação, esther@ufv.br

Bruno Geraldo Alves é graduando em História, bruno.alves@ufv.br

Luciane Isabel Ramos Martins é especialista em Educação, luciane@ufv.br

Maria José de Oliveira Fontes é mestre em Psicologia, mjose@ufv.br

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E SIGNIFICADOS PARA A EXPERIÊNCIA DE 1963

Ana Paula Rufino dos Santos

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a memória da alfabetização sobre um *corpus* de quarenta relatos de entrevistas por meio de pesquisa etnográfica de observação não participante e entrevista semiestruturada junto aos moradores da cidade de Angicos na tentativa de perceber a recorrência de enunciados sobre o trabalho de alfabetização por Paulo Freire, em 1963, sua significação para a história dos angicanos e a relação dos adultos com a modalidade escrita da língua. Recorremos a pesquisa do tipo etnográfica por se caracterizar fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, possibilitando uma reconstrução dos processos e as relações que configuram certa experiência. Entendemos que a atualidade do tema e a necessidade de uma reflexão sociohistórica para a compreensão deste fenômeno constituem a relevância deste trabalho.

Palavras-chave: memória; alfabetização de adultos; discurso.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the screen in memory of literacy on a corpus of 40 reports of interviews using ethnographic research of non-participant observation and semi-structured interview with the residents of the city of Angicos in an attempt to understand the recurrence of the listed work of Paulo Freire in literacy by 1963, its significance for the history of angicanos and relationship with the adult form of written language. We use a type of ethnographic research because it is characterized mainly by a direct contact with the researcher investigated the situation, allowing a reconstruction of the processes and relationships that make up some experience. We believe that today's topic and the need for a socio-historical reflection for understanding this phenomenon is the relevance of this work.

Key words: memory; literacy for adults; speech.

INTRODUÇÃO

Compreendendo que refletir sobre a memória discursiva da alfabetização de adultos no Brasil sob uma perspectiva sociohistórica da educação, constitui-se num importante campo de investigação da pedagogia em direção ao tratamento dado à educação de adultos ao longo da história deste país, nos propomos neste primeiro momento a situar esta temática no tempo e no espaço sob forma de possibilitar à investigação deste fenômeno com vistas a fazer uma leitura das diferentes formas de compreender a alfabetização na década de 1960 e dos relatos da população angicana a respeito da experiência de Paulo Freire com base na teoria da análise de discurso na tentativa de perceber a presença de elementos linguísticos que nos possibilite reconhecer a recorrência deste fato ao longo das quatro décadas seguintes e sua influência na história local.

A presente pesquisa foi realizada como etapa prévia da implantação do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Nordeste. A escolha pela cidade de Angicos se deu pelo fato de ter sido sede da primeira experiência de alfabetização de adultos em larga escala no Brasil divulgada e influenciadora de outras sob uma perspectiva dialógica de ensino, como relata Fernandes e Terra (1994):

Angicos, (...) e muitas outras localidades do Brasil, em que jovens ginásianos e universitários, os monitores das 40 horas, dos Circuitos de Cultura, se engajaram para dialogar com os adultos que até então não tinham voz, são até hoje símbolos de que a educação tem que ser revolucionária. (TERRA; CALAZANS, 1994, p. 9)

Ao recorrermos a uma investigação das ideias em torno da educação de

adultos no Brasil, percebemos que estas acompanham, na realidade, a história da educação mediada pelos modelos econômicos, interesses políticos e ideologias que, por sua vez, orientam os procedimentos metodológicos ao longo das épocas.

Moura (1999) afirma que desta forma a conceituação, caracterização e definição dos objetivos para a alfabetização de adultos e até o campo de funcionamento e atuação pedagógica variam de acordo com os interesses dos grupos formuladores das políticas e das propostas e executores das práticas em determinado período e contexto histórico.

Nesta perspectiva, lançamos olhar para um marco nas proposições e práticas da educação de adultos que daria início a uma nova concepção de alfabetização "(...) como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito". Freire (1982). É após as ideias e proposições de Paulo Freire que as reflexões e práticas nesta área começam a ter um referencial próprio que passaram a nortear a proposta pedagógica dos grupos progressistas nas décadas posteriores.

Entre os anos 1950 e 1960 acontecem, no campo da educação de adultos, vários debates sobre alfabetização, primeiro por iniciativa dos movimentos populares e da sociedade civil organizada no sentido de uma proposta educacional que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a resposta social e política. A alfabetização seria concebida como um ato político, de conhecimento, de criação onde o alfabetizando é sujeito ativo do processo, como está posto anteriormente. Giroux (1992, p. 8) afirma que "historicamente, Paulo

Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical de alfabetização e da pedagogia". Freire se constituiu então, como o único referencial próprio para a área, sendo definido conceitualmente como alfabetização de adultos de forma contextualizada, fugindo da configuração de um ensino adaptado dos materiais e metodologias do meio urbano ou semelhante aos desenvolvidos com as crianças. Recorremos à pesquisa do tipo etnográfica, por se caracterizar fundamentalmente em um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuraram a experiência:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia. (...) permite, pois, que se chegue bem perto do contexto para tentar como operam no seu dia a dia: os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 14)

O objetivo neste caso era o de analisar a relação da população com a língua escrita e perceber a memória histórica da população angicana a respeito do trabalho de alfabetização de 1963, pelo educador Paulo Freire:

A iniciativa faz parte do programa Casa Brasil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo é elevar a escolaridade, promover a inclusão digital e levar a cultura e lazer para as comunidades de baixa renda. (...) Angicos foi a primeira cidade onde Paulo Freire fez uma experiência de alfabetização em larga escala. (SOUZA, 2006, p. 6)

O CAMINHO PERCORRIDO

A cidade de Angicos localiza-se na microrregião do estado do Rio Grande do Norte. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2004, sua população era estimada em 11.626 habitantes e o número de analfabetos com mais de 15 anos era de 32,86% (registro do censo de 2000). Tem área territorial de 806 km² e sua distância até a capital, Natal, é de 171 km.

Após nos situarmos no tempo e espaço da referida pesquisa, consideramos relevante apresentar, além do quantitativo das informações obtidas, as impressões deixadas pela experiência vivenciada a partir de uma análise das informações coletadas e das narrativas registradas.

A coleta de dados foi feita por amostragem, com a abordagem de uma a cada três casas da cidade sob forma de questionário, percorrendo o meio urbano e o meio rural do município. Para a busca de informações iniciais, tanto a respeito do ensino para adultos no município, quanto ao que buscávamos investigar do conhecimento que os angicanos têm sobre Paulo Freire e sua relevância sociohistórica e em especial para Angicos, foi estruturado um questionário com seis perguntas iniciais direcionadas para este objetivo, as quais, com a permissão do entrevistado, tiveram suas respostas gravadas.

Logo no primeiro momento percebemos ser necessário adaptar a linguagem e alguns termos contidos no questionário, bem como no teste de leitura e escrita para aproximar o entrevistador e seus instrumentos de pesquisa dos entrevistados. P.ex. *Título do texto* substituído por *Nome da história*; *Autor* por *Quem escreveu*; *EJA* por *Ensino para jovens e adultos* à

noite; além de descrever e enumerar elementos contidos nos termos: *subsídio – ritos de iniciação – revistas por tipos*, tais como, *folhetos; orientações sobre saúde; panfletos; estampas religiosas; livros*, o que nos pareceu um tanto quanto óbvio, tendo em vista o caráter da pesquisa.

Além de questões de caráter instrumental, durante as primeiras abordagens ficou evidente que havia certa reserva por parte de alguns moradores do meio rural em dar informações, o que apesar disso não os impedia de colaborar.

Aos poucos foi possível entender os motivos que os levaram a esse desconforto e logo a situação foi contornada. Segundo informações de um dos moradores do meio rural, o fato é que alguns agricultores de alguns sítios haviam sido vítimas de pessoas não idôneas que ao colherem informações pessoais as prejudicaram.

Outro dado relevante nesta experiência de investigação foi a presença e atuação do motorista responsável por conduzir a equipe pelos sítios e fazendas do meio rural de Angicos sr. Adilson, o que foi de fundamental importância neste momento, tanto pelo fato de conhecer geograficamente a região como, principalmente, por contar com a simpatia dos moradores. Neste processo de coleta de informações, este fato minimizou a dificuldade inicial encontrada.

Percebemos, na prática, que a coleta das informações e seu registro foram muito importantes na construção dos indicadores somados aos relatos dos moradores gravados fundamentando e dando credibilidade à pesquisa.

Percorremos aproximadamente 400 quilômetros em três dos cinco dias de trabalho no meio rural, em meio à Caatinga e porteiras, sítios, fazendas e alguns assentamentos. Visitamos dez localidades, entre sítios e fazendas: Volta, Riacho do Prato, Rio de Poeira, Rio Velho, Bom Fim,

Bom Futuro, Marimbondo, Riacho do Meio, Fazenda Pedro Sinal, Fazenda Alegria, sendo recebidos pelas famílias que participavam com todos os membros presentes da entrevista, com sorrisos, suas histórias, sonhos e desabafos, oferecendo-nos ora um cafezinho, uma água, convidando-nos para participar de alguma refeição ou até mesmo presenteando-nos com algo de sua plantação.

O RESGATE HISTÓRICO: O QUE DIZEM OS ANGICANOS SOBRE PAULO FREIRE E DE SEU TRABALHO

Os dados mostraram que, apesar de Angicos ter sediado uma experiência desta proporção na história da alfabetização de adultos, após 43 anos a memória da população a respeito deste trabalho aparece de forma fragmentada a partir da tradição oral, pois não encontramos nos relatos um conjunto de elementos linguísticos que nos possibilitasse reconhecer a recorrência deste fato no discurso dos entrevistados.

Para desenvolver esta análise, utilizamos um *corpus* formado por quarenta transcrições das gravações dos relatos, obtidos através de pesquisa etnográfica realizada no mês de março de 2006, durante este período foram entrevistados 16 adultos do meio rural e 24 no meio urbano e deste total aparecem seis relatos de adultos residentes no meio urbano da cidade, os quais foram utilizados para perceber a memória dos angicanos sobre Paulo Freire por apresentarem alguns aspectos semelhantes entre si, tanto na explicitação das palavras quanto no que não é dito a respeito do que estava sendo investigado. A seguir, a transcrição dos relatos que

formaram o *corpus* deste trabalho:

"Soube através de escola, desse projeto dele, sempre os professores falavam pra mim como é que era, como começou e fui aprendendo através da escola. Inclui a minha mãe, ela teve a oportunidade de participar desse projeto. Minha avó quando veio pra cá, morava no sítio, há muitos anos atrás, e participou desse projeto também".

"Eu não participei não, mas, minha mãe quando era viva ainda, ela sempre me falava sobre ele e minha mãe quando tinha a 4ª série, eu lembro que ela estudou com Paulo Freire e valia pela 8ª série hoje, porque naquela época era muito difícil. Ele tinha interesse que as pessoas aprendessem alguma coisa, ele era ótimo. Quando minha mãe me ensinou a ler ela relatava muito sobre isso, sabe, e eu aprendi com a maior facilidade".

"Já, ele fez aqui dentro de Angicos, trabalhou o método do tijolo né? (...) já li também, tem vários livros e folhetos que falam sobre o trabalho feito aqui".

Nos três relatos nos foi possível perceber a recorrência dos mesmos enunciados em ambos, quando fazem referência à experiência de familiares ou ao acesso de informações sobre o acontecimento e sua importância através de algum registro por meio da escola. Assinalando assim que a relação entre a relevância daquele episódio e a memória histórica da população não está presente no discurso da população.

Ao trabalharmos com os postulados da Análise do Discurso, lançamos mão do conceito de memória discursiva o qual diz respeito à recorrência de enunciados na medida em que separa e elege os elementos que, realmente, dentro de um momento histórico específico, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado dependendo do contexto discursivo e produzir efeitos específicos.

No entanto, nos relatos que seguem os indícios relativos à memória do projeto coordenado por Paulo Freire

em Angicos aparecem de maneira ainda mais diluída:

"Já, não sei, mas... já ouvi falar nesse nome. Não sei se ele era professor. Parece. (...) Até porque eu não morava aqui ainda não".

"(...), ela pensa que é Augusto Freire. Ele não era alguma coisa da educação? Eu li sobre ele, é que eu não me lembro, mas eu tenho um texto sobre ele guardado. Faz cinco anos que eu terminei".

"Já ensinei no programa Alfabetização Solidária em 2004. Ele foi quem fundou né? Essa parte de educação para jovens e adultos".

Nos relatos analisados foi possível perceber o deslocamento dos sentidos já que nesta perspectiva um discurso é sustentado por outros discursos e os sentidos são produzidos a partir de posições.

Na medida em que os entrevistados constroem seus relatos vão aparecendo elementos de descontinuidade no texto mostrando assim a inconsistência, a presença de sentenças interrogativas e o reportar-se a outras falas ou algum registro de maneira vaga na construção do discurso. Mostra também inconsistência nas respostas, ou seja, ao responder às perguntas da entrevista a respeito do educador e do evento de alfabetização ocorrido na cidade, os seis relatos destacados de um lócus de quarenta, não conseguem apresentar dados consistentes sobre o fato. Consideramos como mais um elemento importante encontrado nesta análise o de que além do baixo percentual de conhecimento sobre o evento, as falas que trazem algum tipo de indícios da época são de moradores do meio urbano, contrariando o fato de Paulo Freire ter se proposto a realizar sua experiência no meio rural.

Sobre esse aspecto Foucault (1986) diz que as coisas não são a mesma

depois de ditas, as coisas têm uma existência frágil, dispersa. O discurso está em constante transformação por circular nos vários espaços, os quais por sua vez não são sempre os mesmos. Em outras palavras, ele nasce de colocações de caráter ideológico fazendo com que as palavras mudem de acordo com as posições em que são enunciadas no exterior do discurso.

Na Análise do Discurso o texto é tocado e, abordado, num contexto bastante amplo incluindo todos os interlocutores e suas respectivas bagagens: a história pessoal, a situação da produção textual e a própria ideologia dos sujeitos.

Nesta compreensão, Ferreira (2001) defende que a memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, onde a linguagem e os processos discursivos são responsáveis pelo surgimento de uma memória coletiva.

COSTURANDO OS ACHADOS

Ao investigar a memória discursiva dos moradores da cidade de Angicos numa tentativa de perceber em que medida o trabalho de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire em 1963 tem alguma relação com a experiência de alfabetização da população angicana com a cultura escrita, esta pesquisa nos fez observar o que estava sendo dito, como dizia e ainda perceber o que não fora dito. É fato que vivenciamos situações muito especiais, pois, na medida em que estávamos desenvolvendo a pesquisa estávamos também dialogando, nos relacionando com os moradores

e de alguma maneira com a sua história. No entanto, o discurso é também entendido como um instrumento social que, ao nos depararmos com a insuficiência de elementos que constituam relatos consistentes de um fato que diz respeito à própria história daquela cidade nos reportamos à necessária relação entre discurso e texto como elementos discursivos para a construção de uma memória coletiva.

Neste sentido, percebemos a impossibilidade de fazer uma articulação entre o trabalho de alfabetização de Paulo Freire no meio rural da década de 1960 e a realidade educacional dos angicanos e sua relação com este evento. O que pode significar a possibilidade de novas incursões investigativas de aprofundamento nesta direção.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. *Informações geográficas e históricas*. Disponível em: <www.wikipedia.org/wiki/angicos>. Acessado em: 15/5/2006.

_____. *Informações do estado do Rio Grande do Norte e seus municípios*. Disponível em: <www.nataltrip.com>. Acessado em: 17/5/2006.

FERNANDES, C.; TERRA, A. *40 horas de Esperança, o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, M. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Sampaio, L. F. A. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas,

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

SOUZA, João Francisco. Nupep/UFPE in *Fênix Notícias* n. 39, p. 3, jan./fev. 2006.

Ana Paula Rufino dos Santos é pedagoga pela UFPE, vinculada ao Núcleo de Formação e Prática Pedagógica, mestranda de Educação e participou do projeto, aprsantosufpe@yahoo.com.br



SUA TESE RENDE UMA

REPORTAGEM

A Revista de jornalismo científico e cultural da UnB foi criada para divulgar a produção intelectual realizada nos campi. Se você quer ver sua pesquisa nas páginas da DARCY, mande um e-mail para revistadarcy@unb.br

Dança: uma linguagem possível na educação de jovens e adultos

*Priscilla Alvarenga Rocha
Evanize Kelli Siviero Romarco*

RESUMO

A partir de um projeto de extensão desenvolvido nos anos 2007 e 2008, em que foram ministradas aulas de dança a uma população de 60 alunos jovens e adultos, frequentadores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG (Nead), buscou-se relatar o quanto a dança pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, emotivo e físico do adulto. Propôs-se, nesse projeto, ministrar atividades expressivas de dança que visassem contribuir para uma maior assimilação, tanto dos conteúdos ministrados em sala de aula quanto dos específicos da dança, realizando-se, assim, uma troca de experiências e conhecimentos que foram desenvolvidos para criar, modelar e estruturar movimentos na forma dessa atividade. Ao final desse trabalho, constatou-se que ao proporcionar experiências em dança ao idoso, pode-se enriquecer seu conhecimento nesta linguagem, desenvolver suas habilidades para criticar a mesma e encorajar sua interpretação pessoal, buscando-se, assim, aprimorar aspectos socioculturais de sua formação.

Palavras-chave: adulto, educação, dança.

ABSTRACT

From a project extension, where it was taught lessons of Dance in 2007 and 2008, a population of 35 students, between young and old, attend to NEAD - Center for Youth and Adult Education of the Department of Education Federal University of Viçosa - MG, it was reporting how the dance can help with the emotional development, physical and intellectual of the adult. Proposed in this project, ministering in dance expressive activities aimed at contributing to a greater assimilation of the content transmitted in the classroom and the specific contents of the Dance, thus, an exchange of experiences and knowledge that were developed to create, shape and structure movements in the form of dance. At the end of this study it was found that by providing experiences in Dance for the elderly, it was possible to enrich their knowledge in this language, develop their skills for this critical, encouraging their personal interpretation, seeking thus an improvement in socio-cultural aspects.

Keywords: adult, education, dance.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que em uma sala de aula não seja suficiente apenas ensinar o conteúdo. É necessário permitir que os discentes vivenciem e experienciem o conhecimento adquirido, pois o aluno necessita de um meio que o auxilie em sua “leitura do mundo” e promova a sua compreensão e assimilação do conteúdo (PICONEZ, 2003:3).

Sabemos que as aulas de dança relacionadas aos conteúdos específicos de cada componente programático executado em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, traçando relações com situações voltadas para o desenvolvimento de sua autoestima, confiança e motivação, além de proporcionar uma ampla visão dos seus corpos. Podem permitir também que esse aluno desenvolva uma autoconsciência do exercício de atividades expressivas dançantes, posto que essas enfatizam as partes do corpo e os movimentos de cada indivíduo, além de desenvolver a consciência do outro e a percepção deste como um ser inteiro.

Por acreditarmos nas inúmeras contribuições geradas ao praticante de dança, tanto no processo de aprendizagem e de ampliação do seu conhecimento dessa linguagem artística quanto no desenvolvimento dos aspectos físicos e emocionais, buscamos aplicar aulas de dança a uma população de 60 alunos, sendo, a maioria de adultos, frequentadora do Nead. Buscou-se, assim, auxiliar o adulto no processo de aprendizagem, reforçar a identidade de cada um, além de promover uma relação mais estreita entre a comunidade viçosense e o curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa.

Este artigo, então, é proveniente dos estudos realizados no projeto de extensão intitulado “A Dança na Educação de Jovens e Adultos: auxiliando e ampliando conhecimentos”. Vale ressaltar que a princípio o projeto de extensão visou atuar com os principais conteúdos da dança, entendendo-os como elementos auxiliares para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de outras disciplinas, como: Português, Matemática, Geografia, entre outras. No decorrer da aplicação das aulas, o papel da dança foi sendo problematizado e transformado, não se limitando mais em ser um instrumento pedagógico para outra área ou disciplina, mas, sim, passando a desempenhar a função de agente do conhecimento que problematiza os conteúdos estudados pelos alunos e amplia seus conhecimentos em relação a esta arte, fazendo com que esses alunos refletissem e compreendessem a importância desta linguagem artística, no âmbito escolar.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste projeto de extensão foi feito um estudo exploratório e descritivo sobre a dança, o ‘ensino-aprendizagem’ e a alfabetização para jovens e adultos. As aulas foram ministradas nos anos de 2007 e 2008, duas vezes por semana, com a duração de 50 minutos cada. Delas participavam, em média, 60 alunos na faixa etária entre 20 e 50 anos, todos na fase de alfabetização. Os planos de aula foram desenvolvidos a partir de observações aos alunos, realizadas no âmbito escolar, onde eram analisadas sua relação com o outro, sua mobilidade física e como se dava

seu processo de assimilação dos conteúdos. A partir dessa análise, procurou-se confeccionar os planos de aula, relacionando-os com conhecimento do dia-a-dia dos educandos e com suas realidades, buscando assim um trabalho que contasse com a cooperação e com o relacionamento entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Para verificar se as aulas de dança contribuíram ou não para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, em relação às disciplinas básicas do processo de alfabetização, assim como em relação ao conhecimento de dança em si, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos professores e alunos do Nead.

Foram também pesquisadas e analisadas teorias sobre a dança e a educação, através das obras literárias de Laban (1989), Preston-Dunlop (1994) e Marques (1997, 1999, 2003), sobre a arte educadora, na obra de Ida Freire (2001) e sobre a educação de jovens e adultos, nas obras de teóricos como Piconez (2003) e Souza (2005), entre outras.

O ADULTO FREQUENTADOR DO NEAD

Os jovens e adultos analfabetos ou mal alfabetizados, por serem envolvidos por uma sociedade letrada, sentem-se discriminados e apresentam pouca confiança em sua capacidade de aprender. Sentem-se envergonhados diante dos próprios filhos que tiveram acesso à escola e que por isto possuem mais conhecimento do que eles, sem contar a influência da ideologia da classe dominante que afirma que quem tem inteligência e força de vontade conquista espaço

social. Tal situação coopera para reduzir a autoestima desses jovens e adultos (PEREIRA; AZEVEDO; RESENDE, 2005:59).

A autoestima, para Branden (1997), é a forma como o indivíduo se sente acerca de si mesmo, é algo que afeta crucialmente todos os aspectos da sua experiência, desde a maneira como ela age no trabalho até seu desempenho na instituição escolar. Para o autor, a autoestima se caracteriza por dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal, ou seja, é a soma da autoconfiança com o autorespeito.

De acordo com Souza (2005), a autoestima envolve uma atitude conosco que nos condiciona a amar, pensar, sentir e comportar. Segundo essa mesma autora, se não existir esse valor no processo de aprendizagem, não será possível desenvolver nos alunos, a capacidade de superar as dificuldades.

A realidade do adulto, segundo Souza (2005), é permeada de angústias, dúvidas, incertezas e inseguranças que comprometem a aprendizagem, resultando muitas vezes em abandono da escola ou retenção na série, pois, além de desempenhar seu papel de cidadão, ele tem que estar apto e disposto a conviver bem com a família, o trabalho e o meio escolar. Portanto é necessário que o adulto acredite em seu valor e encontre em si mesmo os recursos para superar as dificuldades encontradas.

Desta forma, trabalhando a autoestima do adulto é possível fundamentar a responsabilidade, a criatividade e a autonomia pessoal, possibilitando, assim, uma relação pessoal positiva. Nesse sentido, o educador deve intensificar a interação social na própria sala de aula, contando com a participação dos próprios alunos na definição do programa de ensino, tratando os conteúdos da maneira

mais dialógica possível. É importante, também, que o professor tenha consciência para perceber a trajetória de vida desses indivíduos, seu processo de alfabetização, bem como o perfil dos mesmos, buscando assim, identificar os aspectos relevantes de sua biografia, de seu cotidiano e seus conhecimentos prévios.

Através de estímulos, o docente mostrará aos discentes que eles possuem a capacidade de refletir sobre suas experiências e de expressar pontos de vista próprios. Discutindo e analisando situações que propiciem ao aluno autonomia na descoberta dos conteúdos que necessita aprender, o mestre criará situações agradáveis e informais de aprendizagem.

É necessário que o docente busque valorizar o adulto, reforçando sua identidade, estimulando sua autoconfiança e sua participação coletiva em discussões, devendo, ainda, problematizar constantemente as questões debatidas em sala de aula. O professor não deve oferecer respostas antes de questionar o educando sobre determinado assunto ou tema. Deve dar ênfase a atividades que permitam a cada um expor seu pensamento, seja oralmente, seja através da escrita, liberando-os para que escrevam como sabem, animando-os, organizando-os, instruindo-os, e, acima de tudo, acreditando na capacidade de aprender de cada um. Só após este itinerário, é que o mestre deve trazer os conhecimentos que irão ajudá-los no processo de aprendizagem.

A PRÁTICA DA DANÇA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

As aulas ministradas aos adultos foram embasadas teoricamente nos estudos de Laban (1978), as-

sim como em outros autores como (ARRUDA, 1988) e (RENGEL, 2005), cujas teorias foram também serviram de referência.

Laban foi um pesquisador do movimento humano, que propõe a revalorização da dança como instrumento de mobilização integral do homem moderno. O contexto histórico de sua época foi marcado por crises sociais, políticas e econômicas, caracterizadas por ameaças de guerras mundiais, avanços científicos e da tecnologia de mercado. Esse quadro acabou por tornar a vida cada vez mais empobrecida em ações físicas. Incomodado com essa robotização do ser humano e com as tendências de sua época, Laban defendeu a dança como um modo de melhorar e preparar o indivíduo para viver sua contemporaneidade. Condição que para esse pesquisador, só seria possível atingir por meio da estimulação de uma sensibilidade mais sutil e aberta às variações do movimento.

Em acordo com Gomes (2002), Laban cita a mobilidade experimentada pela dança como uma quase metáfora da mobilidade da própria vida. Adepto da idéia de que o homem esteja em constante construção, buscou com sua pesquisa, um modo de despertar e desenvolver as afinidades e as não afinidades em termos de movimento, tal qual um caminho para manter a energia pessoal renovada.

Indo um pouco mais profundo em sua teoria, Laban fez uma análise dos elementos do movimento e de suas combinações, atribuindo o nome de Corêutica ao estudo da organização espacial dos movimentos.

A Corêutica trata do espaço no corpo e do corpo no espaço. Segundo Rengel (2005), o espaço no corpo é tomar o corpo e/ou partes dele como ponto de referência direcional, é definir lugares no espaço a partir do corpo. Já o corpo no espaço é tomar o espaço de um determinado ambien-

te, como um quarto, como referência direcional para o corpo.

A Corêutica está ligada a Eukinéica que é um estudo dos aspectos qualitativos do movimento. Esse estudo levou Laban à conceituação da palavra esforço e dos quatro fatores de movimento caracterizados como peso¹, tempo², fluência³ e espaço⁴, que foram base para as aulas de dança aplicadas no Nead.

Durante as aulas, buscamos aplicar atividades que trabalhassem a inteireza do indivíduo, permitindo que ele entrasse em contato com o outro e passasse a conhecer uma relação nova, sem projeção, medo ou culpa. Com isso, o aluno adquire a consciência do espaço, o que contribui para o desenvolvimento do seu raciocínio abstrato e do relacionamento com os outros.

Portanto, a dança faz com que o indivíduo tenha um encontro consigo próprio, melhorando a estruturação da personalidade, a valorização de si próprio e da autoestima, fazendo com que haja uma relação mais harmoniosa entre o outro e as coisas (grifo nosso), que se dá através do conhecimento e da consciência das partes do corpo.

Foram aplicadas, também, atividades que trabalhavam a questão da autoestima dos alunos. Portanto, através das atividades expressivas de dança, problematizou-se diversos aspectos, permitindo que eles se sentissem capazes. Buscou-se valorizar cada atividade realizada por eles, elogiando-os. Foram propostas atividades que os interessavam como o futebol, pintura etc., sempre associadas aos conteúdos da dança e ao conteúdo estudado em sala de aula. A dança, neste momento, dialogou com as outras áreas do conhecimento, buscando a pluralidade e a preservação da identidade de cada uma.

O fato de um aluno ter decidido se

privar da participação de algumas aulas de dança e de atividades desenvolvidas no Nead por se sentir impossibilitado, é um exemplo disto. Ao descobrir que esse discente simpatizava com atividades que envolviam pintura, o docente levou tinta e pincéis e desenvolveu atividades com a dança e que se relacionavam com seu cotidiano, problematizando seu valor pessoal e o seu talento. Este aluno se sentiu mais apto e afirmou que se integraria aos demais alunos na *Feira do Conhecimento*⁵. O interessante foi que ao ser perguntado pelos estagiários do Nead sobre a sua disposição de participar do evento, do qual havia confirmado sua ausência, confirmou sua participação. Pode-se deduzir então que a aula resgatou o interesse desse aluno, tornando-se o mesmo, mais participativo nas atividades de dança e nas proporcionadas pelo Nead, como foi o caso da "Feira do Conhecimento".

Outro elemento que influenciava muito as aulas, tanto as de dança quanto as de outras áreas de conhecimento, era a sensação de sonolência que os alunos demonstravam. Isto era comum em algumas atividades desenvolvidas com eles sentados, como as aulas de exposição dos objetivos e conteúdos por exemplo. Contudo, observamos que quando, ao final dessas atividades, os alunos se colocavam de pé, ficavam muito mais despertos. Analisando esse fator, procuramos realizar atividades mais dinâmicas, explorando mais os movimentos que permitiam maior mobilidade ao adulto.

Trabalhando com essas atividades, foi possível abolir a sonolência e atenuar o *deficit* de atenção. Uma das atividades desenvolvidas para sanar essa problemática foi a montagem de um circuito onde foram criados, no espaço físico, diversos obstáculos que os alunos deveriam transpor de

olhos vendados, sendo guiados por outro colega. Essa atividade permitiu que os alunos se movimentassem o tempo todo da aula, além de trabalhar diversos elementos da dança como o espaço, os níveis, as direções, além reforçar a confiança em si e no colega, contextos estes tanto da dança quanto dos próprios participantes.

Além de proporcionar esse estado de alerta, os alunos se tornaram mais participativos, passando a ter um melhor desempenho e a fazer mais perguntas. Eles se tornaram também mais alegres e passaram a compreender o papel da dança dentro do contexto do Nead. Após o término das aulas, relataram que sentiam "saudades", "falta das aulas", "alegria" e "felicidade"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, constatamos o quanto o ensino da dança foi significativo para os adultos do Nead, pois através dessa linguagem, eles puderam desenvolver uma extensa área da capacidade intelectual, o que proporcionou a eles um modo especial de usar a imaginação e deu-lhes um novo sentido da existência.

Como meio de educação do movimento, a dança pode contribuir para o desenvolvimento das funções intelectuais como: atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, compreensão qualitativa de situações e poder de crítica.

Em seu caráter educativo e formativo, a dança pode efetivar conexões entre o pessoal e o social para desenvolver a percepção e as habilidades do adulto, tornando-o mais expressivo e comunicativo dentro da sala de aula.

Através das aulas de dança ministradas no programa, os discentes assimilaram mais os conteúdos da dança, realizaram troca de experiências e de conhecimentos e recuperaram a soltura dos movimentos mecânicos que devem ser produzidos em sua vida cotidiana.

Por fim, constatamos que proporcionando experiências de dança ao adulto, podemos enriquecer seu conhecimento nessa linguagem, além de desenvolver suas habilidades de apreciação e de domínio do conteúdo ministrado dentro e fora da sala de aula. Podemos ainda reforçar suas opiniões e a capacidade de interpretação pessoal, reafirmando, positivamente, a individualidade de cada um dos educandos, além de trabalhar a cooperação e o respeito mútuo, consolidando, assim, os conceitos anteriormente adquiridos por ele.

NOTAS

- ¹ O conceito Peso tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, denominadas como Leve e Firme. (RENGEL, 2005, p. 88).
- ² O tempo pode se caracterizar como súbito ou sustentado que requerem uma atitude interna de sustentação do tempo ou de sua aceleração, gerando, deste modo, aspectos qualitativos. (RENGEL, 2005, p. 89).
- ³ Suas formas qualitativas básicas são livres e controladas. A qualidade de fluência controlada é descrita como cuidadosa, restrita, contida, cortada e limitada. Já a livre é descrita como fluente, abandonada, continuada, expandida. (RENGEL, 2005, p. 86).
- ⁴ O espaço pode ser direto – unifocado ou flexível – multifocado. As qualidades de esforço em relação ao fator Espaço são concernentes ao tipo de concentração ou foco no espaço e não tanto ao aspecto da forma do movimento. (RENGEL, 2005, p. 87).
- ⁵ A feira do conhecimento é um evento realizado anualmente pelo EJA, em que os alunos expõem os trabalhos que foram realizados no núcleo, como poesias, pinturas, objetos confeccionados, relatos de experiências e fotos, a visitantes e a jovens e adultos de outras cidades.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, N. *Autoestima: Como aprender a gostar de si mesmo*. 27. ed. Saraiva, 1997.

GOMES, S.; CALAZANS, J.; CASTILHO, J. *Dança e Educação em Movimento*. 1. ed. Cortez, 2002.

PEREIRA, A. A.; AZEVÊDO, M. A. D.; RESENDE, M. V. V. *Veredas: Formação Superior de professores*, módulo 7 – volume eletiva 2, Belo Horizonte: SEE – MG, 2005.

PICONEZ, S. C. B. *A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais*. 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos – USP, São Paulo.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Anna Blume, 2005

SOUZA, Ana Maria de. *Educação de Jovens e Adultos: A influência da autoestima no processo de ensino-aprendizagem*. 2005. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

Priscilla Alvarenga Rocha é graduanda em bacharelado e licenciatura em dança do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa, priscilla_alvr@hotmail.com

Evanize Kelli Siviero Romarco é professora mestre e assistente II do Curso Bacharelado e Licenciatura em Dança do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa, eva-siviero@ufv.br

MEMÓRIA E CIDADANIA CULTURAL: “PARA EU VER COMO EU SOU E COMO EU SOU COM AS OUTRAS PESSOAS.”¹”

Nancy Alessio Magalhães
Dayane Augusta dos Santos Silva
Edymara Diniz Costa

Entre as ações realizadas no projeto de pesquisa e extensão “Abrigos da memória na região de Brasília” foram interpretados por este ensaio os impactos de processos históricos e culturais nesta cidade, na “recriação” de identidades de trabalhadores e trabalhadoras, entre elas, costureiras ambulantes, assim como de estudantes angolanos na Universidade de Brasília (UnB). Foram utilizados os recursos da história oral e da fotografia para registrar e ampliar relações sociais nos processos de construção da memória e dos poderes, que emergem a partir das interações construídas entre os pesquisadores e os entrevistados e entrevistadas. Através do diálogo entre essas oralidades/fotos, pode-se criar outras versões da história, movimentando identidades, negociando interesses e projetos de (re)apropriação de tempos e espaços.

Neste ensaio, objetiva-se relatar experiências desenvolvidas no planejamento, na organização e na participação na oficina “Memória e Cidadania Cultural”, apresentada na VIII Semana de Extensão², pela equipe do projeto de pesquisa e de ação contínua, que é apoiado pelo Decanato de Extensão da UnB. Com este evento, procuramos promover interação entre produção de conhecimento e conquista da cidadania, buscando a ampliação de percepções e concepções acerca de diversas culturas, transmitidas por meio da oralidade e da expressão corporal.

Além da equipe do projeto, a atividade apresentada na semana de extensão contou com a presença de oito alunos de graduação e pós-graduação da UnB e de 11 jovens quilombolas remanescentes, moradores da comunidade Kalunga do município de Cavalcante Goiás³. Presença esta que foi crucial nos diálogos entabulados no transcorrer desta já referida atividade.

Realizar essa oficina foi uma oportunidade para cotejar materiais constituídos e constituintes de experiências, memórias e imaginários de estudantes angolanos e angolanas e de trabalhadores e trabalhadoras em Brasília, já registrados nesse projeto de ação contínua, em audiovisual e por escrito. Durante o período de planejamento, foram realizadas reuniões com o objetivo de debater e selecionar, entre os registros captados, aqueles que potencialmente pudessem viabilizar processos de elaboração narrativa e composição dramática em geral, pelos participantes dessa oficina. Essas narrativas seriam e são encaradas como instrumento de sensibilização desses participantes, a partir de leitura de textos e relatos de vida e de análise de imagens e cenas de ação contidas em materiais gerados no projeto.

Neste sentido, discutimos também a eventual possibilidade de registro de atividades nessa oficina, através de audiovisuais. Deste modo, as dramatizações encenadas na parte final da mesma foram gravadas com câmera e máquina digitais, sendo as gravações condicionadas à cessão de direitos pelos que as apresentaram.

O aquecimento corporal, a sensibilização e a composição dramática de cenas formam todo um processo pensado na perspectiva de se perceber como a memória seria acionada, à medida que houvesse identificação ou não com o material trabalhado.

Como uma dessas atividades iniciais, propôs-se, então, um aquecimento através de jogos de improvisação. Caminhando pelo espaço da sala destinada a aulas práticas no Departamento de Artes Cênicas da UnB, cada participante se apresentou a outro, dizendo seu nome, de onde vinha e o que fazia. Em seguida, e em círculo, cada um cantou seu nome para os demais, como mais uma alternativa de se identificar e reconhecer o outro.

Depois disso, com o objetivo de trabalhar o foco, a atenção e a corporeidade dos participantes, foi realizado um exercício com bastões. Este mesmo recurso permitiu que fizéssemos associações como: bastão/coluna e vertebral/mastro. Com a intenção de dividi-los em grupos, conjuntos de participantes acompanhavam alguém que se oferecia para ser representante do conjunto agrupado. Esse grupo seguia dançando ao som musical de uma folia de reis e levantando um mastro, como se fosse uma bandeira, até encontrar um lugar apropriado para o início dos trabalhos com as narrativas a eles propostas por nossa equipe.

Foi pensando num movimento de memórias, como instrumento do cotidiano, que viabiliza espaços e acepções históricas de relações sociais, que selecionamos aqueles relatos orais já transcritos. Assim foram escolhidos cinco desses relatos, com temáticas diferenciadas, tanto uma entrevista recente com uma costureira ambulante, como os relatos roteirizados anteriormente na exposição “Memórias: estudantes angolanos na UnB” (VI Semana de Extensão/UnB, 2006) e os que fazem parte do livro “Memórias e Direitos: abrigos e moradas em Brasília”. (MAGALHÃES & SINOTI, 2001)

Pensando na socialização e na apresentação de contextos dessas dramatizações, dividimos os partici-

pantes em grupos, de maneira que eles pudessem relacionar as narrativas propostas com as diferentes concepções que os mesmos têm ao perceber e conceber os outros, num movimento contínuo de alteridades. Isto nos levou a perceber que “(...) um dos elementos mais essenciais para a consolidação da identidade é justamente o jogo dialético entre semelhança e diferença” (Apud BRANDÃO, 1986:32 in MAGALHÃES & LITWINCZIK, 2000:17), jogo este que muitas vezes pode subtender um diálogo em que haja conflitos em negociação.

A apresentação dessas dramatizações fez parte de situações imprevisíveis, do acaso, que nos trouxeram outras possibilidades para “re pensar” memórias, identidades e o conjunto de lutas por direitos que são travadas no cotidiano, como conteúdos de um diálogo entre saberes daqueles que pensam diferentes espaços, tempos e lugares.

Cada narrativa nos trouxe uma reflexão mais acurada sobre a ação e a importância da memória. Nessas apresentações, a memória de cada um pode garantir uma capacidade de projeção para pensar semelhanças, diferenças e sonhos, como dimensões de identidades múltiplas em constante elaboração destacadas pelos diversos sujeitos que atuam na *recriação* de diferentes projetos.

Em nossa proposta de pesquisa e extensão, a linguagem corporal é entendida como modo de expressar e “recriar” um outro mundo, configurando um outro sentido para a história. Esse processo depende da criação de um movimento intenso entre o eu e o outro, em que situações de similaridade e diferença abrem espaços para o retorno e a troca de saberes e conhecimentos, num movimento contínuo de transformação e de afirmação de identidade.

Nesse trabalho, tivemos a oportu-

nidade de perceber o movimento de identidade entre as memórias desses participantes e as de estudantes angolanos, registradas em relatos e fotografias. Em suas práticas cotidianas, ao serem estimulados e estimuladas por diálogos conosco e com os demais participantes no trabalho, que também é de pesquisa⁴, atualizam ausências pela rememoração (MATOS, 2001) Nesse vir-a-ser interativo, temos considerado, assim como os demais estudiosos, os estudantes de Angola, também como narradores/pensadores (MAGALHÃES, 2001/2002), que em suas experiências relacionais com lugares, personagens e temas (POLLACK, 1989:10-11) criam concepções e imagens que incluem temporalidades e espaços plurais, os quais podem ultrapassar os de sua terra natal. (MAGALHÃES, 2008)

Dois grupos dramatizaram dois temas da narrativa de Alexandra Aparício evocando e nos trazendo ao presente toda uma trama histórica de relações que não só acontece em Angola, mas que no seu tecido sugere fortes ligações culturais com a sociedade brasileira. Em seu relato, Alexandra diz:

“Tem, tem muitas feiras em Angola, existe inclusive a maior feira da África, que é chamada Roque Santeiro, e que tem esse nome devido à novela brasileira, que fez um sucesso enorme. É uma feira onde se vende de tudo; e quando é tudo, é tudo literalmente. Quer comprar! Quer comprar carne, roupa, comida, casa; quer fazer uma tocaia, quer mandar matar alguém, mandar dar uma surra... aquela feira tem de tudo. Eu não vou a Roque Santeiro há muitos anos. Existem várias outras feiras: há feirinhas pequeninas, elas vendem comida, porque na tradição africana de comida, vendem-se na feira os montinhos de tomate, de cebola e de não sei o que. Acho que isto existe em todos os países africanos. A história da África nos conta: feira era um encontro de pessoas onde se trocavam as novidades de regiões

diferentes. Trocar suas mercadorias. Trocar, trocar sal por peixe, gado por verdura; panos para vestir; saber notícias de uma terra e de outra. Foram o ponto de encontro e talvez, aí minha fascinação pelas feiras, porque nós, nas feiras, sabemos de tudo (...)"

Ao percebermos, por meio da linguagem cênica, falas e gestos na composição dramática da temática acima mencionada, surpreenderam-nos a criação artística e a dinâmica própria da apresentação do grupo que com ela se envolveu. Houve a instauração de espaços e temporalidades diferenciadas, conforme a memória seletiva de cada participante, que recuperou os movimentos da feira em diferentes situações, encontros e trocas.

Entre as dramatizações, foi nessa que se pensou na "reorganização" de modos específicos de se viver e de se relacionar em Angola com certa iniciativa, autonomia e criatividade, frente ao que, em geral, entendemos por cotidiano da feira na sociedade brasileira. Usando o recurso da encenação, foi possível se fazer uma nova interpretação desse cotidiano pela representação de correspondências, inclusive com situações de violência, (foto 1).

Em outras passagens dos testemunhos de Alexandra Aparício, resistências passadas silenciosamente são trazidas para o atual pela narrativa, que desperta cenas decisivas, relampejantes de experiências que carecem de ser comunicadas, que fazem parte, também, da história da humanidade e que entretecem espaços e lugares. É a figura da avó, que pelo legado em aberto do que ela tem ainda a transmitir no presente, parece aspirar por imortalidade. Ela e sua atitude instituidora do desejo de autonomia e independência, "ninguém sabia quando ia aparecer", estariam fadadas a desaparecer, se palavras e fotografias não 'cartografassem' experiências a partir de um tempo ausente, tornado presente pela linguagem.

"Eu nasci em Angola a 22 de maio de 1965. Quando eu era criança, como Angola era uma colônia de Portugal e Portugal não era um estado laico, além do fascismo, a religião era a católica, então no colégio nós tínhamos que rezar. Foi no colégio particular que eu fiz a primeira comunhão, crisma e tudo isso. Tem coisas que eu não lembro muito. As minhas duas avós já faleceram. A mãe do meu pai aparecia de vez



Foto 1 – Joelice, Dayane, Sônia e Cláudia. Brasília, 2008. Autora: Edymara Diniz Costa.

em quando e era uma figura tradicional de Luanda e era ao que se chamava... era conhecida como Bessangana, da etnia Quimbundo, hoje são identificadas como senhoras de idade, 70, 80 anos, acho que originárias da ilha de Luanda. Vestia à maneira tradicional, com panos. Não usava roupas européias e eu nunca soube muito bem que é que ela fazia. Ela andava pela cidade inteira, ia aos funerais. Hoje, depois de adulta, eu soube que ela era uma espécie de, como diria, mãe-de-santo talvez, que ela era chefe dos Calundus, e Calundus são espíritos. Nem sei qual era o Calundu dela. E então ela tinha que andar nos funerais das pessoas que eram do mesmo Calundu, e então ela tinha que fazer cerimônia, algumas meio públicas e outras já fechadas. Como eu não estava lá, minha irmã mais nova me contou que pôde assistir a determinados rituais, quando ela fazia, outros ela não pôde assistir. Por exemplo, minha irmã contou que o caixão não pode entrar de qualquer forma dentro da igreja, tem que ser numa determinada posição. São entoados uma série de cânticos, de rituais; as companheiras dela faziam alguns passos de dança e cantavam certas músicas. Isso foi o que minha irmã contou."

O grupo que se concentrou nesta temática, optou pela encenação de um funeral, tornando próxima a figura do avô, isto no caso de Evaleison, foi movimentando uma narrativa dramatizada com cântico religioso que evocava a importância ancestral desse personagem, ao mesmo tempo por semelhança e descontinuidade com a avó de Alexandra, pois os rituais não são os mesmos, (foto 2).



Foto 2 – Laís, Mariana e Evaleison. Brasília, 2008. Autora: Edymara Diniz Costa.

No momento da discussão final de todas as dramatizações, foram apresentadas as fotos da avó Madalena, de outra mulher angolana negra e de Alexandra, sem declarar os nomes dessas duas últimas. De imediato, a foto da avó foi identificada pela maioria, com a da mulher negra e não com a de Alexandra, o que sugere uma atitude cristalizada de identificação de nativos na África com a pele de cor negra, questão também abordada pela mesma Alexandra em sua entrevista a nós concedida, à qual os participantes só tiveram acesso no momento dessa oficina, (fotos 3 e 4).



Foto 3 - Madalena. Avó de Alexandra Aparício. Acervo de Alexandra



Foto 4 - Alexandra Aparício. Brasília, 2005. Autora: Nancy Alessio Magalhães

É pertinente acentuar que nem sempre ocorreu identificação por proximidade e semelhança. Houve uma situação em que o relato por nós proposto para dramatização provocou desconforto e expressões de olhares, trazendo à tona, perspectivas preconcebidas, formatadas por lugares comuns naturalizados, por rejeição e ou não aceitação para si e para seu grupo de referência das experiências narradas, como foi o caso de dona Fátima, costureira ambulante, também por nós entrevistada em 2008. Nesse caso, o grupo assumiu a mesma postura do homem, que no relato de Dona Fátima, imagina que ela estaria passando fome e, que por isso, estaria recolhendo comida do lixo para si e para seus filhos, (foto 5).



Foto 5 – Leonídio, Dalila e Fumiko. Brasília, 2008. Autora: Edymara Diniz Costa

Diz ela:

Então, a gente né, ganhou lote, quando chega, pegam aquela multidão de barcos, madeira, pau, essas coisa assim. Nós tinha tanto porco aqui! Teve um dia que eu fui, peguei um carrinho de mão, aí fui né! E foi engraçado. Eu peguei aquelas sete criancinhas, sete não, seis, sete foi a da outra mulher. Seis crianças, tudo pequenininha, aí pegamos o carrinho, atravessamos a pista e fomo lá pro restaurante, né! Aí tô lá, né! Abrindo os sacos, tirando, ti-

rando comida e botando dentro do carrinho. Aí chega um homem, aí meteu a mão no bolso, aí tirou o dinheiro e me entregou. Aí eu disse assim:

– Ué, porque que você tá me dando esse dinheiro?

– Porque você tá juntando esse lixo aqui, olha esse tanto de criança, esse lixo é pras criança?”

Eu digo:

– Não senhor.

Digo:

– Não é não, esse lixo é pros meus porcos.

Porque eu tinha porco e muita galinha para cria.

A dramatização do relato de Dona Antônia, que foi uma barbeira entrevistada por nós na Vila Planalto, foi feita por outro grupo e ocorreu da seguinte maneira: Fabrício foi fazer a barba, mas quando se deparou com uma barbeira, ele se recusou a se

barbear com ela, alegando que isso não era trabalho para mulher. Ele então disse que se não achasse um barbeiro, talvez voltasse lá. Porém, mudou de ideia depois de se encontrar com um amigo na rua, que disse a ele que Dona Antônia era a melhor barbeira da cidade. Aí, ele retorna à barbearia para se desculpar com ela e fazer a sua barba.

Em todas essas situações, há sempre

uma questão de diálogo, de negociação de conflitos e de convencimento próprio, que é um processo que não se prevê. Por mais que a gente tenha planejado o que seria essa oficina, para que seus participantes pudessem perceber a nossa proposta de trabalho, alguma coisa saiu além do que nós esperávamos.

Oralidades e visualidades, então, puderam ser transformadas pela experiência e interpretação de quem dramatizou as narrativas propostas. A imagem e a oralidade não foram simulacros sem vida, mas instituíram significados que puderam ser reconstruídos em seus excessos de significação, deixando-nos um legado em aberto. Algo sempre restará para ser interpretado no futuro, segundo Benjamin. (MAGALHÃES, 2004: 93)

Tal experiência implica, então, num exercício que faz mudar o nosso ponto de vista e, com isso, construir uma outra visão da nossa sociedade e dos sujeitos que a constituem. Isto se acontece num “movimento que nos leva para fora do nosso próprio mundo, mas que acaba por nos trazer mais para dentro dele”, e de modo mais profundo, modificados por essa própria experiência de interpretação. (DA MATTA, 1987:153, Apud MAGALHÃES & LITWINCZICK, 2000:21)

Porque um de nossos princípios metodológicos é o de termos que admitir, na prática, que o imprevisível faz parte da vida. Tal princípio torna qualquer processo de trabalho mais difícil, sendo mais complexo quando as escolhas, em negociação, também são internas e externas a cada um dos outros, além de serem nossas. Poderíamos ter usado com esses participantes um roteiro prévio, no caso, com algumas noções e conceitos de identidade, tais como os de Hall (1998) e os do livro de Silva (2000), que teriam que ser seguidos e ou recheados com as experiências dos diferentes grupos dessa oficina.

Não foi esta a nossa opção. Essas noções e conceitos foram pontos de chegada, em aberto, daqueles que se experimentaram nas atividades dessa oficina, e não somente pontos de partida da equipe desse projeto.

Ainda que quiséssemos obter um produto final deste trabalho, realizado com moradores Kalungas, estudantes graduandos e pós-graduandos da UnB, nós não conseguiríamos, pois o relato é uma dinâmica ilimitada. O próprio historiador Benjamin afirma que há “legados da grande tradição narrativa” (1987:10). Com isso, perceberemos uma constante “reconstrução” de experiências comunicáveis entre tradição e modernidade. Daí a razão do não limitado, do não acabado.

As tradições permanecem quando elas se modificam. Mesmo quando as pessoas querem impor algo cristalizado, as outras gerações não as experimentam do mesmo modo, necessariamente. É desse diálogo de confronto e de consenso que saem essas escolhas e negociações. Durante o planejamento dessa oficina e em seu desenrolar, o tempo todo se fez isso, mesmo que não se tivesse percebido. Como em qualquer outra atividade na vida, nessa oficina, foram matérias de decisão e de entendimento entre partes os seguintes

aspectos: a autonomia de participar ou não da mesma, a estratégia de decidir no diálogo a quem se ia jogar o bastão, as alternativas de encenar um tema e compor um personagem, entre outras.

No debate final, à pergunta lançada em geral: “Vocês acham que só existe uma identidade dos Kalungas?” Elias responde:

– Não, porque existem diversas. Porque identidade quer dizer uma e identidades são mais. Então, na cultura lá, a gente não segue uma coisa só, a gente segue os dois lados.

Oralidades e visualidades, então, puderam ser transformadas pela experiência e interpretação de quem dramatizou as narrativas propostas. A imagem e a oralidade não foram simulacros sem vida, instituíram significados que puderam ser reconstruídos em seus excessos de significação e nos deixaram um legado em aberto. Algo sempre restará para ser interpretado no futuro, como nos lembra Benjamin (MAGALHÃES, 2004:93).

Um movimento que nos leva a repensar o que o diferente nos provoca: “que vocês aprendam um pouquinho da gente e a gente um pouquinho de vocês, esse foi o nosso interesse e a nossa escolha”. (Dalila Reis Martins, moradora Kalunga, 2008)

Notas

¹ Fala de Dalila Reis Martins, moradora Kalunga, (2008).

² Fizeram parte da equipe desta oficina, sob a coordenação da professora Nancy Alesio Magalhães: como colaboradoras, as professoras Cecília de Almeida Borges e Roberta Kumasaka Matsumoto; como monitoras as bolsistas de extensão, Mariana Souza Silva, Dayane Augusta dos Santos Silva e Edymara Diniz Costa; como apoio técnico na gravação com câmera digital, Luana Mechica Miguel Bellino.

³ Em geral, a comunidade remanescente quilombola Kalunga se localiza nos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre, em Goiás. No caso dos participantes dessa oficina, esses 11 jovens são moradores do povoado Engenho 2, em Cavalcante, a cerca de 330 quilômetros de Brasília e a 600 de Goiânia. Seu deslocamento foi viabilizado pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília.

⁴ Até o momento, participaram desta pesquisa os alunos de graduação da UnB: Ester de Souza Oliveira (2006-2007), Israel Lucas de Carvalho(2006), Mariana Souza Silva (em 2008), Dayane Augusta dos Santos Silva e Edymara Diniz Costa (ambas em 2008-2009), como bolsistas de extensão (DEX). Como bolsista de iniciação científica voluntária (Pibic), Cândida Carolina de Andrade e Silva (08/2004 a 06/2005). Os materiais aqui tratados fizeram parte de uma exposição fotográfica, com outros também resultantes dessa pesquisa, na UnB, em 2006/2007, intitulada “Memórias: estudantes angolanos (as) na Universidade de Brasília”, difundida na VI Semana de Extensão/UnB. No acervo do Necoim_Ceam/UnB, estão arquivados termos de cessão de direitos, assinados por cada um(a) desses(as) entrevistados(as), autorizando a Nancy Alessio Magalhães, nominalmente, como pesquisadora, para usar suas falas e imagens (inclusive fotografias) dos(as) mesmos(as) em publicações, com seus nomes próprios.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” in BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, respectivamente, p. 197-221.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

DA MATTA, R. O trabalho de campo como um rito de passagem, in *Relativizando*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. P. 150-173.

MATOS, Olgária. A narrativa: metáfora e liberdade. In *História Oral*. Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo, n. 04, junho de 2001, p. 9-24, também publicado no livro de COSTA, Cléria Botelho da, MAGALHÃES, Nancy Alessio et alii (orgs.). *Contar história, fazer História—História, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15/PPGHIS-UnB, 2001, p. 12-28.

MAGALHÃES, Nancy Alessio e SINOTI, Marta L. (orgs.) *Memórias e direitos: moradas e abrigos em Brasília*. Brasília: Necoim-Ceam/DEX/UnB e SC-DePHA-GDF, 2001.

MAGALHÃES, Nancy Alessio e Litwinczk, Virginia. Vozes vivas ou congeladas? Tramas de lutas na história oral. In MAGALHÃES, Nancy Alessio. (org.) *Cadernos Necoim-Ceam*. n. 2 – *Tramas, espelhos e poderes na memória*. UnB, Brasília, 2000.

MAGALHÃES, Nancy Alessio “Narradores: vozes e poderes de pensadores” in COSTA, Cléria Botelho da e MAGALHÃES, Nancy Alessio (orgs.). *Contar história, fazer história – História, Cultura e Memória*. Brasília: PPGHIS/UnB e Paralelo 15, 2001, p. 85-107.

MAGALHÃES, Nancy Alessio MATSUMOTO, Roberta K. e Nunes, José Walter. Memória e História Oral: esquecimento e lembrança no movimento de identidades in BARBATO, Silviane e MATSUMOTO, Roberta K (orgs) *Cadernos do Ceam-Necoim*, Ano IV – n. 15 – *Oralidade e outras linguagens*. UnB/Brasília, 2004.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Memórias de estudantes de Angola no Brasil in *Cadernos CERU*, São Paulo: Série 2, vol. 19, n. 1, junho de 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In *Estudos Históricos*, RJ, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

Nancy Alessio Magalhães é professora doutora em História e vinculada ao Núcleo de Estudos da Cultura, Oralidade, Imagem e Memória do Centro-Oeste- Universidade de Brasília, necoim2@gmail.com

Dayane Augusta dos Santos Silva é graduanda em História na Universidade de Brasília e bolsista de extensão, daygusta@gmail.com

Edymara Diniz Costa é graduanda em Artes Cênicas na UnB e bolsista de extensão, dymaradiniz@gmail.com

UM FILME VÁRIAS HISTÓRIAS

Iracilda Pimentel Carvalho

*“O filme, imagem ou não da realidade,
documento ou ficção, intriga autêntica ou
pura invenção, é História”.*

Marc Ferro

RESUMO

A crítica feminista no cinema, na literatura, na mídia e nas artes tem contribuído para mostrar o papel central da sexualidade no processo de subjetivação e identidade das mulheres. Virgínia é uma instigante metáfora da naturalização da supremacia masculina “engendradora” historicamente na construção de gênero enquanto categoria social.

Palavras-chave: gênero, cinema, representações sociais, espaços educacionais

ABSTRACT

The feminist critique in film, literature, the media and the arts has helped to show the central role of sexuality in the process of subjectivity and identity of women. Virginia is a metaphor for instigating naturalization of male supremacy engendered historically in the construction of gender as a social category.

This article aims to bring the cinema to the classroom through the reflections introduced by the image-object, stereotypes and representations of the surrounding reality. It also aims to not only re-think the form, content, and strategies of the films, but its importance as a tool/instrument in relation to possible uses of these technologies in school.

Key words: genre, cinema, social representation, educational spaces.

INTRODUÇÃO

É no ambiente escolar que os estudantes e as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupos, podem exercitar o direito e o respeito à diferença. O objetivo deste artigo é trazer o cinema para a sala de aula, através das reflexões instauradas pela imagem/objeto, permanências, estereótipos e representações da realidade circundante. Objetiva-se ainda, não apenas “repensar” a forma, o conteúdo e as estratégias dos filmes, mas sua importância como ferramenta/instrumento no que se refere aos possíveis usos dessas tecnologias nos espaços escolares, no caso específico, nas oficinas da disciplina gênero e educação, e no curso de extensão “Gênero e Diversidade na Escola”.

O presente artigo resulta de ação desse projeto de pesquisa e além de constituir instrumento de divulgação do projeto, a ideia é que sirva para abalzar projetos de extensão envolvidos com a temática. Busca-se assegurar meios que aproximem a pesquisa da extensão e que tragam reflexões para as práticas pedagógicas notadamente nas escolas, onde se processam diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. O estudo traz perspectivas de ações aos obstáculos a serem superados nos contextos explicitados em projetos de pesquisa e de extensão.

O FILME COMENTADO

O cenário é uma sociedade rural do século passado na antiga Iugoslávia, a atual Sérvia. Um pai de família tendo gerado três filhas, ao nascer a quarta, primeiramente pensa em sacrificá-la, depois resolve poupá-la,

mas a criará como homem. Virginia é o nome dado a essas criaturas despojadas de seu aspecto feminino para assumirem um papel masculino.

O filme dirigido por Srdjan Karanovic, na condição de “imagem/objeto”, sinalizou desde logo, a pluralidade de significações nele contida e a cumplicidade do enredo e tema com a questão do gênero.

A trama que se desenvolve a partir daí, abordada não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem/objeto, cujas significações não são somente cinematográficas, mas também, o modo pelo qual o gênero, como representação e ‘autorepresentação’, é produto de diferentes tecnologias sociais, como por exemplo: o cinema, como ele é subjetivamente absorvido por cada pessoa a que se dirige. Um bom indicador disso é a expressão *space-off* utilizada por Teresa de Lauretis:

(...) o cinema de vanguarda nos mostrou que o “*space-off*” existe concomitante e paralelamente ao espaço representado, tornou-se visível ao notar sua ausência no quadro ou na sucessão de imagens, e demonstrou que ele inclui não só a câmera, mas também o espectador, o ponto onde a imagem é recebida, “reconstruída” e reproduzida tal como subjetividade” (...). É um movimento entre o espaço discursivo (representado) das posições proporcionadas pelos discursos hegemônicos e o *space-off*, o outro lugar desses discursos: esses outros espaços, tanto sociais quanto discursivos, que existem, já que as práticas feministas os “reconstruíram” nas margens dos discursos hegemônicos e nos interstícios das instituições, nas contra práticas e novas formas de comunidade(...) (LAURETIS, 1994:238)

Dentro dos limites deste artigo, na impossibilidade de uma abordagem mais verticalizada, optei por cenas (tomadas) propositalmente não sequenciais, de cujos conjunto e desdobramento resultaram em um *corpus*: – cotidiano; a construção de Virginia; instituições; perspectivas

simbólicas; – assim organizado para o encaminhamento de algumas análises quanto aos sentidos possíveis. Assim, se a instigante história de Steban se constitui a partir da trajetória de uma menina construída como um menino, por uma série de imposições articuladas desde o seu nascimento, a trama se tece em um cenário revelador de múltiplas modulações do cotidiano. É nesse cotidiano que os diálogos dos personagens delineiam representações e valores extremamente sugestivos quanto às imbricações com o imaginário e convidam o espectador a inúmeras reflexões sobre os sentidos de tais representações.

As sequências iniciais do filme são ambientadas em locações que enfatizam imagens da terra, a lida com o arado desenhando sulcos profundos e tomadas em primeiro plano: Timótije-pai (macho) sulcando a terra e Dôstana-mãe (a mulher grávida – prestes a dar a luz), que evocam imagens e representações. A esta expectativa, segue-se o trabalho de parto, onde a mulher pariu sozinha, sem a ajuda do marido, é a constatação explicitada através do duro diálogo do casal:

– É outra mijona? (Timótije-pai)

– É Timótije! (Dôstana-mãe)

Além dos discursos legendados, a utilização da imagem/som proporciona plásticas incursões em um vasto território simbólico, cuja função, evidentemente, não é apenas a de compor belos cenários. Antes, as “tomadas” e locações exploram elementos e fenômenos da natureza (chuva, trovões, vento), tentativa do sacrifício do bebê, que associadas às falas e ao silêncio dos atores potencializam os sentidos da trama que marcam o filme do início ao fim.

A comunidade anuncia de modo singular e criativo, o nascimento do bebê e se refere ao Timótije-pai como maldito, por até então ter gera-

do só filhas, opinião que é explicitada no comentário do amigo:

– Pensei que Deus houvesse esquecido de você!

As primeiras cenas do filme já corroboram nossa assertiva da inferiorização da mulher e de seu papel. A mulher grita desesperada ao verificar que teve uma filha.

Os elementos conotativos são validados pela atitude denotativa da mãe que assume a “culpa” de não ter gerado um varão. Como se não bastasse “esse tornar natural” a mulher como parideira – representação de uma essência inerente a todas as mulheres (natureza, mãe, mistério, encarnação do mal) – o fato de dar à luz apenas meninas significava naquele grupo “parir uma infelicidade”, daí a alternativa das Virgins do filme. O opróbrio cairá sobre o pai que foi cognominado de “o maldito”. O pai se refere às filhas, em tom nitidamente depreciativo, como mijonas.

Fica evidente a crença de que as mulheres são inferiores por servirem apenas para excretar e produzir o que não presta. No caso da mãe, é como se ela recusasse a reproduzir o “homem”, seu marido, não fornecendo uma cópia fiel dele próprio. Para Donna Haraway (1994:262), as tecnologias de comunicação são os instrumentos cruciais no ‘readestramento’ de nossos corpos. Esses instrumentos incorporam e reforçam as novas relações sociais para as mulheres do mundo inteiro. As tecnologias e os discursos científicos podem ser parcialmente entendidos como formalizações, isto é, como momentos congelados das interações sociais fluidas que os constituem, mas deveriam também ser vistos como instrumentos para reforçar os significados.

Teresa de Lauretis (1987:12) retoma essa idéia e aponta as tecnologias, os procedimentos e as técnicas sociais que produzem a sexualidade tal como a vivemos, em um mundo de

representações urdido pelos discursos, imagens, saberes, críticas, práticas cotidianas, senso comum, artes, medicina, legislação. Além do papel social do gênero, seu condicionamento e determinação social, podemos observar as estruturas mentais arcaicas, paralisantes da ontologia de cada ser humano. Nas declarações sobre o homem em oposição à mulher, linguagens explícitas estruturam o panorama social; associados a esses elementos de oralidade, estão intrincados os elementos de linguagem não oral que funcionam em sua maioria como símbolos. A textura é tão entrelaçada nesse universo simbólico quanto as relações subjacentes aos símbolos entre si.

Por outro lado, e na mesma linha de entendimento, são comuns as associações entre terra, fecundidade e agricultura nas mais diferentes linguagens, compreendidas no âmbito do par, céu e terra. A terra é provedora de um simbólico feminino e, segundo alguns mitos sobre a criação do mundo: “A terra é fecundada pelo céu e assim comparada simbolicamente ao útero”. Esta construção pontua – a primeira tomada/cena 1 (quotidiano) – em um conjunto de temas pleno de estereótipos e conotações.

A partir – da tomada/cena 2 (a construção de Virgina) – tem início o verdadeiro sacrifício de uma criança que, nascida com o sexo feminino, é assujeitada ao limite máximo de uma construção masculina: o corte dos cabelos (à maneira masculina), o modo de vestir (calça/colete/gorro), a divisão dos brinquedos (espa-da/boneca). A faixa escondendo os seios na puberdade: “quando crescerem ninguém vai notar”, diz Dôstana-mãe, a força muscular (como própria da virilidade).

Ainda neste aspecto, tão forte quanto os sinais mais óbvios, há outras situações tão eloquentes quanto a construção do menino, como por

exemplo, as cenas referentes às palavras de Timótiye-pai ensinando à filha o hábito de fumar, “uma coisa de homem”. Um outro exemplo são os ensaios de Virgina no sentido de representar uma fala masculina, não apenas através do timbre de voz mais grave, mas, sobretudo, pela entonação atrapalhada. No treino, Steban imita um galo, símbolo óbvio da masculinidade, reiterado em mais de uma cena do filme e em seguida se dirige à irmã à moda do modelo do discurso paterno:

– Saia de perto de mim, mijona. É, sobretudo interessante, a possibilidade ensejada pela linguagem cinematográfica, que permite perceber no cotidiano da conversação, gestos e entonações, que nos chamam a atenção para as concepções culturais de masculino e feminino, como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados, formando dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais, de acordo com valores e hierarquias sociais.

Recortes tão bem trabalhados por Teresa de Lauretis:

(...) O sistema de sexo/gênero, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representações que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, *status* dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim, a proposição de que a representação de gênero é a sua construção, pode ser [re]expressa com mais exatidão: “A construção de gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação (...) (LAURETIS, 1994:212)

Numa outra – tomada/cena –, chama a atenção o episódio da queda de braço, um teste onde a criança vê sua imagem construída respeitada pelos que a cercam. Tendo conseguido se safar do outro teste quanto ao tamanho do pênis, a cena é reveladora também da ambiguidade de conduta da própria irmã, duramente castigada posteriormente. Afinal, ao desafiar Virgina, ela, a criança, parece questionar o segredo carregado pela família.

Também nessa tomada e no filme como um todo, afloram-se as dificuldades da própria menina, travestida de Steban, seus questionamentos e suas iniciativas de se rebelar. Neste aspecto a áspera muralha de pedras construída pelo pai, com ajuda da própria filha, evidencia a dureza de tal “desígnio”, e o muro, metáfora de prisão, evoca reflexões sobre o par, prisão/liberdade.

Interessante, nesta perspectiva da liberdade, as sequências das cenas na quais a menina escapa da prisão (muro) pela brecha que construiu, corre pelos campos de braços abertos (configuração de liberdade), planta bananeira, inverte o quadro a que está submetida. Essa liberdade, aliás, buscada em tantos momentos do filme pela personagem que a intitula, tem, na brecha por ela mesma construída, uma infinidade de significações.

Não obstante o juramento feito ao santo diante do pai e apesar da domesticação realizada através de doses maciças de persuasão – “Ser homem é bom, tudo é feito para ele”; “é melhor ser galo por um dia do que galinha pelo resto da vida”, comentário da mãe para convencer a filha a aceitar a situação – Virgina continua sendo uma menina. Percebe-se como fêmea, observa o próprio corpo e se concretiza como irremediavelmente mulher ao constatar a primeira menstruação. – “Ela agora é uma

mulher” – diz Dôstana-mãe a Timóti-je-pai. Este ser mulher, associado à primeira ovulação, bem conota uma representação do sexo feminino cuja função aparece como exclusiva na maternidade/reprodução.

Foucault salienta, por meio dos seus últimos trabalhos, a primazia da prática sobre a crença. Não essencialmente através da “ideologia”, mas por meio da organização e da regulamentação do tempo, do espaço e dos movimentos de nossas vidas cotidianas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade.

Particularmente no âmbito da feminilidade, onde tanta coisa depende da aceitação/imposição de várias normas e práticas, é necessária uma análise do poder a partir de Foucault, “um poder gerando forças, fazendo-as crescer e as organizando, ao invés de um poder dedicado a impedi-las, subjugando-as ou destruindo-as.” (FOUCAULT, 1978:94)

Assim concordando, tem-se que abandonar a idéia de que o poder seja algo possuído por um grupo e dirigido contra outro e pensar, em vez disso, na rede de práticas, instituições e tecnologias que sustentam posições de dominância e subordinação dentro de um âmbito particular. Um poder cujos mecanismos centrais não são repressivos, mas constitutivos.

A construção de Virgina e sua decisão final – eixo do roteiro – tecem-se na intriga de um cotidiano repleto de imagens sobre o nascimento, a morte, o trabalho, o casamento, a festa e, sobretudo, em um ambiente impregnado de religiosidade. Na comunidade em questão se observa durante todo o filme, uma prática religiosa, adaptada a uma visão de mundo. Perceber com maior clareza essas práticas religiosas de uma co-

munidade rural em pleno século XIX, cobra redobrada atenção para o entendimento da religião como sistema cultural. No filme, a relação coloquial com o santo, as associações entre as mazelas pessoais e as condutas que agradariam ou não a São Jorge, a clara polarização falta/redenção são reveladoras de um código normativo de fé e crenças que se evidenciam, sobretudo, no mundo rural.

Ainda no âmbito da religião, é interessante observar o cotidiano do calendário de festas, cerimônias e rituais de nascimento, casamento, morte e papel do juramento como código de honra.

Na festa religiosa comemorada em casa, destacam-se a ambientação da cena da família e a chegada das visitas trazendo presentes.

Na cerimônia de casamento vale destacar a alegria dos votos formulados aos noivos, a configuração do filho do sexo masculino como uma bênção:

– Que nasça um filho no ano que vem!

De acordo com Denise Jodelet, para entender o mundo que nos rodeia, nós fabricamos nossas próprias representações que nos permitem definir os diferentes aspectos da nossa realidade, pois é através de diversos significados que (...) *as representações exprimem indivíduo ou grupos que forjam e dão ao objeto que eles representam uma definição específica. As definições partilhadas pelos membros do mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo (...)* (JODELET, 1989:35)

Ainda nesse recorte da religiosidade é interessante observar a mediação entre céu/terra ou mundo natural/sobrenatural enfaticamente realizada por meio da figura de São Jorge e não por intermédio de Deus.

Em relação a essa dimensão, Gilbert Durand sublinha sua relevância ao atentar para o fato de que

(...) a experiência da imagem ativa, da imagem poética, como do símbolo religioso nos faz penetrar em um "universo outro" onde o espaço fenomenal foi abolido, é a modalidade do "Mundo Imaginalis", esta gigantesca trama urdida nos sonhos e desejos da espécie e aonde vem se prender, a despeito delas, *as pequenas realidades cotidianas* (...) (Durand 1988:16)

Toda trama é permeada pela mitologia religiosa de cunho patriarcal na figura de São Jorge, assim "o filho" lhe é ofertado na ânsia de aplacar a sua ira.

Na ideação do próprio filme, o elemento da natureza, a terra, é transformado no masculino, São Jorge se manifestará sempre por meio de ventos, chuvas e terremotos. A cada manifestação, o homem se curvará tentando adivinhar as intenções da entidade masculina.

Há um tecido de crenças no inter-relacionamento do universo simbólico, onde também o poder se manifesta, na medida em que os símbolos do feminino são subjugados ao masculino ou inferiorizados em relação a estes. Esse universo simbólico manipulado serve como substrato ideológico à reprodução e à reificação do *status* patriarcal dessa sociedade.

A rejeição à condição de ter nascido fêmea é revelada na tentativa de sacrifício da vida física. Ante a advertência da mãe sobre o castigo divino, sacrifica-se o sexo/gênero, uma negação de vida toma o lugar da outra negação. A submissão é esperada, desejada e exigida pelo bem do grupo e da comunidade. O pai adverte e pune as filhas por colocarem em risco o segredo do sacrifício:

– Querem atrair a desgraça para essa casa?

Apenas o poder divino é maior que esse poder do pai de família. Sua existência é determinada não por sua vontade, mas por conjugações de forças mais poderosas do que ele, poder ao qual se submete sem contestar.

O contexto do filme se vale de imagens de evidente carga simbólica, sem que se pretenda maior verticalização deste aspecto, vale a pena retomar a dimensão significativa da terra e da chuva, presentes em várias cenas do filme.

Dentre elas, destaca-se a cena do casal na janela, lavando as mãos, após a decisão da construção de Virgina.

Emblemática e bíblica, a expressão "lavar as mãos" conota uma desejada neutralidade, um desejo de se eximir de culpas. Os pais de Virgina lavaram as mãos.

Finalmente, é no cotidiano exibido na obra, que tem lugar e se desenvolve a forte rede de solidariedade instalada entre as duas crianças (Mijat e Steban), entre Steban e a mãe e entre a personagem principal e o tio o qual, apenas ao final, o espectador é informado em breve cena, de que se trata também de uma Virgina (Paun aparece enrolando as ataduras sobre os seios).

A partir dessa cena, aliás, torna-se possível entender esse personagem e suas características. Não obstante sua clara ascendência e liderança sobre o grupo e de uma fala, eventualmente marcada por estereótipos: "um homem não fica doente", Paun não é impregnado pelo autoritarismo de Timótiye-pai, não é violento, e se mostra solidário quanto à decisão de Steban.

Tomamos como ponto de finalização, pela beleza da imagem artística, o momento mais lírico do filme, Paun, o tio de Mijat, amigo de Steban, revela-se, a si próprio e a nós, como mulher, ao assistir a cena de sexo a que se entregam os dois jovens. Só então somos capazes de decodificar as linguagens não verbais que esse personagem vinha expressando durante todo o tempo.

A crítica feminista no cinema, na literatura, na mídia e nas artes tem

contribuído para mostrar o papel central da sexualidade no processo de subjetivação e de identificação das mulheres, que segundo Teresa de Lauretis, se expressa nas narrativas mestras,

(...) cinematográficas ou não, os dois tipos de espaço são reconciliados e integrados, assim como o homem contém a mulher em sua humanidade, mesmo assim as produções culturais e as práticas 'micropolíticas' do feminismo têm mostrado que se trata de espaços separados e heteronômicos. Portanto, habitar os dois tipos de espaço ao mesmo tempo significa viver uma contradição, a condição do feminismo aqui e agora: a tensão de uma dupla força em direções contrárias – a negatividade crítica de sua teoria, e a positividade afirmativa de sua política – é tanto a condição histórica da existência do feminismo quanto sua condição teórica de possibilidade. O sujeito do feminismo é "engendrado" lá. Isto é, em outro lugar (...) (LAURETIS, 1994:238)

A construção de Virgina tem seu ponto de inflexão a partir da morte da mãe, momento de ruptura explicado através da quebra de juramento.

O diálogo final com o pai, a decisão de acompanhar o tio e o amigo rumo ao novo mundo, expressam a liberação das amarras e das práticas às quais até então se submetia:

– Pode me matar, mas eu nunca mais serei homem!

– Já avisei a São Jorge!

A decisão de Steban, a morte do pai e a intensa chuva sinalizam o final do filme com plenas significações. No caso da menina, pode-se pensar em um lavar (começar de novo) e no caso do pai, uma redenção (lavar a alma). Se durante todo o filme ele percebia que alguma coisa estava "errada", ao final, sob intensa chuva, ele constata:

– Agora entendi!

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, trata-se de deslocar o cinema do campo da ficção, mero espetáculo, para o campo da teoria, para o espaço da sala de aula e da extensão. Virgina é a instigante metáfora da naturalização da supremacia masculina engendrada historicamente na construção de gênero como categoria social. Quantas Virgins ainda existem quando se percebe, através das reflexões instauradas pelo filme, imagens/objetos, permanências, estereótipos e representações da realidade circundante.

REFERÊNCIAS

- AGENOR, M. 1889. *Um état du discours social*, Montreal: Lê Préambule, 1989.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A História Cultural entre Práticas e Representações*, Lisboa: Difel, 1987.
- DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*, Contexto, 1997.
- DELUMEAU, J. *La peur en Occident, XIV-XVIII e si cles*, Paris: Fayard, 1978.
- DUBY, G.; PERROT, M. *Histoire des Femmes*, Paris: Plon, 1989.
- DURANT, G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.
- FLAX, J. *Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista*, in Heloisa Buarque de Holanda (org). *Pós-modernismo e política*, RJ: Rocco, 1991.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, RJ: Graal, 1993.
- _____. *Arqueologia do saber*, RJ: Forense, 1987.
- _____. *A ordem do Discurso*, Paris: Galimard, 1971.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. RJ: Paz e terra, 1985.
- HOLLANDA, H. B. (org). *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura*. RJ: Rocco, 1994.
- HUTCHEON, L. *Poética do Pós-modernismo. História, teoria, ficção*, RJ: Imago, 1991.
- JODELET, D. (org). *Les représentations sociales*, Paris: Puf, 1989.
- LAURETIS, T. *Eccentric subject: Feminist Theory and historical consciousness*, *Feminist Studies* 16 (1) Spring, 1990.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PIZZEY, E. *Crie moins fort, les voisins vont t'entendre*, Aris: Des Femmes, 1974.
- ROBIN, R. *Lê Naufrage de siècle*, XYZ Ed. Quebec, 1995.
- SCOTT, J. *Gênero uma útil categoria de análise histórica*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15.

Iracilda Pimentel Carvalho é professora doutora em História da Faculdade de Educação (FE) UnB, pimentel@unb.br

ESTAÇÃO DIGITAL: UMA JANELA PARA O MUNDO

*Marlene da Silva
Gisele Mattos de Lima*

RESUMO

O projeto “Estação Digital: uma janela para o mundo” em desenvolvimento no Hospital da Criança Santo Antonio, no Complexo Hospitalar da Santa Casa de Misericórdia em Porto Alegre Rio Grande do Sul vem oferecendo aos pacientes pediátricos hospitalizados alternativas para a busca de melhor qualidade de vida no período da permanência no hospital utilizando recursos virtuais. A Universidade de Brasília, a FACED/UFRGS e a PROCEMPA/RS, vem numa parceria com a Instituição oferecendo suporte para a instalação dos equipamentos, formação de recursos humanos, e acompanhamento do Projeto.

Palavras-chave: crianças hospitalizadas, qualidade de vida, ambientes virtuais, inclusão digital e social.

ABSTRACT

The “Digital Station: a window to the world Project”, developed at the St. Anthony’s Children’s Hospital, in the Santa Casa de Misericórdia Hospital Complex, in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, offers alternatives to admitted pediatric patients to improve the quality of their lives by using virtual resources during their hospital stay. The University of Brasília, FACED/UFRGS and PROCEMPA/RS are partnered with the hospital and offer support to equipment configuration, training of human resources and Project supervision.

Key words: hospitalized children, quality of life, virtual environments, digital and social inclusion.

INTRODUÇÃO

A hospitalização infantil tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento na busca da qualidade de vida da criança hospitalizada. Os profissionais da saúde no Brasil já consideram de relevante importância a assistência humanizada. O Ministério da Saúde já aponta projetos nessa direção, entretanto os hospitais apresentam carência de recursos humanos para assumirem uma dinâmica de trabalho continuada que visualize o paciente como um todo, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, sociais e pedagógicos.

O Projeto “Estação Digital, uma Janela para o Mundo” tem como objetivo unir saúde com tecnologias, oportunizando uma assistência mais qualificada às crianças hospitalizadas. A partir de então os pacientes pediátricos internos no hospital estão contatando com o mundo, humanizando o uso da informática, pois cada vez mais as tecnologias da informação e comunicação (TICs,) se difundem por todos os segmentos da sociedade. Assim, as crianças mesmo afastadas temporariamente do seu mundo, estão interagindo com as tecnologias e acompanhando as transformações que permeiam todos os ramos da atividade humana, conduzindo a informação à categoria de bem de consumo.

O elemento virtual representa um novo conceito de construção do meio ambiente onde ocorrem as trocas de saberes. Este meio não é concreto mas é real, construído a partir de elementos digitais. (OLIVEIRA, AC. MOREIRA, 2001.) Nessa direção, O Ministério da Saúde enfatiza, no Projeto “HUMANIZA SUS”, a necessidade de atendimento à criança hospitalizada de forma mais abrangente, visualizando-a de maneira integral, tendo como objetivo levar um aten-

dimento mais humano e acolhedor aos usuários dos serviços de saúde pública, garantindo seus direitos enquanto pacientes, o que auxilia de forma comprovada cientificamente o processo de recuperação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) propõe uma Política Nacional de Educação Especial, (BRASIL, 1994) incluindo em sua proposta a criança e o jovem hospitalizado, mesmo que temporariamente, pois o evento da hospitalização traz consigo limitações, exigindo cuidados especiais para que a educação em hospitais se faça através da organização de classes hospitalares, para que a criança não fique desconectada do processo educacional.

No mesmo viés, é recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria, a exigência do reconhecimento do direito à educação nas enfermarias pediátricas, como importante complemento do tratamento da criança hospitalizada, ganhando ampla repercussão nas organizações não governamentais de luta pelos direitos da criança e do adolescente. Nessa direção, o Ministério da Justiça, através da Resolução nº 41, de 13 OUT 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, chancela tal diretriz, normatizando que as crianças e adolescentes devam receber amparo psicológico quando se fizer necessário, desfrutando também, de formas de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital.

Assim, o acesso às (TICs), é fator de incontestável relevância para que se viabilize a inclusão digital e social de crianças com necessidades educacionais especiais, mesmo que temporárias, buscando disponibilizar ambientes de aprendizagens colaborativas, num trabalho cooperativo,

atendendo os interesses e condições individuais, contribuindo ainda, para estabilizar, modificar ou re-equilibrar a construção do conhecimento. Ademais, o ato de ensinar e aprender ganha nova roupagem com o uso de diferentes tipos de softwares educacionais, de pesquisas na internet e de outras formas de trabalho pedagógico, desenvolvendo uma nova dinâmica no processo de construção do conhecimento.

As atividades lúdicas, a introdução às TICs, os programas de apoio pedagógico e as interações sociais, podem contribuir de maneira diferenciada para oportunizar durante o período de hospitalização, melhor qualidade de vida aos pacientes e sua inclusão em todos os segmentos do mundo atual. Assim, a criança mesmo no ambiente hospitalar, no período de exclusão temporária pode, através do uso das tecnologias, minimizar o isolamento a que está submetida, interagindo com amigos virtuais, pesquisando na web, utilizando softwares pedagógicos, escrevendo e recebendo e-mails e utilizando os dispositivos que estão a seu alcance. Tais recursos podem efetivamente diminuir os efeitos adversos de uma hospitalização, através da inclusão digital e social.

Nessa direção, SANTAROSA (2002), ensina: “que o uso do computador devidamente orientado, oportuniza o desenvolvimento e a organização do pensamento, trazendo vantagens à criança relacionadas ao processo de construção do conhecimento”. A mesma autora, entende que o ambiente de aprendizagem computacional deve constituir-se, fundamentalmente, de um espaço aberto à construção do conhecimento, à construção cognitiva e socio-afetiva da comunicação. E continua afirmando que os ambientes digitais/virtuais estão concretizando a transformação do mundo numa aldeia global e mudando o próprio conceito de sociedade.

DESENVOLVIMENTO.

O trabalho realizado no Projeto Estação Digital, entende que a grandeza da informática não está na capacidade que ela tem de aumentar o poder centralizado nem na sua força para isolar as pessoas em torno da máquina [...] A grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplicidade de críticas solidárias. Enfim, as redes informatizadas propiciam a solidariedade a criação e desenvolvimento de projetos em parcerias. entre outros (ALMEIDA, FONSECA JUNIOR, 2000, p. 43)

Os profissionais da saúde no Brasil já consideram da maior importância a assistência humanizada. Além dos cuidados voltados ao tratamento e à prevenção, que envolvem conhecimentos técnicos e científicos especializados, o hospital deve oferecer um atendimento cada vez mais humanizado, abordando o paciente em toda a sua grandeza social-psicológica, pois de acordo com FONSECA (1999) crianças e adolescentes hospitalizados têm seu desenvolvimento ameaçado e riscos de reprovação e evasão escolar, além de seqüelas nas áreas sócio-afetiva, cognitiva, motora, pensamento e linguagem. O direito à saúde, segundo a Constituição Federal, art. 196, deve ser garantido mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, tanto para sua promoção, quanto para a sua proteção e recuperação. O artigo 214 da Carta Magna, afirma que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. A hospitalização de uma criança pode impedir a frequência escolar ainda que temporariamente, entretanto, o atendimento pedagógico nesse período deve ser ofertado no ambiente hospitalar da melhor maneira possível,

assegurando técnicas e recursos educativos para atender as necessidades individuais.

Segundo STRUCHINER RICCIARDI e outros (1998), o indivíduo é agente ativo de seu próprio conhecimento, ou seja, ele constrói significados e define suas próprias representações da realidade de acordo com suas experiências e vivências em diferentes contextos. O papel dos instrumentos criados pelo homem para exercer a sua atividade no meio, constitui também, uma das ênfases das teses Vygoskianas ao servirem de mediadores para as atividades exercidas no meio, os instrumentos potencializam o corpo e a mente. A atividade do homem é mediada por instrumentos técnicos que favorecem e ampliam as suas ações sobre os objetos.

Para VYGOTSKY, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e estão de tal forma interligados que um não seria o que é sem o outro. Nessa perspectiva que foi estudado o desenvolvimento infantil. As crianças desde o nascimento estão em interações com os adultos, que procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. “É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma.” (BOOK; FURTADO. TEIXEIRA, 2001, p.107).

Segundo CASTELLS (1999), ainda não se conhece o grau de sociabilidade existente nas redes eletrônicas nem quais os efeitos dessa nova forma de sociabilidade. A cultura é mediada e determinada pela comunicação. O mesmo autor afirma: “o surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura [...] está surgindo uma nova cultura, a cultura da virtualidade real”. (idem, p.355).

Essa dinâmica de trabalho poderá ser ofertada a todas as crianças e adolescentes hospitalizados, oferecendo interações que poderão oportunizar novas aprendizagens e momentos de vivências agradáveis. Os pacientes poderão diminuir a fadiga e a ansiedade que o ambiente hospitalar pode gerar, mantendo-os conectados ao mundo fora do hospital, buscando alternativas para uma melhor qualidade de vida. Com esse propósito a inclusão digital e social estará ao alcance dessa parcela de sujeitos que por vezes, ficam excluídos, por longos períodos, do ambiente familiar, escolar e social, sofrendo o impacto do medo, tensão, dor e solidão que passam a serem seus constantes sentimentos.

As atividades lúdicas, programas de apoio pedagógico às interações sociais e a introdução das TICs, poderão contribuir de maneira diferenciada para oportunizar durante o período de hospitalização melhor qualidade de vida e sua inclusão em todos os segmentos do mundo atual. Assim, visando minimizar os sentimentos sócio-afetivos negativos que se instalam nas crianças e adolescentes hospitalizados, não podemos nos omitir de prestar-lhes a devida atenção ao atendimento de maneira global. Está comprovado cientificamente que o paciente bem assistido responde melhor a terapêutica realizada.

Nessa ótica é de fundamental importância reconhecer e respeitar a individualidade dos pacientes em todos os seus aspectos. As nuances do quadro clínico, a ansiedade, a insegurança, a tensão e o medo que a doença traz, assim como as dificuldades econômicas e sociais, valorizando a importância e a necessidade da presença da família, agregada à equipe do hospital, é sem dúvida um suporte afetivo, de segurança importante no momento do tratamento e internação.

Esses ambientes devem estar perfeitamente harmonizados numa sintonia em que a criança sintase confortável e menos ansiosa. Daí porque, espera-se que as TICs poderão proporcionar benefícios no cotidiano desses pacientes no período de hospitalização, na busca de possibilidades de melhor qualidade de vida e sua inclusão digital e social.

METODOLOGIA

Propõe-se uma prática pedagógica inovadora, ou seja: As atividades propostas são desenvolvidas por voluntários que passando por uma formação prévia de informática e orientações básicas para o atendimento a clientela em questão, são acompanhados pela equipe hospitalar, constituída de profissionais da Psicologia, Enfermagem, da Assistência Social, e Terapia Ocupacional, que comprometidos com a execução do Projeto acompanham as atividades ofertadas, observando e analisando o desenvolvimento e as mudanças comportamentais que se sucedem na busca sempre de melhor qualidade de vida e inclusão digital e social. Preliminarmente, a participação da Academia se faz presente no acompanhamento do Projeto e no desenvolvimento de cursos de extensão para melhor qualificar os recursos humanos envolvidos. Após, esses irão interagir com as crianças, oportunizando uma visão mais clara e responsável de sua participação no processo, objetivando uma assistência mais qualificada aos pacientes. A PROCEMPA/RS disponibilizou o equipamento mantendo-o instalado e em funcionamento, colocando a

disposição três bolsistas para suporte técnico.

Pelo que as Tecnologias da Informação e Comunicação representam e potencializam do ponto de vista da construção do conhecimento não é possível mais, que os ambientes pediátricos hospitalares, fiquem desvinculados dessa nova realidade.

Considerando um referencial teórico razoável e fatos evidenciados em pesquisas já realizadas, acreditamos possuir elementos para sinalizar a necessidade de colocar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao alcance das crianças hospitalizadas. Estes sujeitos podem e devem se beneficiar das vantagens que esse instrumental pode oferecer desde que adequadamente assistidos. Não devemos ficar na contra mão dos progressos. É uma questão de cidadania disponibilizar os recursos computacionais qualificados durante o período que os mesmos permanecerem internados, não permitindo que vivenciem exclusão social e digital, mesmo que temporária

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) resgata juridicamente a cidadania e a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes e respeita as normativas internacionais. Crianças e adolescentes passam a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos a implementarem políticas públicas dirigidas a esse segmento. (BRASIL, 1990).

Na Educação, segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), este compromisso está sendo

assumido pela área de Educação Especial, através da Classe Hospitalar, com o objetivo de atender crianças e jovens hospitalizados, com impossibilidade temporária de acompanhar o ensino regular. Esse atendimento corresponde também ao compromisso com a escolarização, entendida como acesso ao desenvolvimento psíquico e cognitivo, e não apenas por motivos de cidadania, mas pelo reconhecimento das necessidades especiais que devemos assegurar.

Se atualmente esse atendimento à criança hospitalizada é realizado de maneira global, falamos em necessidades médicas, de enfermagem e psicológicas, dentre outras abordagens terapêuticas necessárias no ambiente hospitalar e por vezes, esquecemos das necessidades pedagógicas que devem também ser ofertadas, durante o período de permanência no hospital. Na mesma direção ainda, faltam definições sobre como deve ser realizado este atendimento nos hospitais, e por quais profissionais. Com frequência, esse atendimento ocorre por voluntários ou por profissionais não qualificados para esse trabalho, por vezes com formação ampla, mas não específicas às atividades em ambientes de assistência à saúde.

Temos uma Política Educacional frágil e um tanto omissa, pois não observa plenamente as diretrizes de atendimento à criança hospitalizada e não há cobrança efetiva do Ministério da Educação (MEC), junto aos hospitais para que a educação se faça presente na trajetória de atendimento dessas crianças.

O Hospital da Criança Santo Antonio da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre/RS, já é referência Nacional em vários segmentos da saúde, e entende também que a inclusão digital e social deve ter seu espaço assegurado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J. de; FONSECA JUNIOR, F. *Aprendendo com Projetos*. Brasília, DF: PROINFO/MEC, 2000.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994. Livro

_____. Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para Infância e Adolescência. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA): Lei Federal N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990a.

_____. Ministério da Saúde. Assessoria de Comunicação Social. *Lei Orgânica da Saúde* (LOS): Lei Federal N. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Brasília, DF, 1990b.

CECCIM, R.B. *Criança Hospitalizada: enfermidades com repetidas ou prolongadas internações e atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, Faculdade de Educação, Faculdade de Medicina, 1995.

SANTAROSA, L.M.C. *Educação e Informática: os computadores e a escola*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 68, n. 159, p. 431-440, 1987.

_____. *A Escola Virtual na Formação do Professor*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 1996, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/ICEX, 1996. P. 403-405.

_____. *Escola Virtual: ambientes de aprendizagem telemáticos para a educação geral e especial*. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 1998, Brasília. Actas. Brasília: UnB, 1998. Disponível em: < <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003424276229.PDF>> Acesso em: 26 jan. 2007.

_____. *Novos Desafios Para Educação na Criação de Ambientes de Aprendizagem Telemáticos*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, 1., 1999, Braga. Anais. Braga: [s.n.], 1999. P. 74-75.

_____. *Ambientes de Aprendizagem Virtuais para Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. In: CONGRESO NACIONAL DE NUEVAS TECNOLOGIAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1., 2000, Murcia. [Anais] [S.l.: s.n.], 2000. P. 319 - 323.

STRUCHINER, M. R.; GIANNELA, T. *Educação à Distância: reflexões para a prática nas universidades brasileiras*. Brasília; CRUB, 2001b.

_____. RICCIARDI, R.V. et al. *Elementos Fundamentais Para o Desenvolvimento de Ambientes Construtivistas de Aprendizagem à Distância*. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, p. 3-11, jul./set.1998.

OLIVEIRA, C.C. de; COSTA, J.W. da; MOREIRA, M. *Ambientes Informatizados de Aprendizagem: produção e avaliação de software educativo*. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

Marlene da Silva Soares é doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e membro da ONG Rede Especial Brasil, mar.soares@terra.com.br.

Gisele Mattos de Lima é aluna especial do Mestrado em Educação da FAGED/ UFRGS e atua no Complexo Hospitalar Santa Casa de Porto Alegre, gmattos@santacasa.tche.br.



NÚCLEO DO PROJETO RONDON
Universitários na Construção do País!

Operação Carinhanha
BA 2008



Operação Cabeceira Grande
MG 2009



Operação Grande Sertão
MG 2009



Operação Casa Velha
Goiás 2010



Operação UAB
Pirenópolis 2010

rondon@unb.br



UnB | DEX

Movimento Extensionista: uma perspectiva em construção

Desde o ano de 2010, o Movimento Extensionista da Universidade de Brasília, composto pela comunidade universitária, tem se mobilizado junto aos coletivos estudantis, CA's, DCE, professores e técnicos em prol do fortalecimento da extensão universitária popular.

Nessa perspectiva, houve a criação do grupo de estudos "Universidade para quê?", com encontros periódicos, para discussão teórica acerca do papel da universidade e o seu compromisso com as políticas públicas.

Também realizou a Caravana Extensionista, que visitou Faculdades, Centros e Institutos reunindo professores/as, estudantes e técnicos para construção de uma pauta de discussão sobre a política institucional para a extensão, bem como, mobilização para a participação em colegiados internos de discussão.

Como desdobramento dessas discussões, organizou-se o II Encontro do Fórum Comunidades que, em novembro de 2010, debateu a temática "Protagonismo Estudantil na Extensão Universitária".

Considerando essa trajetória, o movimento tem encaminhado, junto ao Decanato de Extensão, questões relativas à articulação institucional entre as comunidades e a universidade, a importância da participação dos centros acadêmicos no fortalecimento da extensão, o papel da extensão na formação acadêmica e a institucionalização dos 10% de créditos em extensão.

Trilhando esses caminhos, o Movimento tem buscado se articular de forma a garantir a permanência de espaços de discussão e reflexão na comunidade universitária.

Diretoria Técnica de Extensão / DEX - 3107-0327
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
prédio da Reitoria, 2º andar, Decanato de Extensão
Brasília - CEP 70910-900
Telefone (55 61) 3107 0328 – 27
Site: www.unb.br/administracao/diretorias/dte/index.htm
E-mail: dte@unb.br
extensao_unb@googlegroups.com
dtedex@gmail.com.br

DCE - [facebook.com /dce](https://facebook.com/dce) [twitter.com /DCEUnB](https://twitter.com/DCEUnB) [twitter.com /dceunb](https://twitter.com/dceunb) [gmail.com /](mailto:dceunb@gmail.com)
(61) 31076302





COMUNICAÇÃO

DESENVOLVENDO A ARTE DO FORRÓ COM A COMUNIDADE VIÇOSENSE NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

*Suellen Nascimento dos Santos
Bárbara Helena Almeida Carmo
Fernanda Cota Trindade
Leonardo Casal Andriolo
Maristela Moura Silva Lima*

RESUMO

O artigo em questão trata da exposição do Projeto Pé-de-Serra no *campus* e sua interferência na vida da comunidade.

Palavras-chave: dança; forró; cultura.

ABSTRACT

The article in question deals with the exposure of Project Pé-de-Sierra in the campus and its interference in the life of the community.

Key-words: dance; forró; culture.

INTRODUÇÃO

Num mundo voltado para a tecnologia onde se objetiva produzir e fazer girar a economia globalizada, a arte aparece e se comunica. A dança, por exemplo, é uma expressão corporal que vai além de um simples movimento. Ela requer entrega total do corpo e da alma e almeja liberdade de expressão através do movimento.

A dança é um fenômeno plural e complexo, que possui variadas definições e pode ser entendida de muitos modos: como arte, ritual, técnica, terapia, diversão, forma de expressão e meio de comunicação. (SIQUEIRA, 2003, p. 34)

Neste contexto é que se buscou globalizar também a educação, inserindo a arte da dança na universidade. É o que ocorre na Universidade Federal de Viçosa por meio do Projeto de Extensão Pé-de-Serra no *campus*, que teve início em outubro de 2006 por livre iniciativa de estudantes e ex-estudantes da UFV. Com o intuito de transformá-lo em projeto de extensão com respaldo acadêmico, seus idealizadores conquistaram o registro no Raex em abril de 2007. Desde então o projeto está em constante expansão e hoje atende mais de 350 pessoas das comunidades de Viçosa, Coimbra e Teixeiras e universitários da UFV, com uma média de cem a 150 pessoas por domingo.

O forró pé-de-serra, modalidade de dança trabalhada pelo projeto possui características tipicamente brasileiras, possibilita o resgate de valores culturais e contribui para a constituição da manifestação do comportamento cultural, histórico e social das pessoas que estão incluídas nesta atividade.

De acordo com o que pensa Marques (1998), o ensino de dança, o reconhecimento de um corpo so-

cialmente construído tem levado os organizadores a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, sem desconsiderar a técnica, e sem abandonar o processo criativo trabalhando com a expressão pessoal como uma expressão de um corpo sociopolítico-cultural.

OBJETIVOS

O Projeto Pé-de-Serra no *campus* objetiva inserir a dança do forró pé-de-serra como uma atividade cotidiana das comunidades atendidas; resgatar raízes culturais; trabalhar aspectos socioafetivos, tais como autoconfiança, desinibição e liderança com os parceiros de dança; incentivar a formação de valores morais; proporcionar o encontro de pessoas, com a intenção de fortalecer o desenvolvimento de amizades; permitir que todas as classes sociais tenham acesso a uma atividade de lazer gratuita e contribuir com a extensão dos conhecimentos adquiridos na universidade para as pessoas de outras comunidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades do Projeto Pé-de-Serra no *campus* que ocorrem na Praça de Vivência da UFV são divididas em duas partes: a primeira, denominada monitoria, das 18h30 às 19h30, é desenvolvida por dois monitores, que se propõem a ensinar os passos e figuras deste ritmo musical para os iniciantes. A equipe se divide nas seguintes tarefas: um casal ensina, voluntários prestam assistência aos participantes e uma pessoa se

responsabiliza pelas músicas. No final da monitoria realiza-se um rodízio de casais para trabalhar o respeito pela individualidade do parceiro de dança e promover interação entre os frequentadores. A segunda parte, denominada dança livre, de 19h30 às 22h30, é reservada à prática da dança do forró pé-de-serra, na qual as pessoas podem interagir, aperfeiçoar sua expressão artística e lapidar sua comunicação individual e social. Através dos formulários de inscrição das atividades de monitoria (aulão), no início do primeiro período letivo de 2008 da UFV, realizou-se uma pesquisa de opinião em que os interessados respondiam a respeito de suas expectativas para o aprendizado. No fim do primeiro semestre, outra pesquisa de opinião foi realizada a fim de verificar se foram atendidas as expectativas citadas durante o formulário de inscrição nas monitorias. Estes formulários foram avaliados para o melhor atendimento dos frequentadores.

RESULTADOS

A equipe responsável notou, por meio das ações deste projeto, que a cultura do forró pé-de-serra está se tornando mais conhecida e divulgada nas comunidades atendidas. Muitas pessoas citaram, nos formulários aplicados, que o projeto contribuiu para o aumento do círculo de amizade, a socialização, entretenimento, ocupação do tempo ocioso no domingo e perda da timidez. Estas expectativas foram em grande parte comprovadas, pois a equipe do projeto observou algumas transformações como, por exemplo, o maior número de pessoas conversando entre si e a inserção de mais pessoas nas atividades de dança livre. Outras informações

são a maior participação do público masculino (68% dos entrevistados), maior presença de pessoas na faixa etária de 20 a 40 anos (41%). Além disso, 68% das pessoas não sabiam dançar o forró pé-de-serra quando começaram a participar do projeto e 100% dos participantes do questionário afirmaram que a metodologia empregada pelos organizadores na realização das monitorias favorece o aprendizado da dança¹.

Além disso, a grande aceitação do Projeto Pé-de-Serra no *campus* evidencia que Viçosa e outras cidades vizinhas carecem de eventos gratuitos para atingir todas as classes sociais, principalmente nos fins de semana. A ocupação do tempo ocioso com atividades culturais e de lazer desvia jovens e adultos de locais

inadequados para sua saúde física e mental, como aqueles que oferecem drogas e bebidas alcoólicas. E proporciona aos frequentadores um reconhecimento da real distinção entre o "(...) fazer artístico, inspirado e o fazer técnico, repetitivo". (SIQUEIRA, 2003, p. 35)

É viável ressaltar que a inclusão de voluntários foi muito importante, não só pelo aumento da qualidade das atividades desenvolvidas, como também para capacitar pessoas para a continuidade do projeto nos anos seguintes.

A dança é uma atividade que une as pessoas e proporciona entretenimento e saúde ao alcance de todos. Os resultados observados pelo projeto são satisfatórios e reforçam a necessidade de sua continuidade.

Foto: Acervo do projeto



Monitora ensina sequência de passos aos participantes da aula



Foto: Acervo do projeto

Flagrante da grande participação comunitária 1



Foto: Acervo do projeto

Flagrante da grande participação comunitária 2

CONCLUSÃO

Verifica-se que o projeto tem expandido o conhecimento cultural e corporal dos frequentadores, melhorando a saúde vital dos mesmos.

NOTA

¹Questionário aplicado no fim do 2º semestre de 2009. Um novo questionário será aplicado no próximo mês de novembro de 2010.

REFERÊNCIAS

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Dança Contemporânea: objeto de estudo da comunicação*. Ano 10, n. 18, p. 32. Rio de Janeiro: Logos Comunicação & Universidade, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Corpo, dança e educação contemporânea*. V. 9, n. 2 (26), jun./1998. São Paulo: Pro-posições.

Suellen Nascimento dos Santos é graduanda em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal de Viçosa. suellen.santos@ufv.br.

Bárbara Helena Almeida Carmo graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Viçosa.

Fernanda Cota Trindade é graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Viçosa.

Leonardo Casal Andriolo é graduando em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Viçosa.

Orientadora: Maristela Moura Silva Lima é professora doutora, Titular do Departamento de Artes e Humanidades (DAH) da Universidade Federal de Viçosa.

REVISTA PARTICIPAÇÃO

1. A Participação é uma publicação impressa, semestral, editada pelo Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília. A revista tem por objetivo constituir-se instrumento de comunicação e divulgação que possibilite intercâmbio de práticas, reflexões e resultados de ações de extensão desenvolvidas por meio de rede ampla e diversificada de atores e instituições sociais.

2. Este espaço editorial contempla abordagens de caráter teórico-prático sobre as atividades extensionistas desenvolvidas por experiências discentes, docentes e dos técnico-administrativos em programas e projetos no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil, bem como relatos e reflexões em assuntos contemporâneos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

3. A Participação segue trajetória de uma revista científica. Desta forma, atende exigências e procedimento de formatação e de conteúdos acadêmicos, com a tendência crescente do seguimento dos rigores técnicos capazes de reconhecê-la e consolidá-la como tal.

4. A recepção dos artigos atende aos prazos de Chamadas mas mantém fluxo contínuo em que, esgotado espaço, o material aceito integrará edições subsequentes. A revista tem duas edições por ano, em julho e em dezembro.

5. As seções da revista são: Editorial, Artigo, Comunicação, Opinião e Resenhas.

6. As normas encontram-se em www.revistaparticipaçãodex.unb.br.

ENVIE O SEU TRABALHO!

Revista Participação

Universidade de Brasília –Decanato de Extensão-DEX

Prédio da Reitoria- Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte CEP 70.910.900

Telefone: (61) 3107 0326

Fax: (61) 3107 0333

www.revistaparticipacaodex.unb.br

e-mail: participação@unb.br



UnB