

A UNITAU NA COMUNIDADE: RELATOS DE PRÁTICAS DE EXTENSÃO

Luzimar Goulart Gouvêa
Rodrigo Machado da Silva
Thais Travassos
Virginia Mara Próspero da Cunha
Organizadores



Luzimar Goulart Gouvêa
Rodrigo Machado da Silva
Thais Travassos
Virginia Mara Próspero da Cunha
Organizadores

A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão



Taubaté | SP
2021

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas
Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco
| Representante da Pró-reitoria de Graduação
Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro
| Área de Biociências Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira
| Área de Exatas: Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias
| Área de Humanas: Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Projeto Gráfico

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Capa: Alessandro Squarcini
| Diagramação: Alessandro Squarcini, Maria Eugênia Fontes Rezende
| Fotos: Acervo dos projetos
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Maria Ap. Lemos Souza – CRB-8/9087

**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Universidade de Taubaté**

U58 A UNITAU na comunidade : relatos de práticas de extensão [recurso eletrônico] / organizado por Luzimar Goulart Gouvêa , Rodrigo Machado da Silva , Thais Travassos , Virginia Mara Próspero da Cunha. Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2021.

Formato: PDF
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-86914-28-3 (on-line)

1. Extensão universitária. 2. Estágio. 3. Ensino superior. 4. Educação - Projeto. I. Gouvêa, Luzimar Goulart (org.). II. Silva, Rodrigo Machado da (org.). III. Travassos, Thais (org.). IV. Cunha, Virginia Mara Próspero da (org.). V. Título.

CDD – 378.4

Índice para Catálogo sistemático

Extensão universitária – 378.4
Estágio – 577
Ensino superior – 378
Educação - Projeto – 370

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....7

Luzimar Goulart Gouvêa
Rodrigo Machado da Silva
Thais Travassos
Virginia Mara Próspero da Cunha

PREFÁCIO.....11

Letícia Maria Pinto da Costa

PARTE 1: Formação e gestão em ações de extensão

A gestão pedagógica de projetos extensionistas em escolas de tempo integral.....13

Silvio Luiz da Costa
Cleusa Vieira da Costa
Clarice Dias França Santos
Melina Weiger Alvarenga de Resende

A formação continuada de agentes de um programa de ensino integral: a experiência do Município de Taubaté-SP.....24

Silvana Faria de Melo

PARTE 2: Vivências anteriores à pandemia

Leitura para além das letras: uma experiência pedagógico-profissional na educação infantil.....39

Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Projeto Física mais que divertida: adaptação de metodologias para o ensino de Física.....53

Thaynara Pereira Coelho Americano
Jean dos Santos
Amanda Romão de Paiva

A extensão universitária e a emoção identitária em níveis de (re)conhecimento: experiências em São Luiz do Paraitinga.....67

Rachel Duarte Abdala
Domínika Carvalho Lino Santos
Letícia Rodrigues Silva
Daniel Messias dos Santos

Projeto Cuidado em saúde na primeira infância. Alimentação saudável e proteção vacinal: relato de experiência.....83

Silvia Maira Pereira
Beatriz Camargo Gazzì

Mariana Vaz Ferreira Pinto
Marina Julio Cardoso
Matheus Moreira Braz dos Santos

Projeto de extensão e a contextualização da violência sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes.....96

Teresa Celia de Mattos Moraes dos Santos
Ana Paula Pereira
Isis Tamires de Vasconcellos
Marina Correia Carelli

Vivência da *Oficina das sensações* como ciência lúdica para o despertar da curiosidade e senso crítico.....104

Ana Clara da Mota
Danielle Fonseca de Lemos
Gislaine Mendes de Faria
Scheidt Rainer Marciano dos Santos

As experiências no projeto *Idoso em ação*.....118

Fernanda Rabelo Prazeres
Carlos Eduardo César Miné
Lídia Amália Cardamoni dos Santos

PARTE 3: Vivências na pandemia

Relato de experiência: reinventando um projeto de extensão em meio à quarentena.....132

Maria Stella Amorim da Costa Zöllner
Silvia Maira Pereira
Isabelly Sant'Anna Santos Fróes
Beatriz Camargo Gazzì
Evelin Leonara Dias da Silva

O projeto *Brincar de pensar* e a formação da equipe extensionista em tempos de distanciamento social.....148

Cleusa Vieira da Costa
Silvio Luiz da Costa

Relato das alternativas comunicacionais adotadas no projeto de extensão *Comida contada em 2020*.....161

Renata Maria Monteiro Stochero
Fabíola Figueiredo Nejar
Luiz Guilherme de Brito Arduino
Andréia Gomes Guimarães Aragão

Vivências do projeto *Letramento e multiletramentos no ensino fundamental I*.....177

Maria do Carmo S. de Almeida

Apresentação

Luzimar Goulart Gouvêa

Mestre em Teoria e História Literária – Unicamp
Universidade de Taubaté

Rodrigo Machado da Silva

Doutor em História
Universidade Federal de Ouro Preto

Thais Travassos

Mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – USP
Universidade de Taubaté

Virginia Mara Próspero da Cunha

Doutora em Psicologia da Educação – PUC-SP
Universidade de Taubaté

A Universidade Taubaté, no âmbito de sua Pró-reitoria de Extensão, vem trazer a público o primeiro de uma série de livros, oriundos a partir do resultado dos trabalhos desenvolvidos numa parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal de Taubaté e do resultado de outros projetos ligados à Pró-reitoria de Extensão.

Para viabilizar essa parceria entre a Universidade e a Prefeitura, foi criado o Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec), braço administrativo e pedagógico que abarca o oferecimento de diversas oficinas em escolas municipais, no contraturno de alunos do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, como parte da educação integral municipal.

No ano de 2020, acossados que todos fomos pela pandemia do coronavírus, tivemos de adaptar essa oferta de educação, que se caracteriza por atividades majoritariamente presenciais, para a educação remota, com a ajuda de um aparato tecnológico que já vinha se desenhando no horizonte e que tivemos de acatar, impreterivelmente, num abrupto aprendizado que envolveu os alunos, os professores, a direção das escolas, enfim toda a instituição.

A mostra de trabalhos que se segue é resultado dos trabalhos apresentados no XV Seminário de Extensão, ocorrido na UNITAU em novembro de 2020. A mostra abarca textos produzidos a partir de experiências anteriores e posteriores à pandemia, na sua maioria relatos de experiências. Este que agora apresentamos, talvez pela inexperiência de ser o primeiro, tentou imprimir uma marca de qualidade acurada. Fomos exigentes na correção, na padronização dos textos, na normalização. Este volume se intitula: *A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão*.

Fruto de um trabalho coletivo, quer na produção dos textos, quer na organização do livro, temos a honra de, junto com a Pró-reitora de Extensão da Universidade de Taubaté (PREX), Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa, lançar este livro pelo selo da EDUNITAU (Editora da Universidade de Taubaté), também vinculada à PREX.

Em tempo: agradecemos imensamente a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na produção deste livro.

Os organizadores

Prefácio

Letícia Maria Pinto da Costa

Doutora em Comunicação Social
Pró-Reitora de Extensão – Universidade de Taubaté

O livro *A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão*, editado pela EDUNITAU, traz uma série de textos, principalmente relatos de experiência, que foram produzidos por professores e estagiários atuantes nas oficinas gerenciadas pelo Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec), numa parceria entre a Universidade de Taubaté e a Prefeitura Municipal de Taubaté, além de outros textos produzidos a partir de projetos ligados à Pró-reitoria de Extensão.

O livro está dividido em três partes: 1) Formação e gestão em projetos de extensão; 2) Vivências anteriores à pandemia; 3) Vivências na pandemia.

Na primeira parte do livro, intitulada Formação e gestão em projetos de extensão, temos os textos “A gestão pedagógica de projetos extensionistas em escolas de tempo integral”, de Silvio Luiz da Costa, Cleusa Vieira da Costa, Clarice Dias França Santos e Melina Weiger Alvarenga de Resende e “A formação continuada de agentes de um programa de ensino integral: a experiência do Município de Taubaté-SP”, de Silvana Faria de Melo. São textos que acabam por contextualizar as ações extensionistas da Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté, a educação no município de Taubaté, o convênio entre as duas instâncias públicas envolvidas e sua gestão.

Esses dois textos preparam a leitura dos textos das outras duas partes do livro, pois dão um termômetro, principalmente para o público externo, da extensão, da pesquisa e do ensino que se praticam na Universidade de Taubaté e no município.

Na segunda parte do livro, intitulada “Vivências anteriores à pandemia”, temos textos que mostram o modo de operação anterior à pandemia, ou seja, mostram projetos em funcionamento, convencionais e sólidos.

No relato “Leitura para além das letras: uma experiência pedagógico-profissional na educação infantil”, assinado por Adriana Cintra de Carvalho Pinto, vemos possibilidades de atuação extremamente bem articuladas com o pensamento científico e com uma experiência consolidada, mas sem medo de arriscar no campo da criatividade no ensino na área de língua. O texto “Projeto Física mais que divertida: adaptação de metodologias para o ensino de Física”, de Thaynara Pereira Coelho Americano, Jean dos Santos, Amanda Romão de Paiva, relata sobre outro sólido projeto de extensão, cujo fôlego tem atravessado o tempo, com sucesso e competência no sentido de pensar a Física, levando os aprendentes, por meio de experiências, a um conhecimento que sai do conceitual e vai para a concretude.

O texto “A extensão universitária e a emoção identitária em níveis de (re) conhecimento: experiências em São Luiz do Paraitinga”, de Rachel Duarte Abdala, Domínika Carvalho Lino Santos, Letícia Rodrigues Silva e Daniel Messias dos Santos, compõe a segunda parte do livro e versa sobre a educação patrimonial, a partir da montagem de uma exposição de objetos de memória no período após a enchente em São Luiz do Paraitinga. O texto do projeto “*Cuidado em saúde na primeira infância. Alimentação saudável e proteção vacinal: relato de experiência*”, assinado por Silvia Maira Pereira, Beatriz Camargo Gazzi, Mariana Vaz Ferreira Pinto, Marina Júlio Cardoso e Matheus Moreira Braz dos Santos, evidencia a atuação numa escola municipal no sentido de ensinar às crianças e às famílias cuidados com a alimentação e com a higiene, além da proteção vacinal.

O texto “Projeto de extensão e a contextualização da violência sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes”, de Teresa Celia de Mattos Moraes dos Santos, Ana Paula Pereira, Isis Tamires de Vasconcellos, Marina Correia Carelli, traz a temática da violência sexual intrafamiliar, numa perspectiva transdisciplinar, o acolhimento e o cuidado com a vítima. O texto “Vivência da *Oficina das sensações* como ciência lúdica para o despertar da curiosidade e senso crítico”, de Ana Clara da Mota, Danielle Fonseca de Lemos, Gislaíne Mendes de Faria, Scheidt Rainer Marciano dos Santos, relata o aprendizado de crianças por meio dos órgãos dos sentidos, a partir da experimentação das sensações, o que provoca risos, envolvimento e mudança de perspectiva do aprendizado.

Fechando a segunda parte do livro *A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão*, temos o relato “As experiências no projeto *Idoso em ação*”, de Fernanda Rabelo Prazeres, Carlos Eduardo César Miné, Lídia Amália Cardamoni dos Santos, mostra a riqueza da experiência do trabalho com idosos para os jovens universitários, estagiários do projeto. A criação de vínculos entre estagiários e professores e idosos, os benefícios no desempenho físico dos idosos e a condução de atividades pelo aluno estagiário-professor são também temas tratados no texto.

Na terceira parte do livro *A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão*, que se intitula “Vivências na pandemia”, temos alguns relatos das adaptações feitas nos projetos como modo de viabilizar esses projetos em tempos de pandemia.

O primeiro desses relatos se intitula “Relato de experiência: reinventando um projeto de extensão em meio à quarentena” e é assinado por Maria Stella Amorim da Costa Zöllner, Silvia Maira Pereira, Isabelly Sant’Anna Santos Fróes, Beatriz Camargo Gazzi e Evelin Leonara Dias da Silva. O projeto sobre o qual se trata no relato é “*Controle ambiental e prevenção de doenças na infância: acidentes escorpiônicos e arbovírus/zika*”. As adaptações desse projeto, que seria melhor realizado nas escolas, na relação direta com os alunos e, por extensão, com os familiares, geraram um outro modo de atualização, em que se capitalizou conhecimento e material preparados transdisciplinarmente pelos estagiários.

O relato do “Projeto *Brincar de pensar* e a formação da equipe extensionista em tempos de distanciamento social”, de Cleusa Vieira da Costa e Silvio Luiz da Costa, está assente na formação dos estagiários e na produção de um livro em que, a partir de sua leitura por alunos da rede municipal, o pensar filosófico pode ser despertado e praticado.

O “Relato das alternativas comunicacionais adotadas no projeto de extensão *Comida contada* em 2020”, assinado por Renata Maria Monteiro Stochero, Fabíola Figueiredo Nejar, Luiz Guilherme de Brito Arduino e Andréia Gomes Guimarães Aragão, mostra as adaptações desse projeto, previsto para ser presencial, aos tempos de pandemia. O projeto previa a criação/produção de quatro livros, mas, ao adaptar-se, teve sua produção reduzida e retrabalhada em sua criação visual e comunicacional.

Fechando o livro *A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão*, temos o texto “Vivências do projeto *Letramento e multiletramentos no ensino fundamental I*, de Maria do Carmo S. de Almeida, em que se mostra o trabalho em educação na rede municipal de ensino. Trabalho interdisciplinar, com a presença de bolsistas dos cursos de Letras e de Pedagogia, tem seu foco no exercício da linguagem verbal e não verbal de forma inovadora, com estratégias lúdicas, utilizando também a tecnologia digital para despertar, nos discentes, mais engajamento e apreço pela leitura e produção de textos.

No conjunto, os textos abarcam as três áreas do conhecimento, exatas, humanas e biomédicas, com o envolvimento extensionista de diversos cursos da Universidade de Taubaté. A experiência de formação dos alunos universitários e o desenvolvimento de ações junto à comunidade ficam então contempladas por essa iniciativa da Pró-reitoria de Extensão.

Boa leitura!

PARTE 1
FORMAÇÃO E GESTÃO
EM AÇÕES DE EXTENSÃO

A gestão pedagógica de projetos extensionistas em escolas de tempo integral

Silvio Luiz da Costa

Doutor em educação FE/USP
Professor do Instituto de Humanidades da UNITAU

Cleusa Vieira da Costa

Doutoranda em Educação UNITAU/Unesa
Professora do Departamento de Pedagogia da UNITAU

Clarice Dias França Santos

Graduada em Letras
Especialista em Gestão escolar pela Universidade de Taubaté

Melina Weiger Alvarenga de Resende

Graduada em Pedagogia
Universidade de Taubaté

Introdução

O presente artigo discute a gestão pedagógica de projetos extensionistas desenvolvidos nas escolas de tempo integral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino por professores e alunos de diferentes cursos da Universidade de Taubaté.

A partir da implantação do Programa de Educação Integral, na cidade de Taubaté, em atendimento às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020), foi firmado um acordo entre a Prefeitura Municipal e a Universidade de Taubaté para que projetos de extensão fossem executados nas escolas de tempo integral como forma de complementar o currículo da educação integral.

Para gerir esses projetos extensionistas, foi criado o Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec), que, além de gerenciar este convênio, atua administrativamente em outros convênios da Universidade de Taubaté. Sua criação ocorreu por meio da deliberação do Conselho Universitário – Consuni, nº 035/2016, que institui o Núcleo de gestão e execução de convênios e estabelece suas atribuições em seu artigo 2º:

O NUGEC tem como atribuição específica [...] inspecionar todas as ações contidas nos Planos de Trabalho referentes às atividades didáticas, pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como os demais documentos relacionados aos convênios assinados entre a UNITAU e órgãos públicos e privados.¹

Os projetos de extensão inseridos na escola são caracterizados como *pedagógicos*, conforme descrito na deliberação nº 058/2019 do Conselho Universitário (Consuni), da Universidade de Taubaté, em seu artigo 11: “é concebido como trabalho pedagógico, nos limites deste Regulamento, aquele a ser efetivado nos Projetos, coordenados por docentes da Universidade de Taubaté, desenvolvidos em escolas contempladas pelos convênios, sob a supervisão da Equipe Pedagógica Nugec”.² Assim, cabe ao Nugec realizar a *gestão pedagógica* desses projetos de extensão que atuam nas escolas de tempo integral da cidade de Taubaté.

Nesse processo de gestão, o Nugec atua como articulador entre as diferentes instituições e setores envolvidos, tais como Prefeitura, Secretaria de Educação e escolas municipais, Universidade, Pró-Reitorias, Departamentos e cursos, desenvolvendo atividades de direcionamento pedagógico, mas também administrativas, decorrentes da gestão dos projetos de extensão, como acompanhamento de assiduidade dos bolsistas, solicitação de materiais específicos para as atividades, elaboração de relatórios, entre outros.

Desse modo, este relato descortina a ação da equipe de gestão do Nugec e o seu papel no bom andamento pedagógico dos projetos extensionistas, tendo como desafio realizar uma comunicação positiva entre saberes, *expertises* e práticas dos diferentes setores envolvidos. Como realizar uma mediação produtiva com equipes tão distintas? Como garantir a interação entre diferentes cursos? Como inserir alunos distantes do universo da escola nesse contexto, a fim de garantir sua natureza pedagógica?

O texto traz, primeiramente, um olhar sobre a prática extensionista e seu desenvolvimento na escola de tempo integral; após, discute a gestão pedagógica dos projetos de extensão nas escolas por meio das ações do Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec) e, por fim, relata a relevância dessas ações para a garantia do caráter pedagógico regulamentado.

¹ UNITAU. **Deliberação Consuni nº 035/2016**. Institui o Núcleo de gestão e execução de convênios da Universidade de Taubaté. Taubaté: Secretaria dos órgãos colegiados centrais da Universidade de Taubaté, 2016, p. 1.

² UNITAU. **Deliberação Consuni nº 058/2019**. Aprova o regulamento para concessão de bolsas decorrentes dos convênios celebrados entre o município de Taubaté e a Universidade de Taubaté de nº 14.882/2017 (Educação integral) e 62.834/2017 (Educação infantil integral). Taubaté: Secretaria dos órgãos colegiados centrais da Universidade de Taubaté, 2019, p. 3.

Projetos extensionistas em escolas de tempo integral

Discutir a extensão universitária hoje é reconhecer o papel integrador da Universidade com a sociedade. As práticas extensionistas exercem um papel fundamental na formação acadêmica e profissional dos alunos da graduação.

A palavra *extensão*, de acordo com o dicionário Aurélio,³ em algumas de suas definições, tem sentido de “ampliação”. O uso dessa palavra, associado à Universidade, está ligado à ampliação dos saberes para além dos espaços acadêmicos. Embora a extensão universitária seja uma atividade acadêmica, seu foco central pressupõe interação entre universidade e comunidade, que pode ocorrer na forma de eventos, de cursos, de programas, de projetos, entre outros.

De acordo com o documento *Política nacional de extensão universitária* na versão de 2012, nos debates “amplos e abertos” promovidos nos encontros nacionais de fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX), em 2009 e 2010, foi apresentado o conceito de Extensão universitária como “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade”.⁴ Essa interação traz benefícios tanto para os alunos/graduandos, com experiências e vivências concretas, quanto para a sociedade, “[...] que ganha [...] melhoria na qualidade de vida”.⁵

Dessa maneira, cabe a reflexão sobre a *dimensão social* da extensão em sua essência, pois, em muitas situações, a extensão é concebida como atividade assistencialista. No entanto, esta tem caráter *social* e não *assistencial*. Em relação a esse aspecto, Santos afirma que:

[...] fundamental é o envolvimento de professores, técnicos administrativos e acadêmicos na prática das atividades extensionistas para que a universidade cumpra seu papel social, não como uma “boa ação” cidadã, mas como um conjunto de ações integradas e um processo acadêmico-científico, com rigor estrutural, padronização de conceitos e normas, metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, planejamento e avaliação de seus métodos, resultados e impactos sociais.⁶

³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 6. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

⁴ FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 2012, p. 28. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proec/politica-nacional-de-extensao-universitaria/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

⁵ RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; *et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de graduação** - Ciências humanas e sociais, Aracaju, v. 1, n. 16, pp. 141-148, mar. 2013, p. 142.

⁶ SANTOS, Marcos Pereira dos. Extensão universitária: espaço de aprendizagem e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 2, pp. 154-163, jul./dez. 2012, p. 156. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-221.2014v11n18p33>. Acesso em: 07 abr. 2020.

Esta compreensão da extensão como envolvimento da Universidade com as demandas da comunidade tem como parâmetro o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece a extensão como uma atividade que pertence ao fazer acadêmico e está ligada de forma intrínseca ao ensino e à pesquisa: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e observarão o princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.⁷ Desse modo, a extensão compõe, ao lado do ensino e da pesquisa, o tripé da educação superior.

Na mesma direção, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, em seu artigo 43, enfatiza a extensão como uma das finalidades da educação superior (aliada ao ensino e à pesquisa), estabelecendo intencionalidade nessa prática, rompendo com paradigmas de prática assistemática ou arbitrária, mas sendo um “resultado” da produção acadêmica, como exposto no inciso 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”.⁸

A palavra “difusão” nos remete à *dimensão comunicativa* da extensão universitária, pois, por meio das práticas extensionistas, a sociedade é comunicada, recebe informações e conhecimentos provenientes do fazer acadêmico dentro das universidades.

Paulo Freire refletiu sobre o sentido do termo *extensão* ao analisar de maneira crítica esse processo pelo qual o conhecimento acadêmico chega à sociedade. O educador entende que o ato de “estender” pode trazer um significado de apenas “transmitir” ou “entregar” um conhecimento que o indivíduo apenas “recebe passivamente”; essa relação é meramente de emissor e receptor; de alguém superior que entrega a informação e alguém inferior que recebe essa informação. Por isso, Freire destaca o ato *comunicativo* como mais adequado à prática extensionista, já que “comunicar” é o ato de “tornar comum”, em uma relação entre iguais, dialógica e de troca de conhecimentos, valorizando não somente o conhecimento científico, mas os conhecimentos trazidos pelo contato com a realidade social dos indivíduos.⁹

Desse modo, entendemos a extensão como um ato comunicativo e dialógico em busca de troca de saberes, reciprocidade e igualdade, uma prática indissociável do ensino e da pesquisa com uma atuação interdisciplinar e interprofissional para causar impactos positivos na formação dos estudantes e na realidade social.

Nessa perspectiva extensionista, a Universidade de Taubaté firmou uma parceria com a Prefeitura de Taubaté, pelos Convênios interdisciplinares nº 14.882/2017 – Ensino fundamental integral – e nº 62.834/2017 – Educação infantil integral – para contri-

⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988, p. 49.

⁸ BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 dez. 1996, p. 19.

⁹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

buir no *Programa de ensino integral* da rede municipal de ensino. Os Convênios articulam diversas ações, entre elas, a realização de projetos desenvolvidos por alunos de diferentes cursos da Universidade de Taubaté.

Os projetos de extensão inseridos nas escolas de tempo integral estão em consonância com a atual definição de atividade extensionista, levando em consideração que esses propiciam uma maior interação com a sociedade ao estabelecer contatos com a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que oferecem atividades diferenciadas e interdisciplinares, ampliando os saberes dos alunos das escolas e vivências práticas para os alunos da graduação da Universidade.

A Prefeitura Municipal de Taubaté implantou o *Programa de ensino integral* em atendimento às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020), as quais estabelecem que, ao menos, metade das instituições escolares brasileiras ofereça a educação de tempo integral. O Programa objetiva expandir a jornada escolar dos educandos das escolas municipais, prioritariamente os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e os que são beneficiários do Programa bolsa família.¹⁰

A ampliação da permanência na escola apresenta-se como aliada no desenvolvimento de uma educação de qualidade aos estudantes, aumentando as oportunidades de crianças e adolescentes vivenciarem experiências que atendam às suas necessidades educativas e sociais. Como afirmam Gonçalves¹¹ e Menezes¹², a educação de tempo integral é considerada uma estratégia positiva para melhoria e aumento de oportunidades de aprendizagens *significativas e emancipadoras* aos educandos, que promovam uma formação ampla e voltada para o desenvolvimento pleno do aluno.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública [...], que cumpra com sua função social [...] de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação.¹³

Desse modo, o ensino integral tem como objetivo oferecer uma educação de qualidade, que seja pautada no contexto de saberes significativos que possibilitem aos alunos a transformação de seu meio social.

¹⁰ UNITAU. Universidade de Taubaté. **Plano de trabalho para apoio ao desenvolvimento do Programa de ensino integral**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2017.

¹¹ GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno CENPEC**, n. 2, pp. 129-135, jan./dez. 2006.

¹² MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educação em Revista**, n. 45, pp. 137-152, jul./set. 2012.

¹³ GONÇALVES, Antonio Sérgio. *op. cit.*, p. 135.

No intuito de contribuir no enriquecimento da escola integral, estabeleceu-se essa parceria entre a Universidade de Taubaté e a Prefeitura de Taubaté, na qual a Universidade desenvolve nas escolas de tempo integral projetos extensionistas com equipes formadas por um professor coordenador ou mais e um grupo de alunos bolsistas.¹⁴

Em 2020, foram 20 projetos e 150 bolsistas. Os projetos extensionistas atenderam no primeiro semestre desse ano 30 (trinta) escolas de tempo integral na cidade de Taubaté,¹⁵ contemplando aproximadamente 4000 (quatro mil) alunos, divididos em dois grupos, um voltado para a educação infantil e outro para o ensino fundamental.

Os projetos desenvolvem atividades com suporte lúdico educativo, tendo em vista trazer para as escolas experiências diferenciadas das vivenciadas no currículo regular, sendo elas compostas por diversas áreas do conhecimento, coordenadas por professores e aplicadas por alunos/graduandos, com diferentes *expertises* acadêmicas.

O Quadro 1 traz a descrição dos projetos da educação infantil, vínculo do professor coordenador e o curso dos bolsistas.

Quadro 1: Projetos de extensão da educação infantil

Projetos de extensão	Vínculo do professor coordenador	Curso dos alunos bolsistas
<i>B.E.A.B.A. das ciências</i>	Instituto Básico de Exatas – IBE	Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Psicologia
<i>Brincar de pensar – a criança e seus porquês</i>	Instituto Básico de Humanidades – IBH	Pedagogia, História, Serviço Social, Design Gráfico
<i>Desenvolvendo a educação socioemocional na escola</i>	Serviço Social	Serviço Social, Psicologia, Letras
<i>Educando em saúde com amor: hospital do ursinho</i>	Instituto Básico de Biociências – IBB	Enfermagem, Pedagogia
<i>Estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor de bebês</i>	Fisioterapia	Fisioterapia, Educação Física, Pedagogia
<i>Ética e inclusão escolar: falando com as mãos</i>	Instituto Básico de Humanidades – IBH	Pedagogia, Letras
<i>Ginástica para todos</i>	Educação Física	Educação Física
<i>Leitura para além das letras</i>	Ciências Sociais e Letras	Letras, Relações Públicas
<i>Pequeno cientista</i>	Instituto Básico de Biociências – IBB	Ciências Biológicas, Pedagogia
<i>Prevenção de parasitoses</i>	Instituto Básico de Biociências – IBB	Ciências Biológicas, Enfermagem, Pedagogia, Letras

Fonte: Elaborado pelos autores.

¹⁴ Os alunos recebem uma bolsa desconto para uma dedicação de 20 horas semanais.

¹⁵ Os projetos acontecem em sistema de rodízio entre as escolas de forma semestral ou anual.

Destacamos nos Quadros 1 e 2 o caráter multidisciplinar dos projetos, os quais contemplam as grandes áreas do conhecimento, humanas, exatas e biológicas, com professores e alunos vinculados e atuantes nos mais diferentes cursos. Ressalte-se ainda o fato de que parte significativa dos projetos não é proveniente de cursos de licenciatura.

Quadro 2: Projetos de extensão do ensino fundamental

Projetos de extensão	Vínculo do professor coordenador	Curso dos alunos bolsistas
<i>Comida contada</i>	Enfermagem e Nutrição, Comunicação Social	Nutrição, Pedagogia, Design Gráfico, Serviço Social
<i>Cuidar da terra, dever da escola</i>	Engenharia Civil	Engenharia Ambiental e Sanitária, Ciências Biológicas, Fisioterapia, Pedagogia, História, Serviço Social
<i>Educação patrimonial</i>	Ciências Sociais e Letras	História
<i>Esportes coletivos com as mãos</i>	Educação Física	Educação Física
<i>Física mais que divertida</i>	Instituto Básico de Exatas – IBE	Física, Engenharia da Computação, Pedagogia, Ciências Biológicas
<i>Letramento e multiletramentos no ensino fundamental</i>	Instituto Básico de Humanidades – IBH	Letras, Pedagogia
<i>Luz, câmera e movimento</i>	Fisioterapia, Comunicação Social	Fisioterapia, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas
<i>Mundo macro em foco</i>	Instituto Básico de Biociências – IBB	Ciências Biológicas, Pedagogia
<i>Pequeno cientista</i>	Instituto Básico de Biociências – IBB	Ciências Biológicas, Pedagogia
<i>Saber cuidar e promover saúde</i>	Enfermagem e Nutrição	Enfermagem, Ciências Biológicas,

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando o caráter multidisciplinar dos projetos inseridos nas escolas, bem como o fato de parte significativa dos professores coordenadores e bolsistas não terem formação específica para atuarem no âmbito escolar da educação básica, foi necessário implantar uma gestão pedagógica dos projetos, realizada pelo Nugec. O Nugec tem uma equipe pedagógica, formada por duas professoras do departamento de Pedagogia da UNITAU e quatro gestores.¹⁶

¹⁶ Gerencia os processos de elaboração e implementação de projetos pedagógicos elaborados pela Universidade de Taubaté, acompanhando o desenvolvimento deles nas unidades de ensino, bem como sua aderência às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Município de Taubaté. Aplica avaliação de desempenho periódica nas unidades educacionais, contribui na confecção de relatórios mensais

Gestão pedagógica de projetos

Os projetos extensionistas se caracterizam pela perspectiva multidisciplinar. Propostas advindas dos mais diferentes cursos têm em vista contribuir no desenvolvimento dos alunos da escola integral e, conseqüentemente, enriquecer a formação dos alunos universitários.

A Universidade de Taubaté deverá prover e manter a articulação entre as várias áreas do conhecimento e as práticas escolares e a integralização de experiências e saberes entre os acadêmicos e os profissionais da escola. Isso se constituirá numa parceria colaborativa, foco desse convênio, e implicará em ações definidas à priori com garantia de acompanhamento de docentes da UNITAU.¹⁷

Esta articulação de saberes e experiências do âmbito acadêmico com as necessidades das escolas, torna imprescindível o gerenciamento dos aspectos pedagógicos dos projetos, sobretudo considerando que nem todos têm formação específica para atuarem junto às crianças nas escolas. Desse modo, a equipe Nugec realiza de forma cuidadosa o acompanhamento pedagógico dos projetos.

O objetivo principal desta equipe é justamente contribuir para que as atividades desenvolvidas pelos projetos junto a crianças e a adolescentes estejam pedagogicamente adequados e se realizem com qualidade. Nesse sentido, a equipe de gestores, juntamente com as professoras coordenadoras, procura alinhar as propostas apresentadas por cada projeto às demandas das escolas.

Esse trabalho de acompanhamento dos projetos acontece com visitas de membros da equipe observando como os trabalhos ocorrem dentro do espaço escolar, a atuação dos bolsistas e como as atividades são desenvolvidas junto às crianças. O foco desse apoio pedagógico é adequar as atividades desenvolvidas na escola, levando em consideração os objetivos pressupostos em cada projeto, adequando-as aos procedimentos didáticos, conteúdos e atividades em consonância com o currículo da rede municipal de ensino.

de acompanhamento, promove e participa de reuniões e formações com professores, bolsistas e funcionários contratados nesse convênio, assim como outras funções pedagógicas correlatas à aplicação de projetos conforme orientações da coordenação do Núcleo de gestão e execução de convênios.

¹⁷ UNITAU. Universidade de Taubaté. **Plano de trabalho para apoio ao desenvolvimento do Programa de ensino integral**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2017.

A discussão proposta em torno da gestão pedagógica dos projetos extensionistas desenvolvidos na escola apresenta gerenciamento de projetos, como propõe Rodrigues e Paixão,¹⁸ como um “conjunto de ferramentas” que possibilita organizar um processo de forma estruturada para alcançar as habilidades, conhecimentos e tarefas propostas.

Segundo Campos, a gestão de projetos “[...] é um conjunto de princípios, práticas e técnicas aplicadas para liderar grupos de projetos e controlar programação, custos, riscos e desempenho para se alcançar as necessidades de um cliente final”.¹⁹ O autor ressalta, ainda, a importância da gestão de projetos ter uma sequência de atividades estabelecida, na qual é possível desenvolver o *planejamento*, o *acompanhamento* e o aprimoramento do projeto.

Esse acompanhamento dos projetos pela equipe Nugec ocorre com duas funções específicas, uma que comporta um caráter administrativo pedagógico²⁰ em demandas como seleção de bolsistas, solicitação junto à equipe administrativa de materiais específicos a cada projeto, a realização e a estruturação de relatórios mensais, descrevendo os trabalhos desenvolvidos nas escolas, elaboração de relatórios, acompanhamento de entrada e saída de bolsistas, agendamento de reuniões com formadores e replanejamento de ações. E outro, com um caráter didático pedagógico, realizado com professores universitários – coordenadores dos projetos e bolsistas, de suporte para o planejamento das atividades, visita periódica às escolas a fim de contribuir com possíveis adequações, com mediação entre as escolas, Universidade e Secretaria de educação na análise das atividades propostas, na sugestão e no auxílio na confecção de materiais pedagógicos, na organização da formação da equipe que atua nas escolas, como auxiliar técnico administrativo, auxiliares do desenvolvimento infantil, oficinairos, entre outros. Além disso, o apoio aos bolsistas em atividades como intermediação nos conflitos, adequação de perfil ao projeto, formação pedagógica com temáticas que estejam inseridas no cotidiano escolar, como disciplina, planejamento, situações didáticas, organização pedagógica e a aula como foco do processo.

A *gestão pedagógica de projetos* realizada pela equipe pedagógica do Nugec cumpre importante papel de gerir de forma articulada os saberes próprios de cada projeto com atividades que repercutam de forma lúdica, criativa e ativa junto às crianças e adolescentes que frequentam o ensino integral. O principal objetivo dessa gestão, desse modo, é o de garantir que os saberes cheguem de forma significativa e atrativa ao es-

¹⁸ RODRIGUES, Rodrigo; PAIXÃO, Carlos Henrique. A importância do planejamento estratégico na gestão de projetos. XII CNEG – Congresso nacional de excelência em gestão. *Anais...* Rio de Janeiro, 2016.

¹⁹ CAMPOS, Luis Fernando Rodrigues. **Gestão de Projetos**. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012, p. 12.

²⁰ Não é função desta equipe a parte administrativa referente à gestão financeira como pagamento dos bolsistas, compra de materiais, contratação de terceiros.

paço escolar, respeitando cada fase do desenvolvimento dos alunos. As demandas administrativas são importantes para a sustentabilidade dos projetos, mas o foco do Nugec é o acompanhamento pedagógico, sem perder de vista os objetivos da extensão.

Particularmente, no ano de 2020, a atuação da equipe pedagógica do Nugec sofreu impactos significativos em sua forma de gerir os projetos e as formações pedagógicas oferecidas aos convênios. Fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, proveniente do vírus denominado coronavírus, que se alastrou por todo o mundo. Foram necessárias rigorosas mudanças nas formas de relação entre as pessoas por conta da necessidade do distanciamento social. Por esse motivo, a equipe adotou estratégias diferentes de trabalho, incluindo ferramentas digitais para comunicação e acompanhamento das atividades dos projetos do Nugec, bem como a realização de formações remotas tanto para os bolsistas quanto para os funcionários do convênio.

Essas mudanças, inevitavelmente, trouxeram desafios na forma de realizar o trabalho, exigindo que todos se reinventassem. Houve modificações nas relações que antes eram presenciais e passaram a ser a distância. Com isso, foi necessário o uso de *softwares* de videoconferências e de diversas outras ferramentas digitais, como programas de edição de vídeos e áudios. O desafio foi aprender a lidar com essas ferramentas, entendendo suas funções básicas e sua aplicação às atividades voltadas à educação, considerando que muitas pessoas não tinham familiaridade com as mesmas.

Entre as ações que se realizaram remotamente, destacam-se as reuniões periódicas, via Zoom, entre a equipe de gestão para alinhar as ações, avaliar as produções enviadas pelos projetos e os atendimentos individualizados de bolsistas e coordenadores. Realizou-se ainda, de forma interativa, junto aos professores coordenadores e bolsistas, as adequações das produções, que eram encaminhadas à secretaria municipal de educação e posteriormente às escolas e famílias. O contato da equipe pedagógica do Nugec, com os integrantes dos projetos, aconteceu de forma dinâmica e contínua tanto por vídeo conferência quanto pelo aplicativo *whatsapp* e por meio da plataforma EVA (Espaço virtual de aprendizagem da Universidade de Taubaté).

Desse trabalho, destacamos não somente os desafios digitais, mas também o desafio de levar o contato humano pela via virtual ao realizar as orientações pedagógicas necessárias para o bom desenvolvimento dos projetos, enfatizando a necessidade de estabelecer um cronograma de trabalho e o acompanhamento sistemático, atuando com empatia, refletindo sobre as dificuldades do outro e oferecendo possíveis soluções.

Enfim, o período de trabalho remoto trouxe, juntamente com os desafios, grandes possibilidades de aprendizado tanto no que se refere ao uso das novas tecnologias quanto às relações humanas, exigindo atitudes de flexibilidade e de compreensão.

Considerações finais

A gestão pedagógica de projetos realizada pelo Nugec, intermediando a Secretaria municipal de educação e a Universidade de Taubaté, tem como foco que o Programa de ensino integral traga um novo significado ao ensino do município com ações de expansão da carga horária escolar e de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. O seu trabalho proporciona a mediação entre os saberes acadêmicos adquiridos pelos integrantes das equipes dos projetos de extensão do Nugec – professores coordenadores e alunos bolsistas – e os saberes pedagógicos e sociais.

O resultado da atuação da gestão pedagógica de projetos se traduz em uma intensa atividade mediadora, em diversos níveis, e que produz impactos positivos tanto no desenvolvimento dos projetos de extensão quanto na comunicação entre a extensão universitária e as escolas. Uma comunicação positiva permeada pelo diálogo, pelo respeito às diferenças de cada grupo que compõe o trabalho, pela parceria na realização conjunta das ações e pelo trabalho criativo na busca de alternativas diante dos desafios.

A mediação efetiva que ocorre por meio da gestão pedagógica desses projetos inseridos na escola permite que se discutam reflexivamente as dúvidas que surgem no decorrer das ações, as inseguranças, as questões pedagógicas, as questões didáticas e de organização desse tipo de saber que circula entre o universo acadêmico científico e a comunidade escolar, pensando prioritariamente no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, foco principal do trabalho.

Mesmo diante de uma realidade adversa, com a qual convivemos no ano de 2020, vale destacar que o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica foi significativo, trouxe possibilidade de experiência diversificada e uma aprendizagem construtiva, permitindo a integração da Universidade com a escola de educação básica e a parceria com a comunidade.

As ações da equipe pedagógica do Nugec despertam ainda um olhar diferenciado ao trabalho realizado na educação de tempo integral, uma vez que estabelece relações, não somente entre as equipes dos projetos extensionistas, mas articula instituições, setores e departamentos, professores e alunos, universidade e escola. Transita de forma articulada, buscando não se distanciar dos objetivos tanto da Universidade, na formação dos seus acadêmicos, quanto da rede de ensino, na formação dos seus alunos.

Ressaltamos ainda que a realidade escolar oferece grande repertório de pesquisa para os projetos de extensão, uma vez que a escola reflete a complexidade do contexto social. Destaca-se a importância do contato dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental com os graduandos, permitindo troca de experiências e o descortinar das possibilidades futuras de realização profissional, tanto para os graduandos quanto para os alunos da educação básica.

Por fim, a reflexão sobre a atuação pedagógica dos gestores é extremamente saudável para o processo de formação e de construção de agentes que dão efetivo significado à prática cotidiana educativa.

A formação continuada de agentes de um programa de ensino integral: a experiência do município de Taubaté-SP

Silvana Faria de Melo

*Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais
Universidade de Taubaté*

Introdução

Numa sociedade que tem por desafios a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a construção de um ensino público de qualidade torna-se questão fundamental e, no contexto das discussões sobre as possibilidades de mudanças qualitativas no cenário educacional de nosso país, a educação em tempo integral é reconhecida como um caminho promissor.

Como eixo de uma política democrática com vistas à promoção da equidade e da qualidade da educação pública, a escola pública em tempo integral desempenha importantes papéis na realidade nacional. Primeiramente, possibilita a vivência dos alunos em atividades diferenciadas no contraturno do período regular das aulas, que visam contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades que resultarão em ganhos em aprendizagem e cidadania. Também atende às demandas sociais de garantia à proteção, especialmente dos grupos mais desfavorecidos, tendo em vista que o contexto de pobreza e exclusão em que vivem muitas crianças e jovens acaba por lhes conduzir à situação de vulnerabilidade e risco.

O reconhecimento da importância da ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola e sua garantia de oferta foram mencionados, primeiramente,

na Lei de diretrizes e bases da educação nacional,²¹ em seus artigos 34 e 87. Posteriormente, outros instrumentos vieram a ratificar essa perspectiva, entre eles: o Plano Nacional de Educação,²² o Plano de metas compromisso todos pela educação,²³ as Diretrizes curriculares nacionais da educação básica²⁴ e o mais recente Plano Nacional de Educação²⁵ que, em sua meta 06, determina a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.²⁶

Todavia, para que a educação em tempo integral possa efetivamente alcançar seus objetivos de melhoria na qualidade da educação pública nacional, sua proposta deve ser compreendida para além da ampliação do tempo diário em que alunos permanecem na escola. De acordo com as concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, educadores que estabeleceram os fundamentos da educação em tempo integral em nosso país e cujas propostas permanecem como inspiração para as políticas atuais, a ampliação do tempo das crianças e jovens nas escolas deve estar articulada à educação de caráter integral. Ou seja, a ampliação da jornada escolar precisa estar orientada no sentido do desenvolvimento integrado das dimensões intelectual, social, cultural, física e emocional dos educandos, “[...] resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade”.²⁷

Diante da amplitude de sua concepção educacional, bem como da complexidade envolvida na concretização de práticas pedagógicas que efetivamente expressem tal

²¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

²² BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

²³ BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: dispõem sobre o Plano de metas compromisso todos pela educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação et al. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

²⁵ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

²⁶ *Ibidem*, p. 6.

²⁷ GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [S. l.], v. 1, n. 2, pp. 15–24, ago. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 10 jun. 2020, p. 16.

concepção, a escola em tempo integral demanda, entre muitos outros fatores, a ressignificação das práticas profissionais de todos aqueles envolvidos em sua condução.

Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais de educação, que está garantida em leis como no artigo 67 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional²⁸ e na meta 16 do atual Plano Nacional de Educação,²⁹ se reveste de significativo valor para a efetivação dessa proposta educacional.

Considerando-se a diversidade de modelos de educação em tempo integral implementados em nosso país, bem como o modo distinto como cada um deles compreende a formação continuada de seus profissionais e a coloca em prática, pretende-se, neste artigo, lançar luz sobre as relações entre o desenvolvimento do Programa de ensino integral no município de Taubaté, estado de SP, que se deu entre os anos de 2017 e 2020, e a formação continuada dos agentes³⁰ que atuaram em sua execução.

Constituindo-se, portanto, num estudo de caso, buscou-se, por meio da análise de fontes documentais, problematizar o processo de formação continuada de tais agentes. Para esse fim, é apresentado, primeiramente, o contexto em que se desenvolveu o Programa de ensino integral no município de Taubaté – SP, o modo pelo qual ele se estruturou, entre os anos de 2017 e 2020, e os profissionais que estiveram envolvidos em sua efetivação ao longo desse período para, em seguida, abordar propriamente seu processo de formação continuada.

O contexto do ensino integral no município de Taubaté

A cidade de Taubaté, localizada na Região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do estado de São Paulo, foi fundada no início do século XVII e, desde então, por diversos momentos, tem desempenhado um importante papel no desenvolvimento

²⁸ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁹ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

³⁰ No referido município, entre os anos de 2017 e 2020, a condução das atividades do Programa de ensino integral foi desenvolvida pelos seguintes agentes: oficinairos, auxiliares escolares (AEs), auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), auxiliares do integral (AIs), auxiliares técnico-administrativos (ATAs), supervisores pedagógicos e gerentes. Houve também o desenvolvimento de projetos de extensão da Universidade de Taubaté dirigidos ao mesmo Programa, nos quais atuaram professores e alunos de graduação dessa universidade.

histórico e econômico do país. No período colonial, o município teve destaque como centro irradiador de bandeiras que visavam desbravar o interior brasileiro. Já na segunda metade do século XIX, ganhou projeção socioeconômica por sua significativa participação no ciclo do café, principal produto nacional da época.

Na atualidade, o município se distingue como centro industrial, pecuarista e rizicultor, confirmando sua posição no cenário econômico brasileiro por meio de um programa de expansão industrial que conta com relevantes investimentos na área.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em última contagem populacional, que ocorreu em 2010, registrou 278.686 habitantes para o município de Taubaté. Para o ano de 2019, a mesma instituição estimou que sua população atingiria o número de 314.924 habitantes.³¹

Para atender à demanda educacional de sua população, Taubaté conta com escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas de educação básica. Conta também com faculdades e universidades públicas e privadas que disponibilizam à população local e de demais municípios da região formação em nível superior e de pós-graduação.

A educação infantil de caráter público está integralmente sob responsabilidade da Secretaria municipal de educação, que gerencia uma rede composta por 64 (sessenta e quatro) escolas de educação infantil, que atendem crianças de zero a 5 (cinco) anos, nas etapas de creche e pré-escola.

O ensino fundamental público já foi municipalizado praticamente em sua totalidade, compreendendo uma rede de 55 escolas de ensino fundamental, dentre elas algumas também oferecem o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

De acordo com levantamento do censo escolar de 2019, as escolas da rede municipal de Taubaté de educação infantil e ensino fundamental somaram, naquele ano, aproximadamente, 41.150 matrículas, incluindo o ensino regular e a educação especial. Desse total de matrículas, 19.123 delas foram destinadas ao período integral.³²

³¹ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo IBGE**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/pesquisa/29/21910>. Acesso em: 05 maio 2020.

³² INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: resultados e resumos. 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 05 maio 2020.

Relevante destacar que, no ano de 2015, a Secretaria municipal de educação de Taubaté apresentou seu primeiro Plano municipal de educação, documento em que estão assinaladas as metas, as estratégias e as ações do município para atender, no período de 2015 a 2025, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.³³

Em relação à educação em tempo integral, foram estabelecidas as seguintes metas para Taubaté:

Ampliar o oferecimento de atividades em período integral (por no mínimo 7 horas em 5 dias semanais) para, no mínimo, 25% dos(as) alunos(as) da rede municipal pública.

Ampliar o atendimento em período integral das escolas que já o oferecem.³⁴

Dentre as estratégias apontadas para o alcance de tais metas, duas delas se distinguem por sua especial vinculação ao contexto que este trabalho busca focar. A primeira dessas estratégias tem como propósito o estabelecimento, em regime de colaboração com demais secretarias, universidades ou outras instituições da sociedade civil, de programas de construção e de reestruturação de escolas de ensino integral, considerando-se seus aspectos físico, humano, legal, social, pedagógico e político.

A segunda estratégia para a qual damos destaque anuncia a instituição, também em regime de colaboração, de programas de ampliação e de reestruturação das escolas públicas, tendo-se em vista a:

[...] instalação e utilização de áreas externas atrativas, quadras poliesportivas, bibliotecas, laboratórios, equipamentos de informática, espaços para atividades culturais, auditórios e espaços das escolas em geral e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.³⁵

³³ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

³⁴ TAUBATÉ-SP. **Plano municipal de educação 2015 – 2025**. Secretaria municipal de educação de Taubaté, 2015, p. 251. Disponível em: http://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.final_.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

³⁵ *Ibidem*, p. 252.

É na conjuntura de tais estratégias que a Prefeitura municipal de Taubaté firmou, no ano de 2017, convênio com a Universidade de Taubaté – UNITAU –, instituição pública municipal (autarquia municipal) de mais de 40 anos, que atua em todos os níveis de ensino, na pesquisa e na extensão. Por meio desse convênio, a UNITAU ficou comprometida a desenvolver ações de apoio ao Programa de ensino integral desenvolvido nas escolas de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de Taubaté. Em contrapartida, foi-lhe concedida a utilização dos espaços dessas mesmas escolas como campo para observação, práticas pedagógicas e estágios supervisionados dos alunos de seus cursos de graduação e de pós-graduação, futuros profissionais em formação.

Estabeleceu-se, portanto, uma parceria colaborativa que garantiu a atuação de alunos da Universidade de Taubaté nas atividades relacionadas ao Programa de ensino integral do município, bem como a participação das crianças e jovens atendidos pelo mesmo Programa em atividades diversas concebidas com o objetivo de colaborar e ampliar as ações pedagógicas praticadas no período regular de aulas, com vistas à melhoria do ensino e à promoção da cidadania.

Tais atividades desenvolvidas junto aos alunos do Programa de ensino integral assumiram tanto o caráter permanente, fazendo parte da rotina do período de contra-turno das aulas, como também o caráter de atividade diversificada, sendo aqui incluídos visitas e passeios programados. No rol das atividades rotineiras das crianças e de jovens da educação infantil e do ensino fundamental atendidos pelo Programa de ensino integral estava incluída sua participação em projetos interdisciplinares de extensão universitária, cujo objetivo mais geral era o de estimular o desenvolvimento de múltiplas competências, a formação para a cidadania e o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2020, foram desenvolvidos 20 (vinte) projetos interdisciplinares de extensão universitária nas escolas da rede municipal de Taubaté que exploraram temáticas transversais diversas, como saúde, ética, meio-ambiente, entre outras. Professores da UNITAU ficaram a cargo da coordenação de tais projetos e, para o desenvolvimento de suas atividades nas escolas municipais, contou-se com a atuação de alunos bolsistas e voluntários de variados cursos de graduação da mesma universidade.

No âmbito do ensino fundamental, os alunos atendidos pelo Programa de ensino integral contaram ainda com atividades desenvolvidas em oficinas socioeducativas nas áreas de artes, estudos, dança, teatro, música, lutas, informática e línguas estrangeiras.

Além dos professores e dos alunos da UNITAU mencionados anteriormente por sua atuação nos projetos interdisciplinares de extensão, trabalharam na condução das atividades desenvolvidas no contexto do Programa de ensino integral do município de Taubaté uma variedade de profissionais, todos eles orientados pela equipe gestora das unidades escolares e supervisionados pela Secretaria municipal de educação.

Para atender especificamente ao Programa de ensino integral da educação infantil atuaram: auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), auxiliares do integral (AIs), auxiliares técnico-administrativos (ATAs), além de supervisores pedagógicos e gerentes.

Já, nas escolas de ensino fundamental atendidas pelo mesmo Programa, atuaram: auxiliares escolares (AEs), oficinairos para as áreas de estudos, línguas estrangeiras, artes, dança, teatro, lutas, informática e música, além de supervisores para cada uma dessas áreas e gerentes.

Em seu total, foram cerca de 1.500 (um mil e quinhentos) profissionais trabalhando para a efetivação do Programa de ensino integral de Taubaté, cujo compromisso de contratação, estabelecido nos termos do convênio entre a Prefeitura municipal e a UNITAU, ficou a cargo da Universidade e foi efetivado por meio de processo seletivo. À UNITAU coube também, de acordo com os termos firmados no convênio, a formação continuada desses profissionais, tema sobre o qual discorreremos no próximo tópico deste artigo.

A formação continuada dos agentes envolvidos no Programa de ensino integral

O convênio estabelecido entre a Prefeitura municipal de Taubaté e a UNITAU, entre os anos de 2017 e 2020, com vistas ao Programa de ensino integral, continha uma série de metas que visavam orientar as estratégias de ação de ambas as partes para o alcance dos objetivos de ampliação e a melhoria da educação em tempo integral nas escolas de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de Taubaté. Dentre tais metas, destaca-se:

Oferecer programas de formação continuada aos agentes envolvidos na execução do objeto [Programa de Ensino Integral] para a qualificação e melhoria dos serviços oferecidos, pelo menos uma vez a cada trimestre, em consonância com a demanda da Secretaria de Educação.³⁶

Em respeito ao definido nessa meta, a UNITAU, por meio da equipe pedagógica de seu Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec), planejou e ofereceu frequentes encontros de formação aos alunos de graduação atuantes nos projetos interdisciplinares de extensão, bem como a todos os demais profissionais cujo trabalho se dava diretamente nas escolas da rede municipal, apoiando as ações do Programa de ensino integral.

Nos encontros de formação continuada dos cerca de 150 (cento e cinquenta) alunos bolsistas e voluntários que a cada ano participaram dos projetos de extensão, foram tratados temas de cunho didático-pedagógico, que visavam à instrumentalização dos graduandos para o desenvolvimento das atividades junto às crianças e aos jovens atendidos pelo Programa de ensino integral. Nesse sentido, temáticas como planejamento didático, organização do trabalho pedagógico, características do cotidiano escolar e aspectos da convivência nesse espaço, mediação de situações de conflito e prática reflexiva sobre a ação pedagógica foram alguns dos assuntos abordados em tais encontros formativos.

Cabe esclarecer que a equipe pedagógica do Nugec, além de se ocupar da organização das formações, tinha também a responsabilidade de acompanhar de perto o desenvolvimento das ações dos projetos interdisciplinares de extensão nas unidades escolares. Era este permanente acompanhamento que permitia que os gestores e os coordenadores do NUGEC identificassem os pontos que precisavam ser aprimorados na ação dos alunos bolsistas e voluntários, bem como as habilidades que eles necessitavam desenvolver a fim de que sua atuação junto aos alunos do Programa de ensino integral estivesse em constante processo de aperfeiçoamento. Identificada a demanda, ela se tornava temática a ser discutida em encontro formativo.

De igual maneira, a equipe pedagógica do Nugec também esteve à frente do planejamento dos encontros formativos destinados a auxiliares e a oficinairos do Programa

³⁶ UNITAU. Universidade de Taubaté. **Plano de trabalho para o apoio ao desenvolvimento do programa de ensino integral**. Taubaté, SP, 2017, p. 9.

de ensino integral de Taubaté. Tais formações eram organizadas trimestralmente, atendendo, separadamente, os profissionais atuantes no Programa de ensino integral da educação infantil e aqueles do ensino fundamental, tendo em vista as demandas diferenciadas apresentadas pelos dois segmentos. Todas elas, porém, constituíam-se de encontros presenciais que assumiam formatos variados, conforme a temática neles desenvolvidas como, por exemplo, palestras, cursos ou oficinas, que eram ministrados por professores da própria Universidade ou por outros profissionais de atuação reconhecida dentro do campo de conhecimento explorado.

Com relação aos profissionais da educação infantil, a equipe pedagógica do Nugec promoveu também formações distintas para os auxiliares que executavam trabalhos técnico-administrativos, os ATAs, e para os auxiliares que participavam das atividades pedagógicas e do atendimento direto aos alunos, os ADIs e AIs, dada a natureza distinta de suas ocupações dentro do Programa de ensino integral.

As formações destinadas ao grupo de cerca de 70 (setenta) ATAs foram, preferencialmente, direcionadas a atender a demanda de sua qualificação acerca de conhecimentos de ordem técnica, voltados à informática, à administração e ao atendimento ao público. Entretanto, temáticas relativas às relações interpessoais e à assistência ao público infantil também foram contempladas.

Já os ADIs e AIs, que configuravam um grupo de cerca de 670 (seiscentos e setenta) auxiliares, cujo trabalho estava diretamente ligado ao desenvolvimento das atividades junto aos alunos da educação infantil, receberam formações de caráter pedagógico destinadas a apoiar as suas práticas, bem como formações que visaram impulsionar o desenvolvimento de aspectos pessoais como, por exemplo, as habilidades socioemocionais.

Os encontros formativos destinados aos agentes envolvidos no Programa de ensino integral para alunos do ensino fundamental, ou seja, auxiliares escolares e oficineiros das áreas de artes, lutas, teatro, dança, música, estudos, informática e língua estrangeira, grupo formado por cerca de 750 (setecentos e cinquenta) profissionais, também foram organizados e desenvolvidos sob os mesmos moldes, ou seja, foram planejados e oferecidos trimestralmente pela equipe pedagógica do Nugec, a partir das demandas identificadas pela Secretaria municipal de Educação.

Cabe ressaltar que, além das temáticas relativas a aspectos pedagógicos e didáticos, que estavam diretamente relacionadas com a atuação desses profissionais nas oficinas socioeducativas que ministravam, foram também ofertadas formações que trataram acerca da afetividade, abordando tanto sua perspectiva pedagógica quanto pessoal.

A recorrente preocupação da Secretaria municipal de educação em promover formações em que a afetividade figurou como tema central se constitui num indicativo da compreensão, por parte dessa instituição, de que a educação integral deve ser pensada para além da ampliação da jornada escolar.

Ou seja, tendo em vista que a formação do profissional tem reflexos diretos na educação que é recebida pelos alunos, o reconhecimento de tais temas como demanda para formação dos agentes envolvidos no Programa de ensino integral se constitui num indicador que revela o entendimento de que esse modelo de educação não se deve reduzir ao simples incremento do tempo em que a criança permanece na escola, mas deve estar direcionado à formação integral dos alunos, na qual são contempladas suas necessidades cognitivas, estéticas, físico-motoras, lúdicas, afetivas, entre outras.

De acordo com Maurício, a concepção de educação integral que está associada à formação integral é aquela que:

[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.³⁷

Por fim, para completar a caracterização da formação continuada dos agentes envolvidos no Programa de ensino integral das escolas da rede municipal de ensino de Taubaté, cabe registrar o esforço empreendido pela equipe pedagógica do Nugec para que esse processo não fosse comprometido, em razão das restrições impostas pelo cenário da pandemia de Covid-19.

³⁷ MAURÍCIO, Lucia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 15-31, abr. 2009, p. 26.

Diante da impossibilidade de oferecimento de formações por meio de encontros presenciais, como medida de prevenção do contágio pelo novo coronavírus, as mesmas foram substituídas por cursos na modalidade virtual, desenvolvidos pela equipe pedagógica do Nugec e disponibilizados no Espaço virtual de aprendizagem da UNITAU (EVA/UNITAU) a todos os agentes do Programa de ensino integral.

Por meio de mútuo empenho entre a equipe pedagógica do Nugec e a equipe EVA/UNITAU, todos profissionais atuantes no Programa de ensino integral foram cadastrados na plataforma virtual de aprendizagem e a eles oferecidos, ao longo do período compreendido entre os meses de maio a dezembro de 2020, cursos variados com temáticas e conteúdos pensados especificamente para o atendimento das demandas e das particularidades dos agentes.

No caso dos alunos atuantes nos projetos interdisciplinares de extensão, por exemplo, cujas atividades presenciais nas unidades escolares da rede municipal de ensino foram substituídas por ações remotas, constituídas fundamentalmente por conteúdos e propostas de atividades por meio de materiais impressos, vídeos e *podcasts*, foi-lhes oferecido curso de formação virtual que se destinou a tratar sobre a gravação, a edição e a publicação de vídeos e *podcasts* educativos.

Para auxiliares das escolas de educação infantil foram oferecidos os seguintes cursos virtuais: “Covid-19 e suas consequências no âmbito escolar”, “Desenvolvimento de habilidades socioemocionais”, “Introdução aos direitos da primeira infância para profissionais da educação”. Para os agentes atuantes nas escolas de ensino fundamental, os cursos virtuais propostos foram os seguintes: “Gravação, edição e publicação de *podcasts* e vídeos educativos”, “A importância da afetividade nas relações interpessoais: na escola e na vida”, “Educação inclusiva: princípios e estratégias de ação”.

Oportuno assinalar a boa aceitação do formato virtual de formação pelos agentes participantes. Especialmente auxiliares e oficinairos revelaram, em avaliações de satisfação, expressiva aprovação dos cursos que lhes foram oferecidos.

Considerações finais

Do exercício de análise realizado acerca das interfaces entre o desenvolvimento do Programa de ensino integral do município de Taubaté e a formação continuada dos agentes que nele atuaram resulta, primeiramente, o reconhecimento do caráter original deste programa de democratização e qualificação da educação.

Por ter sua execução amparada em convênio estabelecido pela Prefeitura municipal de Taubaté e a universidade pública com sede e história no mesmo município, a experiência deste Programa de ensino integral conseguiu expandir seu objetivo primeiro de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, para conferir contribuições de ordens diversas a todos nele envolvidos: às crianças e aos jovens, alunos das escolas da rede municipal de ensino de Taubaté; aos alunos graduandos da Universidade de Taubaté; aos agentes que trabalharam diretamente na efetivação do Programa.

Os alunos atendidos pelo Programa de ensino integral contaram com oportunidades diversificadas de aprendizagens, que se desenvolveram em diferentes situações e tempos e em contato com diferentes agentes. Conduzidas por oficinairos, as atividades desenvolvidas em oficinas socioeducativas lhes permitiram vivenciar experiências educativas voltadas ao fortalecimento da integralização curricular e ao desenvolvimento de aprendizagens que o ensino regular fica limitado a explorar, devido ao tempo e aos espaços reduzidos nos quais se realiza.

A aproximação dos alunos da rede municipal de ensino com a Universidade, possível por meio das atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos interdisciplinares de extensão, também resultou num elemento diferenciador dessa proposta e que o qualifica de maneira significativa. A aproximação das crianças e jovens atendidos pelo Programa de ensino integral com os alunos e professores da Universidade lhes conferiu a possibilidade de interagir com novos conhecimentos e experiências de expressivo potencial transformador, capazes de engendrar mudanças tanto no nível cognitivo, como no de suas ações, percepções e interações.

Os alunos da UNITAU, bolsistas e voluntários que atuaram nos projetos interdisciplinares de extensão, que em sua grande maioria eram residentes no próprio municí-

pio de Taubaté ou em municípios vizinhos, foram beneficiados pela possibilidade de enriquecimento de sua formação por meio da experiência da extensão universitária desenvolvida em contexto escolar.

Ao considerar a formação continuada dos agentes do Programa (auxiliares, oficinairos, alunos graduandos da UNITAU) como elemento constitutivo das ações previstas no convênio entre a Prefeitura municipal e a Universidade de Taubaté, houve a garantia de que não apenas os alunos do Programa de ensino integral, mas também todos os demais nele envolvidos, estivessem inseridos num processo educativo que visou contribuir com a qualificação da educação no município, bem como para o desenvolvimento das potencialidades individuais e, de um modo geral, para o crescimento intelectual e humano.

O planejamento das formações continuadas pela equipe pedagógica do Nugec também se mostrou como um ponto favorável, pois, ao desempenhar um importante papel na articulação entre os variados agentes do Programa, essa equipe esteve acompanhando, de maneira próxima, todas as atividades que nele se desenvolveram, o que lhe permitiu reconhecer, com maior clareza, as deficiências e os ajustes necessários em sua execução.

Sua proximidade com a atuação dos alunos e dos professores coordenadores dos projetos interdisciplinares de extensão e a gerência dos trabalhos de formação continuada de auxiliares e de oficinairos possibilitaram à equipe pedagógica do Nugec conhecer a realidade da atuação desses agentes nas unidades escolares e desenvolver um programa de formação continuada que, comprometido com a dimensão transformadora da educação, também buscou valorizar os saberes e as práticas que eles já carregavam.

Tal familiaridade construída entre a equipe pedagógica do Nugec e os agentes do Programa de ensino integral se revelou fundamental para o rápido e satisfatório processo de adaptação das práticas formativas às novas exigências do cenário de pandemia. Num curto período de tempo, a formação dos agentes pôde ser retomada de maneira virtual e desenhada de modo a atender as demandas e as características próprias do seu público-alvo.

Para finalizar este estudo, deixamos a palavra de Nóvoa, segundo o qual “[...] qualquer projeto de formação transporta uma ‘utopia’, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação”.³⁸ Nesse sentido, podemos depreender que o Programa de ensino integral em Taubaté e a formação continuada dos agentes que nele atuaram se desenvolveu como um projeto fundamentado na utopia de qualificar a educação no município e de promover o desenvolvimento humano de todos aqueles que nele estiveram envolvidos.

³⁸ NÓVOA, Antonio. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, p. 66.

PARTE 2
VIVÊNCIAS ANTERIORES
À PANDEMIA

Leitura para além das letras: uma experiência pedagógico-profissional na educação infantil

Adriana Cintra de Carvalho Pinto*

Professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras
Universidade de Taubaté

Introdução

Leitura para além das letras foi um projeto de extensão vinculado ao convênio entre a Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté e a Prefeitura Municipal de Taubaté. Esse projeto se desenvolveu no período de agosto de 2019 a dezembro de 2020 e esteve sob a gestão do Núcleo de gestão e execução de convênios, Nugec.³⁹

O projeto *Leitura para além das letras* contou com a participação de quatro alunos bolsistas no segundo semestre de 2019⁴⁰ e de oito alunos bolsistas no primeiro e segundo semestre de 2020.⁴¹ E, destinado à educação complementar de crianças da Educação Infantil, esse projeto atendeu, em 2019, em sistema presencial, 50 alunos (de cinco anos de idade) da Etapa 2 do Ensino Integral de uma Escola Municipal de Educação

* Professora Doutora do Departamento de Ciências Sociais e Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; Coordenadora do Projeto *Leitura para além das letras*.

³⁹ O Núcleo de gestão e execução de convênios – Nugec – é um setor da Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté.

⁴⁰ Aurélia de Jesus Destro (Departamento de Pedagogia), Isadora da Silveira Silva (Departamento de Biologia), Raul Corrêa de Macedo Neto (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Rodrigo Alves (Departamento de Comunicação Social).

⁴¹ Alissa Maria Lobato Cunha Pereira (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Ana Cláudia Gazola Manetti (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Brenda Sampaio Antunes (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Gabriel Ferreira Diniz (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Láisla Santos Oliveira (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Maria Cristina Mendes Pereira (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Paula Diana Rodrigues Ramos (Departamento de Ciências Sociais e Letras), Rodrigo Alves (Departamento de Comunicação Social).

Infantil –EMEI – de Taubaté e, em 2020, em sistema remoto emergencial,⁴² mais 50 alunos (também de cinco anos de idade) da Etapa 2 do Ensino Integral de duas EMEI do mesmo município, sendo 25 crianças de cada escola.

O objetivo central do projeto *Leitura para além das letras* foi promover um meio favorável para que crianças de escolas municipais de educação infantil de Taubaté construíssem significados para diferentes textos a partir de procedimentos que as levassem a refletir, individualmente e em grupo, sobre os elementos verbais e não-verbais constitutivos de múltiplos gêneros textuais. Traçamos esse objetivo com vistas ao processo de letramento por meio do qual as crianças podem entender a leitura como uma atividade social necessária e prazerosa e podem desenvolver suas capacidades cognitivas e discursivas para interagir adequadamente pela prática da leitura em situações reais de comunicação, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas. Para que se compreenda melhor essa proposta, apresentamos, a seguir, de forma sintética, os principais aportes teóricos em que nos fundamentamos.

Baseando-nos em Jean Foucambert,⁴³ partimos da tese de que ler é interpretar, construir sentidos para o texto, e de que ensinar a ler é criar situações para que as crianças construam esses sentidos numa relação pessoal e social com a escrita, que inclui planos de expressão não-verbais. Porém, essa relação não pode ser estabelecida a partir de uma visão estruturalista de leitura, pois, segundo Maria José Coracini,⁴⁴ essa visão determina que o sentido está arraigado às palavras e às frases, estando, por isso, na dependência direta da forma. Conseqüentemente, a leitura se prende ao aspecto lexical e frasal, cabendo ao leitor, alfabetizado, apenas apreender o significado que já estaria no próprio texto.

⁴² O sistema remoto emergencial foi demandado pela suspensão das aulas presenciais a partir do mês de março, em virtude da pandemia de Covid-19.

⁴³ FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁴⁴ CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

Nesse sentido, o texto seria considerado mero pretexto para o estudo dos elementos gramaticais ou mero veículo de informações, conclui Ângela Kleiman.⁴⁵ Ao encontro dessa ideia, Adriana Cintra de Carvalho⁴⁶ enfatiza que, numa leitura de cunho estruturalista, quando o sentido é descoberto, é um sentido único, aquele autorizado pela escola, resultante da soma de significados de cada palavra, o que determina a passividade do leitor, que não constrói sua prática e não interage com os elementos da linguagem comunicativa, como as condições de produção do texto, entre outros. Sem contar que, continua Adriana Cintra de Carvalho,⁴⁷ a oferta dos textos para as crianças raramente parte de uma situação comunicativa real, como a solução de um problema comunicativo, pois é motivada geralmente pelo conteúdo gramatical que se vê impresso nele e a ideia de que ele seja supostamente mais fácil e curto.

Esses critérios empobrecem as possibilidades de acesso aos diferentes textos, inclusive daqueles que realmente interessam às crianças. Além disso, torna-se difícil para o leitor compreender que leitura não existe somente para a interpretação de textos impressos. Há uma pluralidade de textos, ligados às novas tecnologias, que, para serem interpretados, exigem do leitor a capacidade de interagir com diferentes linguagens, diferentes gêneros de texto e suas peculiares características. Por isso, em depoimento, Emília Ferreiro⁴⁸ reconhece que entender o funcionamento do código escrito ou estar alfabetizado não garante a interação com um texto eletrônico moderno, por exemplo.

A nosso ver, a prática da leitura de diferentes textos acontece em meio ao letramento, e, ao mesmo tempo, com a apropriação da leitura para agir no mundo, a pessoa adquire ainda mais a condição de letrada. Esse nosso ponto de vista está alicerçado em Adriana Cintra de Carvalho,⁴⁹ que define letramento como condição de quem realmente pratica a leitura, em diferentes lugares, por diferentes motivos, de diferentes textos

⁴⁵ KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

⁴⁶ CARVALHO, Adriana Cintra de. **Desenvolvimento da competência genérica na prática de leitura de crianças não-alfabetizadas como parte do processo de letramento**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2003.

⁴⁷ *Idem*.

⁴⁸ FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

⁴⁹ CARVALHO, Adriana Cintra de, *op. cit.*, 2003.

(não só os verbais), produzidos em diferentes esferas sociais, porque entende a leitura como uma atividade necessária e prazerosa. Necessária, pois nos ajuda a nos movimentar no mundo, e prazerosa, pois pode atender nossos objetivos comunicacionais ao mesmo tempo em que nos encanta e nos diverte. Na esteira disso, Magda Soares⁵⁰ afirma que uma criança pode estar alfabetizada e não ser letrada: saber decodificar, mas não cultivar nem exercer práticas de leitura. Por isso, entendemos que o ideal seria alfabetizar letrando.

Cenas corriqueiras de crianças não-alfabetizadas folheando livros ou navegando na internet para assistir a vídeos chamam-nos a atenção. E acreditamos que elas já sabem construir hipóteses de leitura. Portanto, defendemos que a escola tem de contribuir para o aperfeiçoamento da prática de leitura desenvolvendo capacidades cognitivas e discursivas das crianças para que se aperfeiçoem na interação com diferentes textos e suas diferentes linguagens.

Esses diferentes textos podem ser classificados de acordo com suas características comuns, sendo inscritos, necessariamente, em, pelo menos, um conjunto de textos ou um gênero de texto. Os gêneros de texto, segundo Adriana Cintra de Carvalho,⁵¹ podem ser instrumentos para o ensino de leitura na educação infantil, pois o domínio sobre eles provoca novos conhecimentos e saberes sobre a língua, os textos e a comunicação e abre novas possibilidades de leitura. A leitura passa a ser sustentada e orientada também por esses conhecimentos.

Adotamos, pois, uma concepção sociocognitiva de leitura. De acordo com essa concepção, a compreensão leitora se constitui a partir de um processo ativo, contínuo, inferencial e estratégico de mobilização de elementos verbais e não-verbais presentes na superfície textual, bem como de uma gama de conhecimentos prévios do leitor adquiridos na sua interação com o contexto sócio-histórico (conhecimentos sobre o tema, sobre o gênero de texto, sobre a situação comunicativa em que, por que e para que se produziu o texto a ser lido), conforme descreve Luiz Antônio Marcuschi.⁵²

⁵⁰ SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁵¹ CARVALHO, Adriana Cintra de, *op. cit.*, 2003.

⁵² MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Além dessas referências acadêmico-científicas, consideramos os documentos oficiais do sistema educacional que regulam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, BNCC,⁵³ em que se prefigura, especificamente em relação à Educação Infantil, a relação entre leitura e os campos de experiência da criança. Essa relação estabelecida no documento nos permite interpretar que, por um lado, o domínio da leitura seria um artefato simbólico, que, se apropriado, transformar-se-ia em instrumento para que as crianças pudessem interagir, explorar, pesquisar, imaginar e movimentar-se. E, por outro lado, as situações vividas pelas crianças a partir dos campos de experiência podem se constituir em instrumentos para o desenvolvimento da leitura de diferentes gêneros de texto com vistas ao letramento.

Entretanto, as orientações para como efetivamente criar procedimentos a partir da concepção sociocognitiva de leitura e para como transformar a leitura ou as experiências das crianças em instrumentos, nem sempre, são claras, precisas e detalhadas nos documentos oficiais, sem contar que são impessoais, já que se dirigem a todos os profissionais da educação infantil, para qualquer situação de trabalho, não ao indivíduo, nem a uma escola específica.

No caso da BNCC, as orientações sequer aparecem, porque o objetivo desse documento normativo é apenas elencar o conteúdo mínimo a ser ensinado e as habilidades e capacidades mínimas a serem desenvolvidas em todos os alunos do país por nível de escolaridade, cabendo a nós, no papel de profissionais da educação, fazer as adequações à realidade escolar e descobrir e organizar procedimentos mais favoráveis à aprendizagem.

Além disso, no início da escolaridade obrigatória, na sua prática, a preocupação com o código continua acentuada, o que é natural pela ênfase que se dá à alfabetização nesse período, mas, com isso, a leitura aprendida, muitas vezes, fica reduzida à capacidade de decodificação. Torna-se necessário, então, desenvolver as capacidades cognitivas e discursivas das crianças em nome da leitura sociocognitiva e em nome do letramento.

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

Diante dessas justificativas, o objetivo central do projeto *Leitura para além das letras*, como já apresentamos na introdução, foi promover um meio favorável para que as crianças das escolas municipais de educação infantil de Taubaté construíssem significados para diferentes textos a partir de procedimentos planejados que as levassem a refletir, individualmente e em grupo, sobre os elementos verbais e não-verbais constitutivos desses diferentes textos ou desses gêneros de texto.

Para alcançarmos esse objetivo central, traçamos quatro objetivos específicos:

I. Elaborar critérios para a escolha dos gêneros de texto.

II. Classificar os elementos constitutivos do gênero de texto escolhido levantando um modelo didático do gênero e selecionar aqueles elementos que podem ser identificados pelas crianças sem que estejam alfabetizadas.

III. Ajudar a criança a construir e a confirmar ou não hipóteses de sentido, promovendo a autonomia e autoconfiança da criança em vez de apenas corrigi-la e orientando-a para o intercâmbio de hipóteses com os colegas.

IV. Sistematizar a intervenção dos bolsistas na ampliação dos conhecimentos das crianças para que elas saibam reconhecer o gênero de texto estudado.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados se organizaram em quatro etapas associadas aos quatro objetivos específicos elencados acima. Na primeira etapa, “Escolha do gênero de texto a ser lido”, procuramos conhecer a realidade escolar, sua organização e seu funcionamento. Esse momento incluiu a apresentação de toda a equipe do projeto à diretora, à coordenadora pedagógica, às professoras e aos alunos, no intuito de tornar claros para nossos parceiros os objetivos e sentidos da nossa presença no espaço escolar. Depois da apresentação, a equipe gestora, atendendo a nossa solicitação, nos forneceu informações sobre os projetos pedagógicos em andamento na escola e sobre o perfil do nosso público-alvo. Essas informações nos ajudaram na escolha dos gêneros de textos a serem lidos.

Isso porque, a exemplo de Adriana Cintra de Carvalho,⁵⁴ estabelecemos como critério para escolha dos gêneros de texto a serem lidos o interesse imediato das crianças em interagir com eles em situações reais de leitura. Essas situações reais de leitura puderam surgir dos projetos pedagógicos em curso na escola, pois eles infundiam à leitura o caráter de atividade cotidiana e faziam emergir a necessidade de se ler alguns gêneros de textos.

Na segunda etapa, “Classificação e seleção dos elementos constitutivos dos gêneros de texto a serem lidos e seleção dos elementos que podem ser identificados pelas crianças sem que estejam alfabetizadas”, levantamos as características dos gêneros textuais escolhidos apropriando-nos de modelos didáticos⁵⁵ já existentes para cada um dos gêneros textuais e selecionamos as características que podiam ser ensinadas de acordo com o nível de escolaridade das crianças e as que podiam ser percebidas pela observação dos aspectos não-verbais do gênero textual e pela escuta da leitura que os bolsistas faziam em voz alta.

A terceira etapa foi dividida em dois momentos básicos, o primeiro foi o de interpretação individual e de antecipação de sentidos por meio de estratégias de leitura, e o segundo foi o de intercâmbio de hipóteses de sentido com os colegas.

O primeiro momento da terceira etapa, “Criação de hipóteses de sentido do texto”, foi pensado porque, para nós, olhar um texto é se perguntar o que pretende a pessoa que o escreveu, qual é a função comunicativa do gênero de texto lido e o que o leitor quer alcançar por meio da leitura. Toda a leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significados feita pelo leitor a partir de seleções, inferências e antecipações de sentido, de acordo com o que ele está procurando num texto para responder a um de seus propósitos. Isso quer dizer que, nesse momento, eram as próprias crianças que questionavam um texto para extrair seus sentidos, e não era o

⁵⁴ CARVALHO, Adriana Cintra de, *op. cit.*, 2003.

⁵⁵ Modelo didático de gênero é entendido por nós como uma descrição das dimensões contextuais, textuais e discursivas do gênero de texto a ser ensinado. Pelo fato de a construção desses modelos não ser teoricamente perfeita e pura, já que os gêneros de texto, construtos sociais, se transformam ao longo do tempo, ao descrevermos os gêneros, utilizamos referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre eles, além de referências obtidas por meio da nossa observação de práticas sociais que os envolvem.

bolsista que fazia perguntas de compreensão sobre o texto. Dessa forma, a interpretação foi vista por nós como um processo mental individual, carregado de sensibilidade e expressividade.

O segundo momento da terceira etapa, que chamamos de “Intercâmbio de hipóteses com os colegas”, partiu da premissa sociocognitiva de que é sempre com os outros que se aprende sozinho. O bolsista animava esses intercâmbios e ressaltava as contradições entre as hipóteses do grupo convidando as crianças a procurar os indícios que permitiam superá-las. Esse convite era feito por meio de questionamentos. Ao mesmo tempo, o bolsista elucidava as estratégias utilizadas pelas crianças. Era o momento em que ele ajudava as crianças a entenderem como elas agiam para chegar aos sentidos do texto, fazendo com que elas explicassem suas hipóteses, os indícios sobre os quais se apoiavam e reconhecessem e utilizassem elementos constitutivos do gênero de texto.

A quarta e última etapa, que chamamos de “Estudo sistematizado do gênero de texto com a intervenção do bolsista e reconhecimento do gênero de texto estudado”, propiciou às crianças novos desafios cognitivos e discursivos em dois passos. Como primeiro passo, seguindo as orientações de Josette Jolibert,⁵⁶ o bolsista encorajava a criança a ser exigente, a não se contentar com o aproximativo, a estruturar suas aquisições e a utilizá-las de maneira mais operatória e mais autônoma possível; a ter uma atividade reflexiva sobre suas estratégias (como ela fez para encontrar uma informação ou construir sentido de um texto) para torná-las mais eficientes, e a recapitular de maneira metódica tudo quanto foi descoberto.

Realizada a intervenção do bolsista, o segundo passo da quarta etapa foi o reconhecimento do gênero de texto, por parte da criança, em textos desconhecidos. Essa ação colaborou com o bolsista na avaliação do desempenho da criança e da eficácia do trabalho proposto pelo projeto *Leitura para além das letras*. Esse momento acontecia de forma simples: o bolsista observava constantemente, durante todos os encontros, se as crianças, ao interagirem com novos textos, eram capazes de classificá-las quanto ao gênero de texto por meio da comparação de informações que tinham com as informações desses novos textos.

⁵⁶ JOLIBERT, Josette (org.). **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

A interação com outros textos pertencentes aos gêneros estudados acontecia no cantinho de leitura. O cantinho de leitura era o espaço em que havia um conjunto de documentos de que a criança necessitava para desenvolver um trabalho dentro do projeto pedagógico da escola. Uma das funções principais do cantinho de leitura era permitir a observação de todos os textos produzidos atualmente, de modo que cada leitor utilizasse seu saber no contato com o que estava escrito e integrasse textos não-escolares às práticas cotidianas de sala de aula. A instalação do cantinho de leitura se fez como a ajuda da criança, que pôde, por exemplo, inventar códigos para identificar cada categoria de material. O cantinho de leitura nunca foi um lugar aonde se ia quando se terminava a tarefa, mas um lugar vivo, familiar, aproveitado para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e continuamente renovável com a inserção de novos gêneros de texto.

Resultados

Focando as atividades escolares presenciais, expomos a seguir os resultados obtidos em 2019 e 2020.

Em 2019, conseguimos realizar as quatro etapas do conjunto de procedimentos planejados e aplicados por nós, obtendo resultados em cada uma delas. Em relação à etapa “Escolha do gênero de texto a ser lido”, consideramos três projetos pedagógicos da escola como situações comunicativas reais. Do projeto pedagógico “Folclore”, surgiu a necessidade de ler os textos instrucionais, como as regras de brincadeiras folclóricas; do projeto pedagógico “Mobilidade Urbana”, surgiu a necessidade de ler textos narrativos que abordassem o tema e as questões suscitadas sobre ele, como histórias em quadrinhos, tirinhas e contos, bem como a necessidade de assistir a desenhos animados com foco na mesma temática, como alguns curtas-metragens, e, do projeto “Acessibilidade”, surgiu a necessidade de ler os textos de sinalização presentes em diferentes ambientes públicos, como os símbolos de acessibilidade, as placas de sinalização, os mapas e os pisos táteis.

Para a apresentação dos resultados obtidos nas demais etapas, tomaremos o trabalho com o gênero história em quadrinhos como exemplo.

Em relação à etapa “Classificação e seleção dos elementos constitutivos dos gêneros de texto a serem lidos”, levantamos as características da história em quadrinhos apropriando-nos de seu modelo didático elaborado por Adriana Cintra de Carvalho e Marcelo Pires de Oliveira⁵⁷ e, desse modelo didático, selecionamos as características da história em quadrinhos que podiam ser percebidas pela criança a partir da observação de aspectos não-verbais, como:

(a) Portadores: jornais, revistas, almanaques e livros (edições de luxo). Embora revistas e almanaques sejam parecidos em alguns aspectos, há diferença entre eles: a revista, também chamada de gibi, tem um único personagem central para todas as suas histórias, já o almanaque é uma coletânea de histórias com diferentes personagens principais. No desenvolvimento do nosso projeto, trabalhou-se com a revista.

(b) Formato: a origem do nome história em quadrinhos está no aspecto formal dessa arte, pois ela é feita em quadros. Nos jornais, há o predomínio da tira (sequência de mais de dois quadros chegando até quatro, que contam rapidamente a história ou episódio); nas revistas especializadas, as páginas podem ter qualquer número e organização de quadros. Há sempre os títulos com letras maiores do que as do restante do texto, e o primeiro quadro da história sempre é o maior, pois identifica, assim como o título, o início da história. A leitura de uma história em quadrinhos em Português segue a linearidade da escrita, isto é, da esquerda para a direita; de cima para baixo. Os quadros têm uma estrutura de texto narrativo-dialogal, cujos enunciados são representados em balões - com flechas saindo da boca do personagem para indicar fala e bolinhas para indicar pensamento. Há presença de recursos de expressão chamados onomatopeias. Eles constituem palavras que procuram representar sons da forma como são percebidos no ambiente, como tic-tac para representar o barulho do relógio. São palavras que nem sempre estão dicionarizadas. Existem, ainda, sinais que representam determinados movimentos dos personagens, como riscos próximos aos pés indicam que o personagem

⁵⁷ CARVALHO, Adriana Cintra de; OLIVEIRA, Marcelo Pires de. Os quadrinhos e uma proposta de ensino de leitura. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004, Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5149827770919209869381023999355510346.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

está andando. As reticências indicam que a fala continua no quadro seguinte. Mas os quadrinhos sem fala também podem ser lidos a partir de seus elementos gráfico-visuais.

E, do mesmo modelo didático mencionado, selecionamos as características da história em quadrinhos que podiam ser percebidas pela criança a partir da escuta da leitura que o adulto faria em voz alta para ela, como:

(a) Organização textual: apresenta a construção de uma narrativa ficcional com a apresentação dos personagens que comporão a história, o desenvolvimento com a criação do conflito/desequilíbrio e o desenlace ou conclusão com o retorno ao equilíbrio ou a uma situação melhor que a inicial. O texto verbal está organizado em legendas: com a fala do narrador e com a fala dos personagens (balões).

(b) Gramática e estilo: títulos são formados por palavras que indicam uma ideia a ser desenvolvida. A sequência de quadros, encadeados e organizados, forma uma narração com ideia de movimento, progressão e temporalidade. A linguagem apresenta relação com a oralidade, porém restrita a certas convenções da norma culta.

Em relação à terceira etapa, “Criação de hipóteses de sentido do texto e intercâmbio de hipóteses com os colegas”, destacamos que, durante a leitura individual da história em quadrinhos, as crianças buscavam informações em todas as direções do texto sem passar pela decodificação: examinavam figuras, a disposição gráfica e a origem do portador textual. Por meio da observação, as crianças coletavam muitos indícios ligados à situação de vida, natureza do suporte, o formato do suporte, as cores utilizadas, a tipografia, ilustração, a extensão, a disposição do texto na página, etc.

Isso também podia ser verificado no momento do intercâmbio de suas (das crianças) hipóteses com os colegas. O momento de intercâmbio ocorria de forma intensa entre as crianças quando confrontavam hipóteses e achados, os mesmos sendo também justificados e verificados. O bolsista, então, animava esses intercâmbios, ressaltando as contradições e chamando as crianças para justificar suas hipóteses com indícios textuais e contextuais. Mas, quando havia um elemento indispensável que as crianças não sabiam ler, principalmente no início do trabalho com o gênero de texto, e não podiam adivinhar em função do contexto, o bolsista o revelava, ampliando o conhecimento da criança sobre o gênero história em quadrinhos.

Em relação à quarta etapa, “Estudo sistematizado do gênero de texto com a intervenção do bolsista e reconhecimento do gênero de texto estudado”, uma forma de

sistematizar o estudo coletivo do gênero de texto e, assim, facilitar a intervenção do bolsista foi a leitura coletiva de histórias em quadrinhos em *slides* projetados na parede da sala. Durante a leitura coletiva da história em quadrinhos, que assegurou a atenção de todas as crianças para um mesmo texto, a intervenção do bolsista se fez por meio de questionamentos sobre as hipóteses de sentido das crianças. E também se fez por meio de orientações para que as crianças percebessem elementos que eventualmente não tinham sido identificados, como a organização dos quadros, emprego de onomatopeias, ideogramas e balões.

Realizada a intervenção do bolsista, o segundo passo da quarta etapa foi o reconhecimento do gênero de texto, por parte da criança, em textos desconhecidos. Essa ação colaborou com o bolsista na avaliação do desempenho da criança e da eficácia do trabalho proposto pelo projeto *Leitura para além das letras*. Esse momento acontecia de forma simples: o bolsista observava constantemente, durante todos os encontros, se as crianças, ao interagirem com novos textos, eram capazes de classificá-los quanto ao gênero de texto por meio da comparação de informações que tinham com as informações desses novos textos.

A interação com outros textos pertencentes ao gênero estudado aconteceu no cantinho de leitura, onde as crianças puderam comparar a história em quadrinhos com o desenho animado em formato de filme de curta-metragem. Neste gênero audiovisual, os quadros tinham movimento e som. As histórias não estavam mais no papel, mas nas telas de computadores e televisores.

Foi a partir dessa comparação que surgiu o interesse pelo cinema. Para ampliar as práticas discursivas das crianças, conseguimos levá-las a uma sessão de cinema que aconteceu no anfiteatro do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté. Das vinte e cinco crianças, vinte estavam vivenciando, pela primeira vez, essa prática social. Tudo para essas crianças era novidade, até mesmo a viagem de ônibus da escola até ao departamento. Dessa vivência, suscitaram-se interesses pela leitura de outros gêneros como agenda de filmes em exibição nos cinemas. E, assim, a ideia de leitura como prática social do sujeito letrado foi se construindo e se consolidando.

Em 2020, realizamos apenas a primeira etapa em sistema de interação, escolhendo os gêneros a serem lidos da seguinte forma: no primeiro mês do ano letivo, as

escolas ainda não tinham definido os projetos pedagógicos para o semestre, pois estavam no período de acolhimento das crianças. Então, nossa equipe, inicialmente, planejou o projeto pedagógico *Poesia na escola*, do qual surgiu a necessidade de ler poemas.

Para o desenvolvimento desse projeto, fomos motivados pela ausência da poesia na escola como manifestação artístico-literária. Infelizmente, os gêneros textuais poema e prosa poética são aproveitados a pretexto de se destacarem palavras e frases para o ensino do código linguístico ou de se explorarem temáticas moralizantes neles presentes. A leitura de textos poéticos dificilmente atende à fruição artística, que, a nosso ver, é a motivação primeira para nosso contato com a literatura. E, concordando com Maria Aparecida Lopes-Rossi e Vera Lúcia Batalha Renda,⁵⁸ entendemos que a possibilidade que se dá às crianças de fruir literatura, fruir poesia, enseja a construção de habilidades de leitura específicas que vão atuando na construção dos saberes e ampliando a bagagem dos estudantes em letramento. A construção dos sentidos dos poemas, para essas autoras, catalisa emoções, constatações e questionamentos dos leitores, que se quer formar competentes, críticos, reflexivos e sensíveis.

Considerações finais

Nosso projeto destacou o caráter de atividade constante e necessária da leitura por atender aos objetivos da vida cotidiana e das atividades empreendedoras e pedagógicas da escola e alcançou nosso objetivo central de criar um ambiente favorável para a interação das crianças de escolas municipais de educação infantil de Taubaté com diferentes textos, de modo a desenvolver capacidades cognitivas e discursivas dessas crianças.

Além disso, por meio deste nosso projeto, desenvolveram-se as habilidades pedagógicas e profissionais dos bolsistas em formação, que aprenderam a intervir no processo de ensino e aprendizagem de leitura de maneira a tornar as crianças os protagonistas da prática de leitura; que, também, aprenderam a articular, de forma planejada,

⁵⁸ LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. *Diálogo das Letras*, v. 6, n. 1, pp. 287-303, jan./jun. 2017.

a teoria discutida na universidade com a realidade escolar, e que, finalmente, aprenderam a construir instrumentos para seu agir junto às crianças, como materiais didáticos mais adequados.

De modo bem específico, coube ao bolsista da licenciatura aprender a transpor as lacunas dos textos sociais prescritivos traçando um conjunto de tarefas para serem realizadas por si e para si, aprendendo a ser um profissional da educação responsável ao planejar seu próprio agir. E ao bolsista dos Cursos de Comunicação Social coube contribuir com o profissional de educação, atendendo ao papel de designer instrucional, ajudando-o a conhecer melhor os textos construídos a partir das tecnologias impressas, eletrônicas e digitais, pois, para traçar as características dessa determinada situação comunicativa e dos textos que nela circulam, ninguém melhor que aqueles que produzem textos para diferentes mídias, como os profissionais da comunicação.

Assim, o projeto *Leitura para além das letras* parece ter cumprido seu papel de projeto de extensão, pois impactou tanto no desenvolvimento das crianças leitoras da Educação Infantil como na vida acadêmica dos alunos da Universidade de Taubaté que o integraram. Por fim, inferimos que, por meio de nossa atividade de extensão, retribuímos à comunidade escolar municipal a oportunidade de aprendizado dada aos universitários, oferecendo a ela práticas pedagógicas que puderam complementar o letramento infantil já em desenvolvimento em suas unidades de ensino.

Projeto *Física mais que divertida*: adaptação de metodologias para o Ensino de Física

Thaynara Pereira Coelho Americano*

*Graduada em Física
Universidade de Taubaté*

Jean dos Santos**

*Graduado em Matemática
Universidade de Taubaté*

Amanda Romão de Paiva***

*Doutora em Geofísica Espacial no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
Professora do Instituto Básico de Exatas da Universidade de Taubaté*

Introdução

O ensino fundamental II atua com alunos que passam por grande fase de transformação em suas vidas com suas expectativas e posturas frente ao aprendizado. Assim, é comum que os alunos o questionem frente aos métodos de aprendizagem que são oferecidos a eles, expondo a sua necessidade e visando alcançar a compreensão com êxito. Entretanto, outros alunos parecem não demonstrar interesse pelos conteúdos, principalmente quando eles não sentem atrativos por eles.

Nesta etapa da educação básica, os estudantes passam por uma transição das fases do desenvolvimento, pensados por Jean Piaget, passando do estágio operatório concreto, característico das estruturas operatórias, para o estágio das operações formais (ou abstratas), sendo caracterizado pelo ponto de partida das estruturas lógicas.⁵⁹

* Ex-bolsista do projeto *Física mais que divertida*, Egressa do curso de Física da Universidade de Taubaté, Graduada em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

** Ex-bolsista do projeto *Física mais que divertida*, Egresso do curso de Matemática da Universidade de Taubaté.

*** Coordenadora do projeto *Física mais que divertida*, Doutora em Geofísica Espacial no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, Professora do Instituto Básico de Exatas da Universidade de Taubaté.

⁵⁹ CAVICCHIA, Durllei de Carvalho. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida.

A “falta de interesse”, muitas vezes julgada pelos educadores, dá-se pela dificuldade de o aluno compreender aquilo que é abstrato. Se isso não for abordado corretamente, o aluno terá certa dificuldade de aprendizagem ao longo dos anos, resultando em um grande desinteresse nos conteúdos, principalmente no que tange às disciplinas das áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

Visto as possíveis dificuldades para a transição do operatório concreto para o operacional formal, porque não trabalhar também com alunos do ensino fundamental II de maneira lúdica para a sua aprendizagem? A ludicidade, enquanto voltada à educação, não busca apenas inserir brincadeiras desconexas ao ensino, mas, sim, tornar o processo do aprender em algo prazeroso, despertando um sentimento afetivo, e transmitir o conhecimento para o educando por meio da transposição de ideias de campos mais abstratos do aprendizado, para uma linguagem mais próxima da realidade.⁶⁰

Diante disso, o projeto de extensão da Universidade de Taubaté, denominado *Física mais que divertida*, tem como principal objetivo ensinar física realizando atividades práticas.⁶¹ A equipe tem como integrantes um grupo multidisciplinar, composto por alunos de Física, Matemática, Engenharia da Computação e Pedagogia. Portanto, neste relato, pretende-se abordar como diferentes metodologias podem agregar conhecimentos no ensino de Física.

Justificativa

É comum que muitas pessoas tenham uma percepção da disciplina de Física como algo inatingível e difícil, além de não conseguir, por vezes, correlacionar o que é visto conceitualmente com o seu cotidiano. A proposta do projeto *Física mais que divertida* é demonstrar como a Física está correlacionada com nosso dia a dia de maneira tão

Universidade Estadual Paulista. **UNIVESP**, pp. 1-15, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

⁶⁰ RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2 ed. Ibpex, 2011.

⁶¹ YAMAMOTO, Rafael Yuri; CERQUEIRA, Isis; PINOTTI, Lucas. Projeto física mais que divertida. In: II ENCONTRO DE EDUCADORES EM CIÊNCIAS – II EEC, São Carlos, SP: USP/CDCC, 2018. **Anais do 2º Encontro de Educadores em Ciências**, 2018, p. 56. Disponível em: <https://sites.usp.br/cdcc/wp-content/uploads/sites/512/2019/09/ANAIS-II-EEC-2018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

presente e simples. Entretanto, é preciso considerar que nenhuma escola é igual a outra, bem como cada turma na escola é única.⁶²

Dessa forma, faz-se necessário conhecer e avaliar o espaço, o público e a adesão à proposta oferecida para a execução do projeto. É preciso contar ainda com o fator de imprevisibilidade dos acontecimentos no ambiente escolar, e pautar esse fenômeno como parte do desenvolvimento da prática crítico-reflexiva.

Objetivos

Pautando-se nas justificativas apresentadas, percebe-se que a demanda atual para o ensino de determinadas disciplinas tem buscado apresentar paralelos para o ensino tradicional e conteudista. Logo, vê-se que diferentes metodologias podem captar um maior interesse de determinados educandos.

Com isso, este relato tem por objetivo expor os trabalhos realizados pelo projeto *Física mais que divertida*, durante os anos de 2018 e 2019, os quais partem da ludicidade como metodologia para o Ensino de Física. Tendo em vista as diversas realidades nas quais as unidades escolares estão inseridas, bem como a adaptação do público alvo ao objetivo do projeto, buscamos apresentar as adaptações de atividades feitas para abranger cada público em cada contexto escolar.

Metodologia

O projeto tem um período de duração de seis meses em cada escola. As escolas atendidas pelo projeto em geral foram escolas periféricas, localizadas no município de Taubaté – SP, da rede municipal de ensino. Em cada escola foi ofertado um grupo diferente de alunos para que fossem realizadas as atividades, com recursos e materiais diferentes. Portanto, ao longo de dois anos de projeto, foram adotadas diferentes metodologias visando adequar-se ao público alvo, à realidade escolar, aos materiais e aos recursos disponíveis.

⁶² DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

Para apresentar o projeto na escola, foi realizado uma apresentação do *Show da Física*, um projeto que visa mostrar o lado fantástico e curioso da Física, bem como disseminar a importância de sua aprendizagem por meio de apresentações de experiências lúdicas.⁶³ A apresentação visava que funcionários, equipe gestora, professores e alunos conhecessem a proposta do projeto *Física mais que divertida*. Embora as apresentações em diferentes escolas se distinguissem umas das outras, as metodologias empregadas se mantinham constantes.

Após a apresentação, ocorria uma reunião com a equipe gestora da escola para conhecer o espaço disponível para realização do projeto na escola, e, a partir disso, eram pensadas as formas de trabalho. Ao longo de dois anos, esse projeto passou por quatro escolas, nas quais foram adequadas as metodologias detalhadas a seguir. Logo, é importante destacar que a inserção do projeto nas escolas será relatada aqui de forma cronológica, pois, a cada nova experiência adquirida e novos desafios vivenciados, o projeto necessitou de alterações para adaptar a sua dinâmica de interação.

a) Escola A

Na escola A, o público era composto por alunos de 6º ao 9º ano do período da manhã, os quais permaneciam no período da tarde para participar do projeto. Os alunos foram selecionados previamente pela equipe gestora da escola, visando àqueles com maior grau de interesse e que teriam disponibilidade para participar do projeto.

Inicialmente, o projeto buscou realizar com a turma a construção de experimentos por meio de materiais de baixo custo com o intuito de estimular a curiosidade dos alunos e demonstrar a proximidade dos experimentos com suas realidades. Para isso, montavam-se os grupos, definiam-se os experimentos a serem produzidos, listavam-se e adquiriam-se os materiais para produção. Por fim, dava-se início à construção dos experimentos. Além disso, também foi necessário que os alunos pesquisassem, estudassem e ensaiassem as apresentações dos experimentos produzidos. Portanto, utilizou-se

⁶³ SANTOS, Jean dos *et al.* Projeto Show da Física: Um relato de experiência dos últimos 10 anos. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, INOVAÇÃO E TECNOLOGIA. **Anais do XII Seminário de Extensão**, 2018, p. 68. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_154/Se-mex_1544528390.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

da sala de informática para que os alunos cumprissem essa etapa. Ao final da produção e pesquisa sobre os experimentos, foi realizada uma feira de ciências para mostrar os produtos finais aos demais alunos e funcionários da escola.

b) Escola B

Na escola B, o público era composto por alunos de 9º ano, selecionados pela professora de Ciências para participar do projeto no período da tarde (contraturno do período de aulas). Nessa escola, havia disponível o material da Experimentoteca da USP, que tinha a concepção de suprir essa carência para os professores de ciências, com maletas contendo atividades experimentais que englobam conteúdos de Física, Química e Biologia.⁶⁴

Assim, o projeto foi readequado para trabalhar conceitos de Física, utilizando esse material, de forma a complementar o ensino de Ciências tendo em vista o currículo paulista em vigor naquele ano. Os temas trabalhados ao longo do desenvolvimento do projeto estavam embasados em temas como: termometria; existência do ar; princípio da máquina térmica; circuito em série e paralelo e espaço, tempo e velocidade.

Após trabalhar esses temas, foi sugerido produzir experimentos com base nas atividades realizadas ao longo do projeto, seguindo a mesma metodologia de produção da Escola A, porém com um número de encontros reduzido, com o intuito de fazer a feira de ciências para divulgar o produto final do projeto.

c) Escola C

Na escola C, o público era formado por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, sendo todos do período integral. O espaço que tínhamos disponível na Escola era uma sala pequena, dado o número de

⁶⁴ YAMAMOTO, Rafael Yuri; SANTOS, Jean dos; PAIVA, Amanda Romão de. O uso da experimentoteca no ensino de física para alunos do ensino fundamental. *In*: III ENCONTRO DE EDUCADORES EM CIÊNCIAS – III EEC, São Carlos, SP: USP/CDCC, 2019. **Anais do 3º Encontro de Educadores em Ciências**, 2019, p. 50. Disponível em: <https://sites.usp.br/cdcc/wp-content/uploads/sites/512/2019/10/AnaisIIIEECFinal.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

alunos que devia comportar. Como essa escola não tinha o material da Experimentoteca, foi realizado o empréstimo do material de outra escola da rede pública para o desenvolvimento do projeto.

Devido à faixa etária variada, os temas abordados foram adaptados tanto na prática da experimentação quanto na explicação do fenômeno ocorrido no experimento. Os temas abordados nessa escola foram: existência do ar e pressão; poluição; estados físicos da água e temperatura; tensão superficial; centro de massa e forças e refração, reflexão e cores.

Após as oficinas temáticas com os experimentos, os alunos foram divididos em grupos, para a elaboração de portfólios, contendo: os temas com que mais sentiram afinidade, os experimentos de que lembravam e explicação dos fenômenos por trás desses experimentos. Após a atividade do portfólio, foi realizada a produção de experimentos para exposição no evento “Família na escola”.

d) Escola D

Na escola D, foram sugeridas duas turmas para desenvolver o projeto: (a) alunos do 4º e 5º ano e (b) alunos do 6º ao 9º ano. Essa escola faz parte do Programa ensino, esporte e juventude (PEEJ), portanto os alunos vinham de diferentes escolas para frequentar o período do contraturno às aulas nesse espaço, desenvolvendo atividades de esporte, luta e dança.

A metodologia iniciou-se seguindo os temas trabalhados na Escola C, adequando os conceitos e experimentos à faixa etária de cada turma. Mas, como a motivação dos alunos naquele espaço de ensino e aprendizagem tinha outro propósito, aconteceu de o público não se adequar ao nosso formato, o que fez o projeto repensar as práticas.

As metodologias adotadas até então foram readequadas para a realidade dos alunos, propondo atividades mais interativas, com jogos e brincadeiras, voltadas ao desenvolvimento da parte experimental e científica.

Resultados

As apresentações do *Show da Física*, de maneira geral, contavam com a participação dos alunos e dos professores nos desafios propostos ao longo das apresentações. O *Show da Física* buscava despertar e instigar a curiosidade e o interesse de todos, expondo conceitos e princípios físicos pautados em distintos estudos, porém de forma lúdica, com brincadeiras e descontrações (Figura 1).

Figura 1 – Apresentação do *Show da Física*



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

Como o principal objetivo dos demais encontros com os alunos era a produção de experimentos, ao iniciar o projeto na Escola A foram selecionados experimentos que pudessem ser desenvolvidos ao longo de 3 a 4 semanas, como, por exemplo: fonte de Heron, giroscópio e disco de Newton. Cada experimento empregava conhecimentos e estudos específicos e requeria diferentes materiais e métodos para sua produção. Portanto, conforme cada grupo iniciava sua construção, os bolsistas ficavam responsáveis por auxiliar o grupo e embasar os conhecimentos teóricos e práticos da atividade (Figura 2).

Figura 2 – Construção dos experimentos na escola A



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

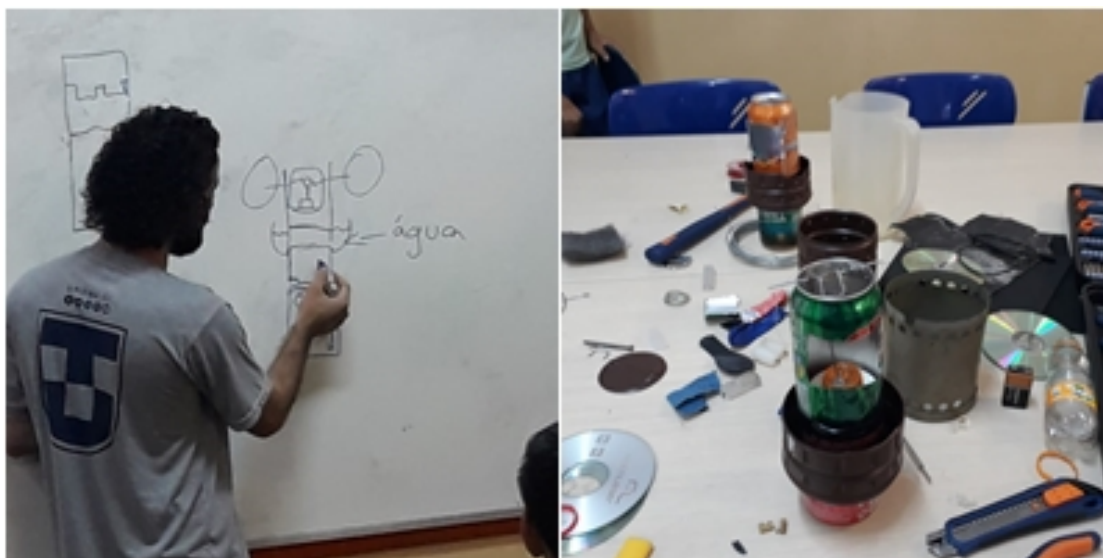
Porém, a falta de assiduidade deparada nas turmas dificultava a participação e o engajamento do grupo para a produção de experimentos. Muitos alunos que iniciavam as atividades não participaram de todo seu processo de construção, notando-se as primeiras necessidades de se alterar as propostas do projeto. Para contornar essa situação, alguns “experimentos rápidos” também foram incluídos no acervo de experiências para construção, como o fluido não newtoniano e a eletrização por atrito.

Após a finalização da construção, e com a data marcada para a realização da feira de ciências na escola, foi necessário pesquisar e estudar cada experimento a ser apresentado na feira, atividade essa executada pelos alunos e mediada pelos bolsistas.

Por fim, a realização da feira de ciências conciliou a apresentação de todos os experimentos pesquisados pelos alunos, em que expuseram tanto seus trabalhos produzidos, quanto os conhecimentos até ali adquiridos.

Na Escola B, verificou-se uma maior homogeneidade da turma, pois era composta apenas de alunos do 9º ano. Esse fator contribuiu para que o projeto pudesse focar-se em apresentar as atividades com conceitos e explicações mais aprofundadas acerca dos fenômenos físicos presentes em cada experimento, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Aplicação das atividades na escola B



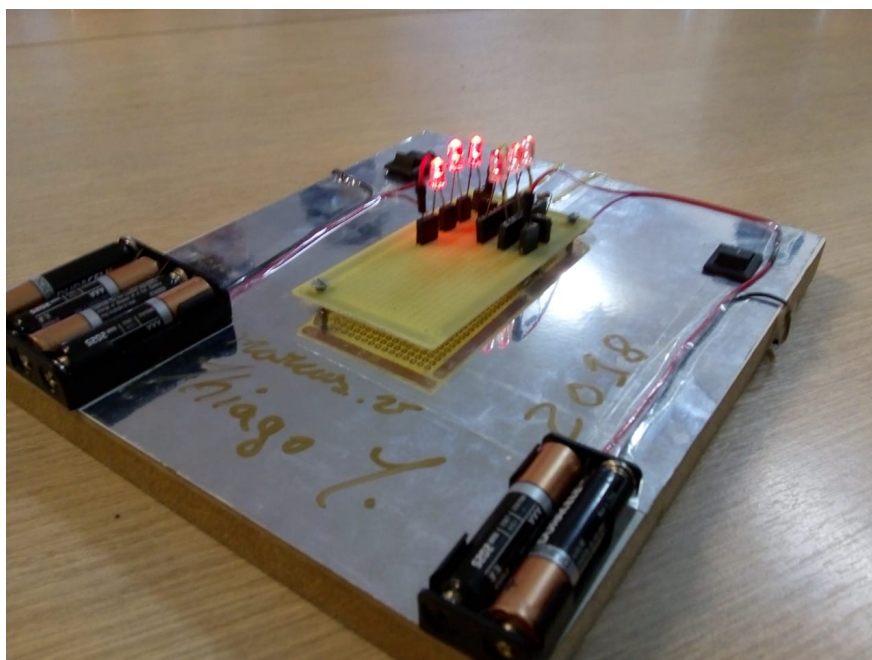
Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

O primeiro contato com o material da Experimentoteca deu-se nesse contexto, no qual a gestão escolar, juntamente à professora de Ciências responsável pelo material, disponibilizou os *kits* pedagógicos para auxiliar a execução das atividades propostas. Com isso, os encontros foram elaborados para conciliar os experimentos de baixo custo feitos pelos bolsistas do projeto com o material fornecido.

A disponibilização dos *kits* da Experimentoteca, acompanhada da abordagem dos assuntos de forma mais aprofundada, conduziu os encontros para um caráter similar a uma aula experimental. Os alunos manuseavam seus experimentos, colhiam dados, indagavam sobre os fenômenos e produziam e compartilhavam conhecimentos.

A finalização nesta escola deu pela construção de experimentos, e a apresentação do que foi construído, com base nos assuntos trabalhados ao longo dos encontros. Devido a maior faixa etária do grupo de alunos, notou-se uma maior autonomia da turma durante a construção de seus experimentos, pois eram capazes de manusear com cautela as ferramentas disponíveis, como chaves de fenda e alicates, como mostra a Figura 4. Nessa escola, devido à baixa quantidade de experimentos produzidos, a apresentação das experiências foi realizada apenas para a professora de Ciências, não sendo possível a realização de uma feira de ciências.

Figura 4 – Construção dos experimentos escola B



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

A Escola C apresentou dois grandes desafios: a variedade na faixa etária dos alunos e o espaço físico disponibilizado inicialmente. Como se optou em permanecer com a metodologia de experimentação aplicada na escola anterior, fazendo uso dos materiais da Experimentoteca junto com outros materiais de baixo custo, teve-se que desenvolver um trabalho de adaptação do roteiro das atividades.

Desta vez, fazia-se necessário utilizar de um vocabulário mais simples e próximo do senso comum para explicar fatos e conceitos científicos, além de somar uma cadência lógica na passagem de um tema central para o outro. Mesmo com a adaptação do vocabulário, e fazendo uso de experimentos mais visuais e de ilustrações, ainda assim para alguns alunos dos anos iniciais era extremamente difícil compreender conceitos mais abstratos.⁶⁵

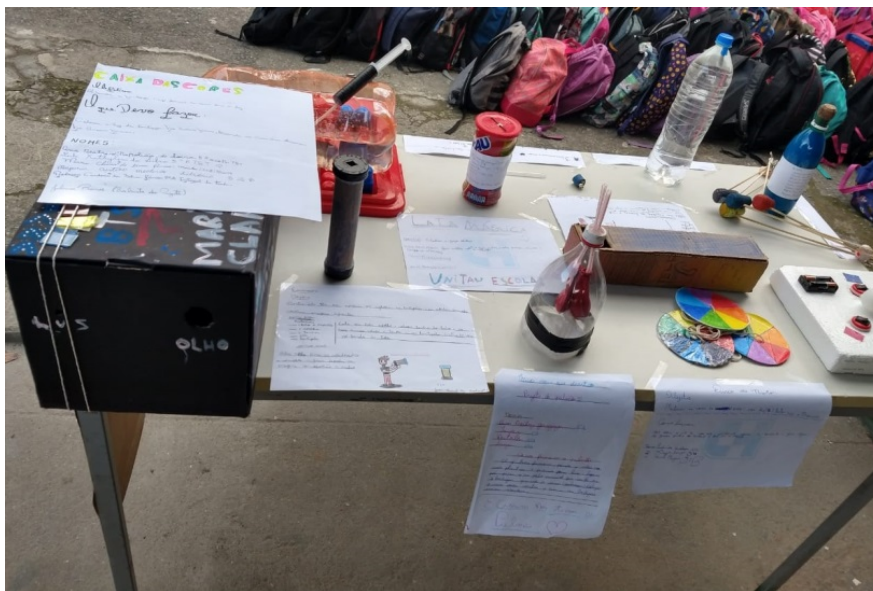
Mesmo com a colaboração e o empenho da turma em participar, o espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades gerava muitos ruídos sonoros devido

⁶⁵ BARROS, Juliana; PROCORRO, Daiana Aparecida; ROMÃO, Amanda Paiva de. Ensino de física para o fundamental II: atividades lúdicas. In: II ENCONTRO DE EDUCADORES EM CIÊNCIAS – II EEC, São Carlos, SP: USP/CDCC, 2018. *Anais do 2º Encontro de Educadores em Ciências*, 2018, p. 32. Disponível em: <https://sites.usp.br/cdcc/wp-content/uploads/sites/512/2019/10/AnaisIIIEECFinal.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ao excesso de pessoas na sala. Foi solicitado à equipe gestora que disponibilizasse um espaço maior para o desenvolvimento das atividades do projeto. Então, ofereceram para usarmos o espaço “tenda” na escola, com exceção dos dias de chuva. Quando esse espaço começou a ser frequentado, o qual boa parte era ao ar livre, notou-se uma participação e atenção mais efetivas dos alunos. Eles ficavam mais livres no espaço aberto e podiam manipular os materiais apresentados com o devido cuidado, sendo ainda capazes de se acomodar em roda para o momento de socialização de ideais e de explicações gerais.

Quando foi proposta a construção de experimentos (ver Figura 5), todos os alunos se empenharam e produziram com todo o cuidado e criatividade as experiências sugeridas para cada grupo. Ao final da produção, foi preparada a explicação dos experimentos, sendo apresentados para todos os colegas de turma e bolsistas do projeto (ver figura 7b). Além disso, foi sugerida a exposição dos experimentos no evento Família na escola.

Figura 5 – Atividades desenvolvidas pela escola C



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

Como forma de encerramento e de avaliação do projeto na Escola C, pensou-se em uma atividade no Departamento de Matemática e Física da Universidade de Taubaté. Foi realizado uma gincana e um *quis*, usando a plataforma *Plickers* como forma de

avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto.⁶⁶ Além de avaliar o que eles adquiriram de conhecimento, pensou-se em ter uma devolutiva dos alunos quanto às atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Portanto, pela primeira vez, foi realizado um questionário de *feedback* com o intuito de os alunos avaliarem os temas e as atividades realizadas, incluindo a visita.⁶⁷

Ao passo que a Escola C apresentou problemas com a variedade da faixa etária, na Escola D tivemos a oportunidade de trabalhar com a mesma faixa etária proposta na Escola C, mas agora em turmas separadas. Portanto, o desafio inicial foi adaptar os temas para turmas diferentes.

Os espaços concedidos para desenvolvimento do projeto eram amplos e diversos: uma sala de aula tradicional e um pátio aberto (Figura 6). Apesar da separação das turmas de acordo com a faixa etária, notou-se uma baixa adesão dos alunos em relação à proposta do projeto. O propósito das escolas do PEEJ é desenvolver práticas esportivas com os alunos, portanto propor um espaço para desenvolver o pensamento científico tornou-se um desafio.

Figura 6 – Espaço externo e interno para desenvolvimento do projeto na escola D



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

⁶⁶ PROCORRO, Daiana Aparecida; *et al.* A utilização de gincana e *quiz* como ferramentas de avaliação para as atividades desenvolvidas no Projeto Física mais que divertida. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, INOVAÇÃO E TECNOLOGIA. **Anais do XIII Seminário de Extensão**, 2019, p. 69. Disponível em: https://cicted.com.br/viii_anais/semex.php. Acesso em: 02 fev. 2020.

⁶⁷ SANTOS, Jean dos; *et al.* Projeto Física mais que divertida: uma análise dos temas de física para o ensino fundamental. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, INOVAÇÃO E TECNOLOGIA. **Anais do XIII Seminário de Extensão**, 2019, p. 75. Disponível em: https://cicted.com.br/viii_anais/semex.php. Acesso em: 02 fev. 2020.

Após algumas reuniões de orientação com a equipe pedagógica responsável pelo projeto, optou-se em desenvolver os experimentos em forma de jogos e brincadeiras, desenvolvendo ora a competitividade ora a cooperação. Em meio a isso, foi possível trabalhar os conceitos e o pensamento científico acerca do jogo ou brincadeira proposta.

Nesse novo formato, os alunos produziam experimentos constantemente em forma de jogos e brincadeiras, portanto não se optou num produto final para uma feira de ciências. Em um dos encontros, foi realizada uma competição de lançamento de foguete (Figura 7), com os alunos divididos em grupos. Eles construíram os foguetes da forma que achassem mais conveniente para que acontecesse a competição de lançamento posteriormente.

Figura 7 – Foguetes construídos e Visita ao Ciência no Parque



Fonte: Arquivo do projeto *Física mais que divertida*, 2019.

Para o fechamento do projeto nessa escola foi realizado uma visita ao Projeto ciência no parque, localizado no Parque Vicentina Aranha em São José dos Campos – SP (Figura 7). Assim, os alunos puderam ter contato com outros experimentos de Ciências desenvolvidos por outros pesquisadores e conheceram um local fora do ambiente escolar. Destaca-se ainda que alguns dos alunos estavam saindo da cidade pela primeira vez, tornando-se uma experiência única para estes.

Após isso, também foi aplicado um questionário de *feedback* do projeto para os alunos, o qual apresentou opiniões positivas quanto a alteração de metodologia feita no projeto, e constando boas avaliações sobre a visita ao Ciência no parque.

Considerações finais

Ao longo de dois anos do projeto *Física mais que divertida* aplicado nas escolas municipais de Taubaté, pode-se vivenciar a importância de considerar diversos fatores, principalmente a interação com o público e o processo de ensino e aprendizagem, dadas as características das pessoas e dos lugares.

Todas as adaptações realizadas só tiveram êxito devido à composição do grupo de bolsistas, que contavam com alunos dos cursos de Física, de Matemática e de Engenharia da Computação para cuidar do planejamento dos conteúdos elucidados e da construção dos materiais, e das alunas do curso de Pedagogia para adequar o vocabulário e a abordagem das atividades de acordo com cada contexto.

Esse convívio oportunizou não apenas a construção de materiais e de opções de metodologias a serem desenvolvidas pelas próximas equipes, mas contribuiu para o crescimento profissional de cada membro do projeto. Além disso, com o manuseio dos equipamentos pelas crianças, com a elaboração de experimentos, com o convívio com bolsistas e com as visitas realizadas fora do ambiente escolar, espera-se que o projeto tenha impactado a vida dessas crianças e adolescentes.

A extensão universitária e a emoção identitária em níveis de (re)conhecimento: experiências em São Luiz do Paraitinga

Rachel Duarte Abdala*

*Doutora em História da Educação pela Universidade de São Paulo-USP
Docente do curso de História da Universidade de Taubaté
e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU*

Domínika Carvalho Lino Santos

*Graduanda em Licenciatura em História
Universidade de Taubaté*

Letícia Rodrigues Silva

*Graduanda em Licenciatura em História
Universidade de Taubaté*

Daniel Messias dos Santos

*Mestre em Desenvolvimento Humano pela Unitau
Professor de História da rede estadual de ensino*

Introdução

Neste artigo, apresenta-se o resultado de um processo realizado em conjunto com a comunidade de São Luiz do Paraitinga em prol da preservação de sua memória e de sua história. Esse processo foi resultado de um conjunto de ações realizadas no âmbito do projeto de extensão universitária intitulado *A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do vale do Paraíba*, que foi motivado e realizado em virtude de solicitação da comunidade luizense. Desse modo, além da ofi-

* Coordenadora do projeto *A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do Vale do Paraíba*.

cialização do projeto junto à Universidade de Taubaté, foi composta uma comissão organizadora do memorial da Paróquia de São Luís de Tolosa, constituída pela comunidade e pela equipe do projeto. No próprio título do projeto, buscou-se indicar a ação, por isso o uso dos verbos no gerúndio, para denotar a ação e a dinâmica inerentes à dimensão da cultura.

Procurou-se compreender o alcance da experiência vivenciada pela equipe do projeto em parceria com a comunidade, considerando a noção de experiência como central. Para fundamentação teórica, recorreu-se a E. Thompson,⁶⁸ autor de *Senhores e caçadores*, em que alega que as ações humanas se conectam com os aspectos sociais, culturais e institucionais e que, em conjunto, as condicionam para concretizar suas experiências históricas. Segundo esse autor, homens e mulheres são os sujeitos de suas próprias histórias, considerando-se sua “experiência”, não como sujeitos livres e autônomos, mas como pessoas que a partir dela atuam em situações e relações produtivas determinadas, tais como necessidades e interesses, e logo depois a desenvolvem em sua consciência e cultura.

Nesse sentido, a extensão universitária funciona como um processo mediador de construção do conhecimento a partir de experiências com o propósito de fazer com que os discentes possam apreender, de acordo com Montemor, com os valores “[...] éticos, políticos e epistemológicos vivenciados no cotidiano dos projetos com a comunidade”.⁶⁹ Com o objetivo de aprofundar a análise, optou-se por focar em uma ação específica realizada pela equipe do projeto que indica a dimensão de processo.

A ação escolhida foi a exposição temporária do memorial da Paróquia de São Luís de Tolosa, realizada em 2019. Essa ação, que englobou a ideia de processo, permitiu que os estudantes envolvidos na atividade experienciassem essa noção devido a alguns fatores. Em primeiro lugar, o objetivo final foi a implementação de uma exposição permanente compondo o memorial da Paróquia de São Luís de Tolosa. Em segundo lugar, para a realização da exposição houve três fases: planejamento/organização, realização

⁶⁸ THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**. A origem da Lei Negra. Trad. Denise Bottmann. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1997, (Col. Oficinas da História).

⁶⁹ MONTEMOR, Rosana do Carmo. **A Extensão Universitária na formação dos estudantes de uma instituição de ensino superior do Vale do Paraíba**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté, 2016, p. 90.

e avaliação. Cada uma dessas fases desdobrou-se em um conjunto de ações da equipe junto à comunidade. O espectador que admira o resultado final de um evento, neste caso a exposição, nem sempre percebe todas as ações e recursos necessários que foram mobilizados para a sua realização. É importante destacar que as ações de extensão devem partir, de acordo com o IPHAN,⁷⁰ de iniciativas da comunidade, considerando-se sua vontade e sua disposição. Com isso em mente, cabe ressaltar a importância desse diálogo com a sociedade civil, quando se parte dela a solicitação desse tipo de trabalho e pesquisa.

Justificativa

A universidade está inserida permanentemente em uma comunidade, ou várias, considerando-se que ela própria constitui uma comunidade. Além disso, está inserida em uma determinada cidade com a qual impreterivelmente interage. No que se refere aos projetos de extensão universitária, promove troca de experiências com a comunidade, fazendo com que a população se identifique como sujeito de sua própria história e proporcionando conseqüentes mudanças das condições de vidas, para eliminação de problemas sociais.⁷¹ Essa associação entre universidade e comunidade possibilita o intercâmbio entre conhecimento científico e conhecimento popular. O reconhecimento desse elo é indispensável para que se possa realizar transformações práticas nas comunidades e também nos acadêmicos envolvidos nas ações de extensão universitária, numa perspectiva metafórica do espelho, ou seja, o reconhecimento é mútuo e as ações acontecem de modo conectado. Segundo o Manual de aplicação do Inventário nacional de referências culturais do IPHAN:

[...] a situação de diálogo que necessariamente se estabelece entre pesquisadores e membros da comunidade propicia uma troca de que todos sairão enriquecidos: para os agentes externos, valores antes desconhecidos virão ampliar seu conhecimento e compreensão do patrimônio cultural; e para a co-

⁷⁰ IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Manual de Aplicação, 2000. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/685/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁷¹ LIMA, C. L. D. C. O papel da extensão na universidade. **Leopoldianum**, Santos, v. 28, n. 78, pp. 11-38, jun. 2003.

munidade, esse contato pode significar a oportunidade de identificar e valorizar partes do acervo material e simbólico que constitui uma riqueza às vezes desconhecida ou não devidamente avaliada.⁷²

Desse modo, justifica-se a realização dos projetos de extensão com a participação da comunidade e, no caso deste relato de experiência, uma oportunidade de reflexão sobre uma determinada ação realizada que permitiu pensar a própria função da extensão universitária.

Objetivos

Neste relato de experiência, objetiva-se refletir sobre as ações extensionistas realizadas no âmbito do projeto, como foco em uma ação que teve projeção abrangente na comunidade, pois representou um momento de comemoração junto à comunidade devido à conquista que representou.

Com o objetivo de instalar um memorial permanente da Paróquia de São Luiz do Paraitinga no interior da igreja matriz, foi realizada uma exposição temporária no dia 18 de agosto de 2019, próximo ao dia do padroeiro São Luís de Tolosa, comemorado no dia 19 de agosto na própria igreja. Portanto, o objetivo dessa ação no âmbito do projeto foi atender a uma demanda oriunda de uma iniciativa da própria comunidade, a partir do trabalho efetivamente coletivo e participativo englobando a parceria entre a comunidade luizense e a equipe do projeto, composta por uma docente e dois discentes do curso de História da Universidade de Taubaté. Desse modo, o projeto visa também à formação dos discentes envolvidos na atividade extensionista de um modo integral, ampliando suas perspectivas profissionais e pessoais.

Percurso metodológico: entre a objetividade e a emoção

Após a organização e o planejamento coletivo das ações, a primeira visita de campo à cidade teve como objetivo mostrar aos bolsistas não só o espaço físico, mas também as relações estabelecidas a partir desse espaço e mediadas por aspectos sociais, patrimoniais, históricos e culturais. Assim, a cidade deveria ser percebida não como

⁷² IPHAN, *op. cit.*

uma vitrine na qual os acontecimentos se desenrolam, mas como um espaço físico que interage diretamente com a comunidade e com cada um dos acontecimentos, sejam eles do passado ou do presente.

Conhecer o espaço físico e reconhecer o seu papel são ações preparatórias das atividades de extensão e, desse modo, já se configuram como parte do processo. O historiador Michel de Certeau⁷³ conceitua a diferença entre o que é espaço e o que é lugar. Segundo sua conceituação, o lugar consiste no ordenamento físico, territorial, e com isso implica certa estabilidade. Já o espaço é a interação que constitui a característica ao lugar, transcendendo suas características físicas e materiais: “[...] o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre”.⁷⁴

Ao apresentar a cidade aos bolsistas, foi realizado um levantamento individual do que era de destaque aos olhos e, ao mesmo tempo, uma pesquisa de campo que estava além dos lugares físicos, mediados sempre pela coordenadora do projeto, Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, junto aos membros da comunidade que compõem uma comissão organizadora do memorial, composta por padres, membros da comunidade, estudantes e historiadores luizenses.

O contato com São Luiz do Paraitinga começou justamente pela prospecção do espaço da igreja onde deverá ser instalado o memorial. Desse modo, a equipe do projeto esteve na cidade e foi recebida pela primeira vez na igreja matriz por José Hugo Cabral Neto, que também é membro da comissão organizadora do memorial.

Nessa pesquisa de campo, foi possível conhecer a comunidade e escutar seus desejos. Helena Martha Kaschrowski, conhecida como Dona Martha, foi a luizense que abriu as portas de sua casa para a equipe do projeto e lhe proporcionou aprendizados em cada detalhe. Conversando com ela, foi possível levantar um extenso acervo pessoal com documentação relativa ao Monsenhor Tarcísio de Castro Moura, pároco da cidade por muitos anos, durante os quais foram estabelecidos fortes laços entre o padre a comunidade, como no caso de Dona Martha, que foi governanta na casa paroquial por

⁷³ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 202.

cerca de 40 anos e cuidadora de Monsenhor Tarcísio inclusive na hora da morte. Nesse acervo, havia fotografias, objetos, vestimentas, paramentos e imagens religiosas, além de pertences do Monsenhor Ignácio Gióia, que também foi pároco na cidade de São Luiz do Paraitinga.

Para a exposição, foi realizada uma seleção de itens desse acervo, a partir da relevância e da potencialidade de evocar a memória dos luizenses. Assim, uma pequena parte foi apresentada no dia 18 de agosto de 2019. A exposição foi organizada a partir da análise e do aproveitamento do espaço disponível, a construção de suportes para vestimentas e um estudo da disposição dos itens que seriam expostos, além da elaboração de textos apresentados sob a forma de *banners* elaborados pela comissão organizadora, composta por professores e historiadores luizenses: Daniel Messias dos Santos, Judas Tadeu Campos, João Rafael Coelho Cursino dos Santos, Rosa Maria Antunes e Thiago de Gouvêa Judice. Além desses historiadores participantes da comissão, participaram da elaboração dos *banners* dois outros membros da comissão: o padre Celso Luiz Longo e a professora Rachel Duarte Abdala.

A exposição foi aberta com as bênçãos do padre Álvaro Mantovani, conhecido como Tequinho, pároco atual da igreja matriz e membro da comissão de organização do memorial, e pela equipe do projeto de extensão universitária da Unitau *A cultura que vale*: conhecendo e preservando a memória, a história e o patrimônio do Vale do Paraíba. Os curadores da exposição foram o luizense Daniel Messias dos Santos e a Profa. Rachel Duarte Abdala, da Unitau.

Após a abertura solene da exposição, foi celebrada uma missa na qual todos os membros da comissão estiveram presentes. No livro de registro de visitantes da exposição, foram registradas 302 visitas. Considerando-se que muitas pessoas não se preocupam em fazer esse registro, pode-se afirmar que a exposição foi visitada, num único dia, por cerca de 400 pessoas ou mais. Além de munícipes e pessoas de cidades vizinhas, como Taubaté, Pindamonhangaba, Redenção da Serra e São José dos Campos, a exposição também foi visitada por pessoas da capital do estado de São Paulo e de outras cidades do estado, como Jundiaí e Tietê. A exposição também recebeu visitantes estrangeiros, de Lima, no Peru, e de Stuttgart, na Alemanha. São Luiz do Paraitinga geralmente atrai visitantes dos mais variados lugares, e nessa exposição foi possível constatar e comprovar essa peculiaridade da cidade.

Figura 1: Visitantes na Exposição Temporária do Memorial da Paróquia de São Luiz do Paraitinga, 18/08/2019



. Fonte: Rachel Duarte Abdala.

A exposição proporcionou incentivo para o que se pretende organizar, uma exposição permanente do memorial da Paróquia de São Luís de Tolosa, que se localizará no corredor superior da Igreja Matriz, composta por itens relativos aos eixos temáticos definidos a partir da história da igreja matriz e de sua relação com a cidade. Para o memorial, estão previstos os seguintes eixos temáticos: padroeiro São Luís de Tolosa, enchente e reconstrução da igreja matriz, cápsula do tempo de 1927 e sacerdotes que marcaram épocas: Cônego Benjamin de Toledo, Monsenhor Tarcísio de Castro Moura e Monsenhor Ignácio Gióia. Esses eixos referem-se a: objetos originais da igreja matriz remanescentes da enchente de 2010; fotografias, jornais e documentos da cápsula do tempo de 1927; objetos, paramentos e vestimentas do Monsenhor Tarcísio de Castro Moura e do Monsenhor Ignácio Gióia.

Resultados: impactos da ação na comunidade

Como toda ação de extensão universitária deveria ser, por princípio e por dispositivo legal, esse projeto surgiu de uma iniciativa da comunidade, que procurou a Universidade para a sua realização em parceria. Essa parceria foi iniciada na casa de Rosa

Maria Antunes, a partir de uma conversa com Daniel Messias dos Santos e com a professora Rachel Abdala.

De acordo com Vygotsky,⁷⁵ as ações humanas devem ter sentido e significado, ou seja, quando um indivíduo tem um objetivo claro em suas ações e ele percebe que elas têm estreita relação com a sua vida, constrói-se um sentido que passa a ter um significado. Para ele, o significado é construído de acordo com as situações vivenciadas e o sentido é revestido de caráter simbólico que promove a mediação da relação entre o homem e o mundo. Assim, o autor ressalta a relevância do aspecto social. Nessa perspectiva, o sujeito se produz como indivíduo na vivência social e na interação, considerando-se o contexto histórico-social. Essa ideia está associada à noção de patrimônio preconizada pelo IPHAN (Instituto de patrimônio histórico e artístico nacional), que percebe que os patrimônios que são de fato preservados têm relação direta com a comunidade.

A cidade de São Luiz do Paraitinga e toda a sua comunidade viveram, no ano de 2010, a grande enchente que deixou a cidade do século XVIII sob as águas do Rio Paraitinga. Seus casarões do século XIX, tombados como patrimônios culturais, viram-se na urgência de reconstrução ou de restauração pelos próprios moradores da cidade, que não reconheciam sua cidade sem essas grandes construções, especialmente sem a igreja matriz, como diz Daniel Santos: “A imagem da Igreja Matriz destruída, o simbolismo de sua destruição, foi associada a uma fortaleza que é vencida e que, sendo rompida, impõe uma derrota”.⁷⁶ Daniel Santos, luizense e participante do projeto como membro da comunidade, analisa o simbolismo da igreja matriz para a comunidade em sua dissertação de mestrado:

O simbolismo da queda da Igreja Matriz associou o conceito de patrimônio histórico ao sentido de pertencimento. A Igreja era considerada um patrimônio, porque fora construída ainda na primeira metade do século XIX, para constituir o centro de uma cidade cercada por casarões do mesmo período, planejada para “embelezar” o lugar, mas tinha um caráter de pertencimento aos luizenses, porque era um espaço da comunidade e de suas relações coletivas, de suas celebrações, de seus nascimentos, casamentos e mortes. Era um

⁷⁵ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁷⁶ SANTOS, Daniel Messias dos. **Os Sentidos da Patrimonialização no Processo de Reconstrução de São Luiz Do Paraitinga**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté, 2016, p. 33.

patrimônio, porque era histórica, mas também porque identificava uma comunidade.⁷⁷

A igreja marcava a paisagem e o tempo na vida dos luizenses. A força que a comunidade impôs sobre aos órgãos responsáveis pela restauração comprovou que a importância da igreja ia além da fé, pois sempre foi um símbolo para a cidade. A igreja matriz era um patrimônio e, ao mesmo tempo, um monumento erguido para as celebrações da vida religiosa e social de São Luiz do Paraitinga – era parte de sua identidade.⁷⁸ A noção de patrimônio como identidade nacional ou de uma coletividade permite aferir que o patrimônio tem representatividade ligada à memória e à identidade.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, abre a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.⁷⁹

A apropriação do sentido do patrimônio histórico e cultural permite preservar a memória das pessoas de determinado lugar e a sua identidade, seus saberes e seus fazeres. Trata-se de um processo em construção no país, por isso deve fazer parte dos debates e da política pública brasileira.

No período pós-enchente, segundo Daniel dos Santos “[...] o olhar naquele momento era cada vez menos individual e cada vez mais coletivo”.⁸⁰ A partir dali, inicia-se um processo da comunidade luizense junto ao IPHAN e ao CONDEPHAAT (conselho de defesa do patrimônio histórico), para preservação e reconstrução do patrimônio e consequente recuperação da sua história e da identidade do município.

A reconstrução da igreja foi um processo longo, que se encerrou com a inauguração da nova igreja matriz aos moldes da antiga igreja, em 2014. É importante ressaltar que a reconstrução do símbolo da identidade luizense foi resultado direto da ação da

⁷⁷ SANTOS, Daniel Messias dos, *op. cit.*, p. 33.

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dez, 1993.

⁸⁰ SANTOS, Daniel Messias dos, *op. cit.*, p. 40.

comunidade, que entendeu a importância desse patrimônio cultural, símbolo de representação e de reconhecimento de uma história que liga passado e presente de São Luiz do Paraitinga.

Por isso, ao observar inúmeros visitantes emocionados com a exposição temporária do dia 18 de agosto de 2019, não houve surpresa, mas a confirmação da forte ligação que essa comunidade tem com sua memória. Todos puderam rever as vestimentas do Monsenhor Tarcísio (07/02/1916 – 09/07/2010), que foi pároco durante 26 anos na igreja matriz (de 1965 a 1991) e que celebrou o batizado e outros sacramentos de gerações de luizenses.

Figuras 2 e 3: As luizenses Lourdes Claudino dos Santos e Benedita Antunes de Andrade (dona Didi), respectivamente, visitando a exposição no dia 18/08/2019



Fonte: Daniel Messias dos Santos e Rachel Duarte Abdala.

É preciso ressaltar que Monsenhor Tarcísio permaneceu na cidade como pároco emérito após 1991, celebrando missas e outros sacramentos. Monsenhor Tarcísio tornou-se uma referência religiosa devido à longevidade de sua atuação religiosa na cidade, mas também em virtude de seu carisma. Em 2010, após a enchente, sua bênção, realizada pela janela da casa, na Rua Monsenhor Ignácio Gióia, para dezenas de paroquianos, foi um momento marcante e importante para a população, que a recebeu como um sinal de apoio, fortaleza e esperança. Monsenhor Tarcísio pediu ao então pároco, padre Edson Carlos Rodrigues (padre Edinho), que levasse a água benta até onde a enchente havia chegado, a pracinha ao lado da igreja matriz, atrás do posto policial, e a abençoasse, para que não avançasse mais além daquele ponto (o que de fato ocorreu).

Figura 4: Bênção de Monsenhor Tarcísio aos luizenses, São Luiz do Paraitinga, 02/01/2010



Fonte: Chinica Medeiros.

Os moradores de São Luiz do Paraitinga puderam reviver, durante sua visita à exposição, emoções individuais e coletivas, ao reconhecerem documentos e objetos resgatados da grande enchente e ao lembrarem os momentos de medo e também de força que tiveram. Essa comunidade, que muito se apoiou na fé e na coletividade, mais uma vez recordava suas motivações para preservação e reconstrução da memória e da história.

Resultados: impacto da experiência na formação dos estudantes universitários

Como resultado, além da quantidade de pessoas que visitaram a exposição, destaca-se o caráter extensionista do trabalho, que, de fato, se constituiu como ação coletiva que envolveu pessoas da comunidade luizense e da universidade. Como reflexo e como manifestação da conexão entre a equipe do projeto e a comunidade, e como parte da experiência dos estudantes, para eles o sentido dessa experiência veio da emoção e do envolvimento da comunidade.

Com a consolidação dessas experiências, a extensão pode ser entendida como relação direta entre a universidade e a sociedade e, segundo Santos⁸¹, como um espaço que possibilita o estabelecimento de uma ligação com a comunidade que permite intercâmbio de conhecimentos. A universidade aprende a partir do saber popular e assessora as populações no sentido de sua emancipação crítica, ou melhor, do reconhecimento de sua consciência histórica. Desse modo, a universidade afasta-se da perspectiva assistencialista, que preponderou durante muito tempo, e se aproxima da realização da proposta de extensão universitária de acordo com os preceitos da Constituição Federal de 1988, a Constituição cidadã, documento do qual derivam as noções de patrimônio, cidadania, e extensão universitária.

Com o incentivo do Estado, fortaleceu-se o conceito de extensão em seu princípio da indissociabilidade teoria/prática. Enfatizou-se, portanto, a necessidade de um currículo dinâmico, flexível e transformador, que considere a realidade brasileira e as regionalidades. Tem-se como resultado a democratização do conhecimento acadêmico, a promoção da interdisciplinaridade, além da participação efetiva da comunidade na universidade e da universidade na comunidade. Essa visão integrada do social e a relação transformadora entre universidades e as demais instâncias sociais é o objetivo maior dos projetos extensionistas.⁸²

Para os discentes, o contato com a comunidade relacionado com a formação acadêmica, resulta em novo modo de analisar a realidade e sua formação profissional, segundo Fernandes:

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências.⁸³

⁸¹ SANTOS, Marcos Pereira. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, p. 10-15, 2010.

⁸² MONTEMOR, Rosana do Carmo, *op. cit.*

⁸³ FERNANDES, Marcelo Costa; *et. al.* Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, vol. 28, n. 4, p. 169-19, 2012, p. 4

Assim, a relação entre as fontes de conhecimento científico (teoria), os procedimentos para a compreensão social e a prática são essenciais para o desenvolvimento e para a formação integral dos alunos.

No dia 18 de agosto de 2019, os bolsistas do projeto de extensão universitária realizaram entrevistas com os visitantes da exposição, a fim de conhecer melhor as características de seus perfis e seu interesse pela exposição. Observaram que o maior número de visitantes da exposição era composto de mulheres com idade acima de 40 anos, e que os homens e mulheres que por ali passaram, em sua maioria, tinham o ensino superior concluído. Constataram também que os entrevistados, em menor número, foram os moradores de São Luiz do Paraitinga da zona urbana, e em maior número estavam os moradores de outras cidades, como Taubaté, Redenção da Serra, São José dos Campos, Pindamonhangaba, Barueri, Tremembé, Lorena e Americana.

Apurou-se que os visitantes ficaram sabendo da exposição por meio de informações durante as missas ou de mídias sociais. Para os discentes, as informações adquiridas na realização das entrevistas foram importantes para que pudessem perceber o perfil dos visitantes e para elaborar sua opinião sobre a importância da exposição permanente que será construída na igreja matriz como um memorial. O reconhecimento dos esforços concretizou-se quando os bolsistas perceberam que 100% dos entrevistados consideraram muito interessante a construção do memorial na igreja matriz, e afirmam que é fundamental para que haja preservação da memória e da identidade cultural.

Desse modo, na realização das entrevistas e no acompanhamento das visitas à exposição temporária foi possível verificar que, de fato, como afirma Daniel Santos,⁸⁴ o perfil dos cidadãos luizenses se caracteriza pela vontade e pelo empenho da preservação das suas memórias e de suas identidades culturais. De acordo com Santos,⁸⁵ os luizenses carregam em si uma longa construção de um sentimento de pertencimento com sua cidade, com seus patrimônios e com as raízes que moldam a memória de gerações. Pierre Nora afirma que “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no

⁸⁴ SANTOS, Daniel Messias dos, *op. cit.*

⁸⁵ *Idem.*

eterno presente”,⁸⁶ ou seja, ela está viva, está movendo gerações de luizenses que viveram ou conhecem a partir da memória de seus ancestrais o sentimento de reconhecimento como sua própria identidade.

Para o historiador Jacques Le Goff,⁸⁷ que trabalha a memória como elemento essencial, formando a identidade individual ou coletiva, ela é um anseio presente nos indivíduos que convivem em sociedade. Portanto, a história de São Luiz do Paraitinga é a comunhão de uma série de histórias e identidades que se mesclam e se veem para além da ordem físico-arquitetônica que caracteriza visualmente os espaços da cidade. O contato e o trabalho em conjunto com a comunidade contribuem de modo significativo para a formação dos estudantes que atuam em projetos de extensão, como é o caso desses dois estudantes do curso de História que tiveram a oportunidade de ouvir e de conhecer histórias e memórias e de atuar na preservação desse patrimônio.

Quando alia a teoria com a prática, no sentido de participar efetivamente da composição de um memorial, acessando o projeto, conhecendo seus idealizadores, entendendo as razões, tendo contato com o material de pesquisa e objetos do acervo, compreendendo a emoção e a identidade presentes nas narrativas, acessando as escolhas e as intenções, o historiador, de forma privilegiada, sente-se como parte do que será registrado para a História.

A extensão, então, possibilita o diálogo com a comunidade e incentiva os alunos a entenderem sua formação como desenvolvimento pessoal, social e profissional. Com essa formação prática, passam a adquirir competências essenciais para o exercício de sua profissão e da cidadania. Tendo em vista que a proposta e o objetivo da extensão universitária é o “aprender fazendo”, o aluno se torna o sujeito de sua própria formação técnica.⁸⁸

⁸⁶ NORA, Pierre, *op. cit.*, p. 9.

⁸⁷ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. B. Leitão e Irene Ferreira. Campinas-SP: UNICAMP, 1990.

⁸⁸ MONTEMOR, Rosana do Carmo, *op. cit.*

Considerações finais

Essa experiência se completa justamente pela escrita deste relato de modo coletivo, no qual os discentes puderam transcrever suas experiências, seus relatos, suas emoções e seus aprendizados junto à coordenadora do projeto, que incentivou a colaboração mútua e também enfatizou a importância dos registros históricos, e de Daniel Santos,⁸⁹ que, além de ser historiador e de ter se dedicado a realizar pesquisas sobre São Luiz do Paraitinga, também é luizense e participou ativamente do processo da exposição temporária. Assim, houve maior aprofundamento dos conceitos sobre o projeto de extensão universitária *A cultura que vale*.

Como o conceito de cultura, que engloba a noção de paisagem, numa articulação com a perspectiva geográfica e ambiental, Michel de Certeau⁹⁰ defende que o território é transformado em lugar a partir das relações de sentido e identidade estabelecidas ao longo do tempo. Essa relação de sentido é denominada enraizamento. Para a autora Ecléa Bosi,⁹¹ na perspectiva da função da identidade, “O enraizamento é um direito do homem esquecido”. Nesse sentido, pode-se compreender que homem e espaço são dimensões cuja articulação é inerente às suas definições.

A principal conclusão a que chegamos com esses trabalhos é a constatação da força da memória de um povo que se identifica com seu lugar de origem, pois, apesar dos obstáculos e da dinâmica histórica pelos quais passou, a comunidade desenvolve formas de manter sua memória. O acesso aos espaços da memória, seja por objetos e imagens, seja pelos relatos e depoimentos, permite narrar a história, demonstrar o pertencimento, construir a identidade coletiva.⁹² Nas histórias que a memória conta, existe o que é abertamente narrado e o que se omite, os momentos marcantes e os que podem ser esquecidos. Todos esses momentos compõem a memória.

⁸⁹ SANTOS, Daniel Messias dos, *op. cit.*

⁹⁰ CERTEAU, Michel de, *op. cit.*

⁹¹ BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 41.

⁹² SANTOS, Daniel Messias dos, *op. cit.*

Segundo Pierre Nora, “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”.⁹³ A vontade de memória efetiva-se na vontade do povo, protagonista da construção e da preservação de sua identidade, e na função social da universidade com sua própria comunidade e com as comunidades com as quais pode se relacionar por interesses em comum e por proximidades, espaciais e de outras naturezas.

⁹³ NORA, Pierre, *op. cit.*, p. 8.

Projeto *Cuidado em saúde na primeira infância*: alimentação saudável e proteção vacinal

Relato de experiência

Silvia Maira Pereira

Doutora em Saúde Pública

Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição

Universidade de Taubaté

Beatriz Camargo Gazzi

Graduanda em Medicina

Universidade de Taubaté

Mariana Vaz Ferreira Pinto

Graduanda em Medicina

Universidade de Taubaté

Marina Júlio Cardoso

Graduanda em Medicina

Universidade de Taubaté

Matheus Moreira Braz dos Santos

Graduando em Medicina

Universidade de Taubaté

Introdução

O Programa de extensão *Saúde na educação*, da Universidade de Taubaté (UNITAU) foi reconhecido, no ano de 2012, com o *status* de programa extensionista, porém sua história começou bem antes. Corria o ano de 2005 e duas forças sociais da cidade uniram-se para começar a criação do projeto *Saúde na educação*: a Prefeitura municipal de Taubaté e a Universidade de Taubaté.

O objetivo foi criar um projeto por meio do qual a educação em saúde pudesse ser realizada de forma eficiente e articulada, contemplando metas e planejamento adequados. Esse desenho permitiu que as ações de educação em saúde praticadas em parceria com as Secretarias de Saúde e de Educação, pudessem ganhar efetividade e organização. Planejou-se usar, como porta de entrada dessas ações, escolas municipais de educação infantil, fortalecendo as ações de educação em saúde.

Tudo começou com um diagnóstico de como a educação em saúde acontecia nas escolas municipais de educação infantil do município, sendo a pesquisa da época realizada pelo Departamento de Enfermagem da UNITAU juntamente com a Vigilância Epidemiológica de Taubaté. Uma vez organizada a visão da realidade da educação em saúde nas escolas, foi possível estruturar o então o projeto *Saúde na educação*, reconhecido pelos parceiros institucionais e extremamente ativo desde então.

Dessa forma, com profissionais e acadêmicos de diversas áreas do conhecimento trabalhando com dedicação, o projeto obteve a condição de Programa de extensão *Saúde na educação*, em 2012, reconhecido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté (PREX - UNITAU).

O Programa *saúde na educação* inclui várias linhas de atuação, que são construídas por meio de uma interface com a realidade detectada por meio de seus parceiros institucionais: universidade e prefeitura. São elas: alimentação saudável; crescimento e desenvolvimento infantil; doenças infecciosas; imunização; o brincar na infância; prevenção de acidentes na infância e saúde bucal.

No ano de 2020, o Programa *Saúde na Educação* trabalhou nos seguintes projetos: *Cuidado em saúde na primeira infância*: alimentação saudável e proteção vacinal; *Controle ambiental e prevenção de doenças na infância*: acidentes escorpiônicos e arboviroses/zika; *Educando em saúde com amor*: hospital do Ursinho; *Prevenção de acidentes na infância* e *Atenção à saúde mental do acadêmico do campus do Bom Conselho*, os quais contaram com alunos bolsistas, voluntários e parceiros para o desenvolvimento de suas ações, como as ligas acadêmicas, a CIA da alegria do Departamento de Medicina e o projeto *Cartas perdidas*.

Os projetos de extensão constituem um dos três pilares da formação universitária, ao lado do ensino e da pesquisa. Ultrapassam, então, a esfera acadêmica, proporcionando aos estudantes envolvidos experiências variadas. A extensão universitária visa levar às comunidades carentes o desenvolvimento e a aplicação de pesquisas e de ensinamentos realizados em seus departamentos acadêmicos, buscando modificar realidades e melhorar a qualidade de vida das populações assistidas.⁹⁴

No momento atual, no qual nos deparamos com uma pandemia, reinventamos as ações para as adequarmos à nova realidade. Dessa forma, no projeto Alimentação saudável e proteção vacinal, foram elaboradas atividades em forma de estudos com os acadêmicos e os professores, preparo das atividades a serem realizadas com as crianças futuramente e divulgação sobre a temática à população.

A educação em saúde é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, e a extensão é um caminho forte e seguro para executar essa proposta, sendo a alimentação saudável e a vacinação relevantes na promoção da saúde materno-infantil.

A alimentação adequada e a proteção vacinal são pilares essenciais que compõem a saúde da criança. Conforme o Estatuto da criança e do adolescente, no Art. 7º, “A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. E no Art. 14 § 1º, “É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias”.⁹⁵

A promoção da saúde na escola torna-se um eixo de importante trabalho, deixando clara a visão de que a escola é um espaço de ensino-aprendizagem, convivência e crescimento importantes, no qual se adquirem valores fundamentais. É o lugar ideal para se desenvolverem programas de promoção e educação em saúde, visto que exerce influência sobre seus alunos nas etapas formativas e mais importantes de suas vidas.⁹⁶

⁹⁴ VEIGA, Noriza *et al.* Humanização e cuidado em saúde infantil: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Min. Enferm.**;13(3): 429-434, jul./set. Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/210>. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁹⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁹⁶ GONÇALVES, Fernanda Denardin; *et al.* Health promotion in primary school. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.24, p. 181-92, jan./mar. 2008.

As ações de educação em saúde podem facilitar ao máximo o poder dos indivíduos sobre suas vidas.⁹⁷

A fim de utilizar meios de estratégias de educação alimentar e nutricional para orientar e apoiar pessoas, famílias e comunidades para que adotem práticas alimentares promotoras da saúde, é fundamental que ações de educação alimentar e nutricional sejam desenvolvidas por diversos setores, incluindo saúde, educação, desenvolvimento social, desenvolvimento agrário e habitação.⁹⁸

Os calendários de imunizações e as orientações do Ministério da Saúde do Brasil⁹⁹ devem ser consultados constantemente, uma vez que novos imunobiológicos são frequentemente incorporados, podendo também ocorrer alteração nas recomendações para utilização de vacinas que já fazem parte da rotina.¹⁰⁰

Ao se deparar com as vacinas, é importante saber como elas funcionam, sua eficácia e segurança, composição e como agem no organismo.¹⁰¹

A administração de uma vacina é uma situação que requer atenção de todos os envolvidos, pois pode causar dor ou sofrimento quando a criança vivencia esse procedimento. Para a sua realização, é essencial que a assistência seja humanizada, de modo que é importante que a criança seja orientada quanto ao procedimento da vacinação e de sua importância para a saúde de acordo com seu grau de compreensão.

Assim, para atingir a humanização, é necessário um distanciamento de ações protocoladas de orientação aos pais da criança, deixa emergir a escuta e o diálogo, além de transformar o espaço formal da assistência em um encontro terapêutico efetivo. No

⁹⁷ FEIJÃO, Alexandra Rodrigues; GALVÃO, Marli Teresinha Gimenez. Ações de educação em saúde na atenção primária: revelando métodos, técnicas e bases teóricas. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, vol. 8, núm. 2, maio-agosto, pp. 41-49, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3240/324027958006.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁹⁸ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção básica. **Guia alimentar para a população brasileira** / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: ministério da saúde, 2014. 156 p.: il.

⁹⁹ BRASIL. Ministério da Saúde. **Calendário Nacional de Vacinação**, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/vacinacao/calendario-vacinacao>. Acesso em: 12 jun. 2020.

¹⁰⁰ CARVALHO, Aroldo Prohmann; FARIA, Sonia Maria de. Artigo de revisão: Vacinação da criança e adolescente. **Resid Pediatr.**, 4(3 Supl.1):S10-S22, 2014.

¹⁰¹ BALLALAI, Isabella; BRAVO, Flavia (org.). **Imunização: tudo o que você sempre quis saber**. Rio de Janeiro: RMCOM, 2016.

estudo de Pontes *et al.*,¹⁰² os autores descrevem que o preparo da criança para a vacinação deve ser pensado de forma a incluir o brincar e a influência dessa atividade em seu comportamento durante o procedimento.

Tendo em vista a relevância da vivência extensionista na formação acadêmica dos futuros profissionais da área da saúde, os acadêmicos da Universidade de Taubaté aderiram voluntariamente ao projeto de extensão intitulado *Cuidado em saúde na primeira infância*: alimentação saudável e proteção vacinal, coordenado por profissionais das áreas da saúde, visando experienciar o cuidado à saúde da criança ainda no ciclo básico de sua formação profissional.

Justificativa

Imersos no contexto de isolamento social e no conseqüente remodelamento acadêmico, participar dos projetos de extensão promove a oportunidade de novas vivências e experiências na formação profissional.

Na formação dos alunos que vivenciam as ações extensionistas, este projeto possui não só peso curricular, mas também bagagem pessoal e de interação com a equipe de colegas, professores e comunidade. Sentiram-se especialmente motivados a escolhê-lo pela proximidade com as áreas de pediatria, infectologia e alimentação na infância, com as quais têm maior afinidade. Além disso, buscam a capacitação pela crença na medicina preventiva como importante ferramenta na contenção de doenças, especialmente as de caráter infecto-parasitológico.

Objetivos

São objetivos do projeto: a) promover a educação em saúde, utilizando as ferramentas culturais disponíveis com os profissionais da instituição parceira, as crianças e as famílias atendidas, contribuindo para a formação da consciência sanitária e para a

¹⁰² PONTES, Jéssica Etienne Dourado; *et al.* Brinquedo terapêutico: preparando a criança para a vacina. Einstein (São Paulo) [Internet]. 13(2): 238-242, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/eins/v13n2/pt_1679-4508-eins-13-2-0238.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

melhora da qualidade de vida e, simultaneamente, para a formação acadêmica, visando ao aprimoramento humano de todos os envolvidos: comunidade, alunos e professores de várias origens de formação e profissionais da instituição parceira, visando gerar produtos de divulgação das ações e produção tecnológico-científico-educativa associada; b) reafirmar a ação de extensão como um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade e como um processo indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; c) assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade; d) implementar como eixos norteadores das ações educativas realizadas no diagnóstico situacional da prática da alimentação saudável e da situação vacinal das crianças atendidas, e) manter as atividades do projeto ainda que com o isolamento social.

Método

O envolvimento com a parte operacional do projeto de extensão *Alimentação saudável e proteção vacinal* aconteceu desde o contato inicial com as Secretarias de Saúde e de Educação do município para escolha da unidade para a realização das atividades do projeto, bem como nas elaborações de ementa, cronograma, conteúdo programático, desenvolvimento das atividades propostas a serem realizadas no semestre e também contato com os alunos para a divulgação e o convite para participarem do projeto. O planejamento para o desenvolvimento do projeto no ano de 2020 foi feito com reuniões presenciais, antes da quarentena em razão da pandemia por Covid-19.

No entanto, esse projeto viu-se frente à necessidade de reestruturação, assim como as demais atividades da Universidade, diante do contexto da pandemia de Covid-19, implicando no isolamento social. Desse modo, reuniões remotas foram realizadas semanal e rotineiramente por todo o período do isolamento social, com os acadêmicos e com os professores do projeto para as discussões. O desenvolvimento das atividades visaram à elaboração de estratégias da promoção de saúde e a divulgação das ações por meio da pesquisa de materiais de referência sobre imunização (temática: vacinas, calendário vacinal, doenças imunopreveníveis, mitos e principais dúvidas), produção de con-

teúdo constante durante a extensão do trabalho, que incluíram em: 7 súmulas de caráter bibliográfico, com seleção de artigos-base realizada por intermédio do banco de dados Scielo, Pubmed e literatura adicional, 7 *drops* para a rádio – como demonstrados abaixo, para divulgação das ações por meio de mídias regionais para a população e 8 atividades práticas planejadas, todas com temática central focada na importância, nos benefícios da vacinação, da alimentação saudável e no desenvolvimento infantil.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas na unidade de educação infantil, nesse momento do isolamento social, foram elaboradas prevendo o retorno às atividades presenciais.

A primeira etapa desenvolvida foi a delimitação da instituição para a realização das atividades propostas desse projeto. Em seguida, o planejamento para a elaboração de atividades didáticas e dinâmicas a serem realizadas de acordo com a faixa etária das crianças, objetivando a promoção da saúde de forma lúdica, por meio de atividades como: teatro interativo, atividade com *glitter* e método de lavagem de mãos, arte, leitura, pintura, atividades físicas, música e atividades informativas com conteúdo relevante para as crianças, ao passo que também envolvam os seus responsáveis, por meio de uma linguagem de fácil compreensão.

Quanto à imunização, a elaboração de cada atividade objetivou levar à criança uma diferente concepção sobre a importância da vacinação e da higienização das mãos, explicando o que são microrganismos, como preveni-los e eliminá-los; visando incentivar a introdução dessas práticas em seu cotidiano de maneira agradável, natural e compreensível.

Também na unidade de educação infantil, planejamos analisar a caderneta de vacinação de cada criança dessa unidade e, assim, fazer o diagnóstico da situação vacinal. Após, enviar comunicado aos responsáveis, quando houver vacina em atraso, e agendar junto à direção da unidade de educação infantil uma reunião com os responsáveis pelas crianças para uma roda de conversa sobre a importância da imunização para a criança, para a família e para a sociedade.

Resultados

As atividades propostas tiveram o intuito de incentivar e orientar sobre a imunização, por meio de:

- Contação de histórias, envolvendo o tema imunização, com personagens conhecidos pelas crianças e material para colorir com informações sobre a imunização (contendo o endereço das unidades básicas de saúde mais próximas à escola e o calendário vacinal), que poderá ser levado para casa. Nesse momento, serão abordados a importância da imunização e o medo da vacina com as crianças;
- Atividade com *glitter*, durante a qual será realizada a orientação para a lavagem das mãos. Nessa atividade, os materiais utilizados são *glitter* (representando o microrganismo), água e sabão, momento em que será ressaltada a importância da lavagem correta das mãos para a saúde pessoal e coletiva;
- Atividade de cantar uma música ou encenar um teatro para as crianças, momento em que serão abordados a contaminação por vírus e bactérias, os hábitos de higiene e a importância da vacinação para combater os microrganismos.

Em relação à alimentação, as atividades foram planejadas e elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças, por meio atividades lúdicas e dinâmicas, visando estimular o interesse pelos alimentos, promover o contato das crianças com novos alimentos e reforçar a importância do bom hábito alimentar, com alimentos naturais e saudáveis.

Também foi prevista a realização de roda de conversa com os responsáveis pelas crianças, para abordar o tema imunização e alimentação saudável, momento para discutir sobre os temas propostos visando à promoção da saúde e à alimentação adequada e saudável.

Além do planejamento das atividades direcionadas às crianças e seus responsáveis da unidade de educação infantil de atuação do projeto, também foram elaborados *drops* com informações sobre proteção vacinal, a serem veiculados na rádio local, visando à divulgação sobre a temática e sua importância também para a população da cidade.

Gripe

OLÁ, OUVINTES DA RÁDIO UNITAU, TUDO BEM?

NÓS, DO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL” ESTAMOS AQUI PARA FALAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA VACINAÇÃO NA VIDA DA POPULAÇÃO, PRINCIPALMENTE DAS CRIANÇAS

Hoje, nós vamos falar sobre mais uma doença que pode ser prevenida com vacinação! É a Gripe!

A gripe é uma doença aguda que acomete as vias respiratórias. Ela é mais comum no inverno e pode ser facilmente confundida com um resfriado.

Sabe aquele espirrinho que você dá? Então, são mais de 40 mil gotículas de saliva no ar com o vírus da gripe que podem “se espalhar” por aí, se “acomodar” nas superfícies dos objetos e assim contaminar outras pessoas.

Como medidas de prevenção para toda a população, além da vacinação, e eficazes na redução do risco de adquirir ou transmitir doenças respiratórias:

Lave as mãos com água e sabão ou use álcool em gel, principalmente antes de consumir algum alimento;

Utilize lenço descartável para a higiene nasal;

Cubra o nariz e boca ao espirrar ou tossir;

Evite tocar mucosas de olhos, nariz e boca;

Não compartilhe objetos de uso pessoal, como talheres, pratos, copos ou garrafas;

Mantenha os ambientes bem ventilados;

Evite contato próximo a pessoas que apresentem sinais ou sintomas de gripe;

Evite sair de casa em período de transmissão da doença;

Ah, é claro, sempre mantenha as vacinas dos seus filhos e familiares em dia.

O QUADRO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL” FICA POR AQUI, UM ABRAÇO E ATÉ NOSSO PRÓXIMO ENCONTRO.

Vacinas

OLÁ, OUVINTES DA RÁDIO UNITAU, TUDO BEM?

NÓS, DO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL”, ESTAMOS AQUI PARA FALAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA VACINAÇÃO NA VIDA DA POPULAÇÃO, PRINCIPALMENTE DAS CRIANÇAS

Sabe aquele velho ditado “é melhor prevenir do que remediar”?

Então, ele se aplica perfeitamente à vacinação.

E é por isso que hoje falaremos sobre o Programa Nacional de Imunização, o qual oferece 19 tipos diferentes de vacinas para todos os brasileiros.

Essas vacinas fazem parte dos calendários de vacinação do Ministério da Saúde.

Existem calendários apropriados para bebês prematuros, crianças, adolescentes, mulheres, homens e idosos, além de incluir um calendário diferenciado para a população indígena.

Alertamos para a necessidade de se manter a vacinação em dia, ainda mais com a pandemia do novo coronavírus.

Atualmente, a população pode se vacinar em umas das 34 salas de vacinação nas Unidades Básicas de Saúde do município de Taubaté, conhecidas popularmente como “postinhos”.

O procedimento é rápido, sendo muito importante estar com a carteira de vacinação em mãos.

Caso você tenha perdido sua carteira de vacinação, procure o posto de saúde onde você costuma se vacinar para conseguir uma segunda via desse importante documento, que deve ser guardado junto aos seus documentos essenciais.

Procure um Posto de vacinação mais próximo e mantenha sempre as vacinas em dia!

O QUADRO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL”
FICA POR AQUI, UM ABRAÇO E ATÉ NOSSO PRÓXIMO ENCONTRO.

O que são Vacinas?

OLÁ, OUVINTES DA RÁDIO UNITAU, TUDO BEM?

NÓS, DO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL”, ESTAMOS AQUI PARA FALAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA VACINAÇÃO NA VIDA DA POPULAÇÃO, PRINCIPALMENTE DAS CRIANÇAS

Vocês sabiam que as vacinas nos protegem de muitas doenças causadas por vírus e bactérias? Mas você sabe como as vacinas funcionam?

Basicamente, ao invadir um organismo, as bactérias e os vírus atacam as nossas células e se multiplicam. Esta invasão é chamada de infecção e é isso que causa a doença. Para proteger nossa saúde, as vacinas estimulam nosso sistema imunológico a criar defesas específicas contra esses agentes, que são os tais “anticorpos”.

Desse modo, caso você seja contaminado, os anticorpos produzidos pela vacina irão destruir os agentes infecciosos, impedindo o ataque às nossas células e, assim, evitam a doença.

Daí a importância de sempre manter a caderneta de vacinação atualizada.

Procure o Posto de Vacinação mais próximo e mantenha sempre as vacinas em dia!

O QUADRO PROJETO DE EXTENSÃO “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E PROTEÇÃO VACINAL” FICA POR AQUI, UM ABRAÇO E ATÉ NOSSO PRÓXIMO ENCONTRO.

Considerações

O cenário de pandemia nos levou à reelaboração do projeto ao buscar a sua reinvenção para dar continuidade às atividades neste momento de isolamento social. Dessa forma, as atividades realizadas pelos participantes, em sua maioria, ocorreram de forma remota, em que a ferramenta digital foi o instrumento de comunicação no processo ensino-aprendizagem, por meio do qual foram possíveis a construção e a elaboração de todas as atividades propostas, principalmente na forma de reuniões virtuais.

A adaptação do projeto ao modelo virtual se fez necessária, bem como dos professores e dos acadêmicos envolvidos nesse novo contexto, o que possibilitou um novo olhar e conhecimento do desenvolvimento de novas estratégias no processo ensino/aprendizagem.

A vivência acadêmica em todo o processo do desenvolvimento das atividades a serem realizadas com as crianças, família e comunidade, mesmo não conseguindo efetivá-las, teve um valor importante na construção do conhecimento acadêmico acerca da participação em todas as etapas da elaboração das atividades práticas a serem desenvolvidas.

Embora a pandemia da Covid-19 tenha impossibilitado o encontro presencial, a participação dos discentes neste trabalho foi construtiva de formas não previstas: permitiu um primeiro encontro com a pesquisa universitária; uma introdução neste pilar da educação, além de oportunizar experienciar um novo estilo de ensino-aprendizado ao enfrentarem a necessidade de lidar com o inesperado.

Mesmo nesse momento de adaptações à nova realidade com a qual nos deparamos, a elaboração das atividades remanescentes fluiu de forma harmônica no grupo, e cada situação nova foi discutida, visando a uma melhor maneira para ser realizada, sendo no contexto para as crianças, para os seus responsáveis, para os profissionais da escola e para a comunidade, por meio das orientações na rádio local.

Assim, mesmo com as restrições impostas pelo isolamento social, a participação no projeto de extensão foi de grande valia na busca de conhecimentos, demonstrando que o conhecimento e a aprendizagem podem acontecer de várias formas, o que contribuiu para a vivência e para a formação profissional dos participantes do projeto.

A aplicação presencial das atividades planejadas contribuiria diretamente para a nossa formação de forma inegável e nos acrescentaria uma experiência insubstituível. Ainda assim, a compreensão da necessidade e da importância do distanciamento e do isolamento social prevaleceu, levando-nos à conclusão da adoção do formato remoto. Com isso, nutrimos a vontade da aplicação prática deste projeto após estabilização da saúde e segurança restabelecidas.

Agradecimentos

Todo o desenvolvimento e o planejamento das ações realizadas no projeto Alimentação saudável e proteção vacinal, no primeiro semestre de 2020, aconteceram com o envolvimento e a dedicação dos acadêmicos, principalmente os voluntários: Judy Auada Turma, Mariah Marcelino de Souza e Yasmim dos Santos, que em muito contribuíram para a realização das ações efetivadas nesse momento tão especial para todos nós.

Nosso especial reconhecimento ao trabalho e à dedicação da Profa. Dra. Maria Stella Amorim da Costa Zöllner, que possibilitou e amparou o desenvolvimento do nosso projeto e a elaboração deste relato.

Projeto de extensão e a contextualização da violência sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes

Teresa Celia de Mattos Moraes dos Santos

Doutora em Ciências da Saúde

Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição

Universidade de Taubaté

Ana Paula Pereira

Especialista em Ginecologia e Obstetrícia

Professora do Departamento de Medicina

Universidade de Taubaté

Isis Tamires de Vasconcellos

Graduanda em Enfermagem

Universidade de Taubaté

Marina Correia Carelli

Graduanda em Enfermagem

Universidade de Taubaté

Introdução

Esse estudo é decorrente da inserção de novos bolsistas e voluntários no projeto de extensão: *Grupo de atendimento a vítimas de violência sexual (GAVVIS)*, com a intenção de expandir e de aprimorar os conhecimentos dos alunos. O interesse pela temática abordada no decorrer deste trabalho se deu em função da participação no projeto de extensão universitária e a necessidade de ampliar suas habilidades e competências acerca do tema estudado.

O abuso sexual intrafamiliar entre criança e adolescente é uma prática que vem

ocorrendo com frequência não só nos mais diversos tipos de estruturas familiares, presente em todas as classes sociais, independentemente de cor, raças e crenças. São atos que podem desenvolver na criança ou no adolescente diversas psicopatologias, tendo várias consequências que poderão acontecer, pois a vítima não tem estrutura psíquica e física em seu desenvolvimento.¹⁰³

Ressalta-se que a violência sexual nem sempre é cometida com o uso da força física, pois o agressor, na maioria dos casos, é uma pessoa com quem a criança convive no dia a dia e com quem mantém relação de afeto. A violência sexual pode ser praticada por meio de contato físico ou não, além de outras situações que envolvem exploração e prostituição.¹⁰⁴

A violência pode ser considerada intrafamiliar e doméstica, sendo que a primeira ocorre na própria família, envolvendo parentes que podem ou não conviver na mesma residência que a vítima, enquanto a segunda envolve os membros que convivem na mesma casa com a vítima, não necessariamente com graus de parentesco.¹⁰⁵ A violência intrafamiliar contra crianças representa ato de omissão, praticada pelos próprios pais, parentes ou responsáveis com as crianças.¹⁰⁶

Dados do Conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente (CONANDA) apontam que, anualmente, 6,5 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência doméstica no Brasil, 18 mil são espancadas diariamente e 300 mil são vítimas de incesto.¹⁰⁷ Observa-se no Quadro 1, os tipos de violência intrafamiliar, sexual e sua definição.

¹⁰³AZEVEDO, Maria Beatriz; ALVES, Marta da Silva; TAVARES, Júlia Rita Ferreira. Abuso sexual Intrafamiliar em adolescentes e suas reflexões. **Revista Psicologia para América Latina**. N 30, p. 7-25, 2018.

¹⁰⁴ROSA, Keli Cristiane Matias da. **Estupro e abuso sexual de vulnerável no âmbito intrafamiliar**. 2018. 47f. Monografia (Graduação em Direito) - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Três passos, 2018.

¹⁰⁵RECH, Natália Bettú; D'AGOSTINI, Fabiana Piccoli; DeMARCO, Taisa Trombeta. Relações abusivas: a violência sexual no contexto intrafamiliar. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**. v. 4, 2019

¹⁰⁶MATOS, Byanka Costa; ALVES, Luciano. Violência sexual intrafamiliar de criança e adolescente. **Revista Univag**, p. 2-9, 2016.

¹⁰⁷CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Encontros de articulação do CONANDA com os conselhos tutelares**. Brasília, 2000.

Quadro 1 - Tipos de violência intrafamiliar e sexual

Tipos de violência	Definição
Negligência	Omissão em prover necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se quando os pais ou responsáveis falham em alimentar, vestir, educar, ensinar e conversar adequadamente com seus filhos.
Violência física	Ato que causa dor física, e não apenas dano, sob a denominação de síndrome de maus-tratos físicos e abuso físico.
Violência psicológica	Atitudes e condutas com a criança que ocasionam medo, frustração, experiência de temor, ameaças verbais com conteúdo violento, ou emocional. Inclui a rejeição, expondo-a à humilhação pública e atribuindo apelidos depreciativos, ameaças, surras, reprimendas, castigos, isolamento, exploração.
Violência sexual	Ato sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, utiliza-se de crianças ou adolescentes para obter uma estimulação sexual para o agressor ou outra pessoa.
Violência sexual: abuso sexual e os tipos	É um tipo de agressão definido como o envolvimento de crianças e adolescentes dependentes e evolutivamente imaturos em atividades sexuais que eles não compreendem, para os quais não são capazes de dar consentimento informado, e que violam os tabus sexuais dos papéis familiares. Formas de abusos:
	- Incesto - Qualquer relação de caráter sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, entre um adolescente e uma criança, ou ainda, entre adolescentes, quando existe relação familiar, ex.: pai, mãe, irmão etc.
	- Estupro - O estupro ocorre quando a criança é obrigada a manter relação sexual sob ameaça ou violência.
	- Sedução - Situação em que há penetração vaginal ou anal sem uso de violência em adolescentes virgens, onde o agressor seduz os adolescentes a fazer tal ato, na maioria das vezes em adolescentes de idade entre 14 a 18 anos incompletos.
	- Atentado violento ao pudor – É quando é obrigada a manter relação sexual anal, oral e qualquer outro contato íntimo que não seja relação sexual vaginal, ou quando é obrigada a presenciar outras pessoas tendo relações sexuais, em crianças e adolescentes de até 14 anos, a violência é presumida, como no estupro.
	- Assédio sexual – É quando se tem chantagem ou ameaças pelo agressor, propostas de contrato sexual; na maioria das vezes, há posição de poder do agente sobre a vítima.
- Exploração sexual - É expor crianças e adolescentes no mercado do sexo. Inclui a pornografia infantil e a prostituição.	

Fonte: PIMENTEL, Adelma; ARAUJO, Lucivaldo da Silva. Violência sexual intrafamiliar. **Revista Paraense de Medicina**. v. 20, n. 3, p. 39-42, 2016.

O presente estudo foi idealizado por sentir a necessidade de proporcionar aos bolsistas e voluntários do projeto de extensão do Grupo de apoio a vítimas de violência sexual (GAVVIS) um conhecimento mais amplo das várias nuances acerca do tema “Violência sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes”.

O crescimento no número de denúncias de abuso sexual intrafamiliar contra crianças no Brasil é notável por todos, e com isso se desperta uma grande preocupação dos profissionais que atuam na área da violência e, por ser um assunto de bastante relevância no que diz respeito à percepção da mãe em atentar-se para possíveis abusos

de cunho sexual, o presente trabalho propõe, por meio de uma revisão de literatura, conhecer os diferentes tipos e definições de violências sexuais e assim orientar e alertar, por meio de ações do projeto de extensão GAVVIS, as mães, por ser uma fase de formação física e emocional e esse tipo de abuso ou agressão pode trazer consequências irreversíveis na vida adulta de seus filhos.

Metodologia

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão buscam oferecer apoio e orientações às vítimas de violência sexual e, como é sabido, estudos e pesquisas têm mostrado inúmeros debates e reflexão acerca do tema violência sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes.

A partir dessas constatações e reflexões, com as leituras, discussão em grupos e a participação no projeto de extensão já mencionado, algumas inquietações começaram a surgir, desencadeando questionamentos para a realização do estudo, como: quais os tipos de violência sexual infantil, onde, como e quem a comete? Como o projeto de extensão pode atuar frente a esta situação? Para isso, houve a necessidade de realizar um estudo por meio de uma revisão sistemática de cunho descritivo e com enfoque exploratório.

Seguiu os seguintes passos: definição do tema e delimitação dele com critérios de inclusão e exclusão de artigos, avaliação e análise dos artigos e interpretação dos resultados.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios de inclusão os artigos que abordassem as palavras-chaves: Criança, Delitos Sexuais e Relações Familiares. As palavras-chaves foram combinadas com os operadores booleanos “OR” e “AND”.

Foram incluídos estudos primários e secundários disponíveis na íntegra, publicados no periódico nacional *Scientificelectronic library online*, em português e publicado entre os anos de 2016 e 2020. E foram excluídos aqueles que não atenderam a temática e artigos publicados antes de 2016.

A busca dos artigos foi realizada entre os meses de abril e maio de 2020. Foram encontrados 12 artigos e, conforme apontado na metodologia, foram selecionados

aqueles que estavam dentro dos critérios estabelecidos. Avaliaram-se nove artigos, que estavam de acordo com a questão norteadora central deste trabalho, não se desviando da temática almejada no desenvolvimento.

Após estudo e discussões acerca da temática apresentada, planos de trabalho foram traçados para orientações quanto à prevenção da violência sexual intrafamiliar e para o apoio e o atendimento às vítimas de violência sexual, bem como a seus familiares.

Toda ação de extensão deve estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de habilidades e competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã, ou seja, reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora.

Assim, as atividades desenvolvidas no projeto buscam oferecer a esses estudantes atividades que contemplem o desenvolvimento dos aspectos físicos/motores, cognitivos, afetivos e sociais, fazendo com que a extensão universitária torne-se importante fonte de informações para o mundo acadêmico, possibilitando o desenvolvimento e as publicações de experiências extensionistas e pesquisas, as quais constituem importante ferramenta de divulgação de suas produções resultantes das atividades desenvolvidas nos projetos.

Resultados e discussões

A análise das informações foi realizada por meio de leitura exploratória de todo o material bibliográfico encontrado, provocando reflexões e críticas, expostas a seguir.

Coutinho e Moraes realizaram um trabalho acerca da percepção do grupo familiar, sobre o processo de relação de uma situação de abuso sexual intrafamiliar, no qual analisaram a importância do fortalecimento das relações comunitárias em famílias que vivenciaram a violência sexual, visto que o contexto comunitário pode ser um importante nicho capaz de favorecer o processo de revelação do abuso sexual. Ao mesmo tempo, reforçaram a importância de que essa rede informal seja reconhecida na sua importância, sobretudo nas estratégias de intervenção voltadas às vítimas de abuso se-

xual e suas famílias, as quais são desenvolvidas pela saúde, educação e segurança pública.¹⁰⁸ Senra *et al.* complementam que há uma abrangente legislação protegendo os direitos das crianças e dos adolescentes.¹⁰⁹

Já Maia *et al.*, ao investigarem a violência intrafamiliar como fator de risco no desenvolvimento dos jovens, identificou que os principais agressores e os tipos de violência apontam para a compreensão da dinâmica familiar e para a proposição de políticas públicas de proteção às famílias.¹¹⁰

Para Marcolino e Gomes, as características da estrutura e dinâmica familiar tornam-na vulnerável ao acontecimento da violência sexual infantil intrafamiliar. Os autores também concluíram que a violência sexual infantil intrafamiliar, dada a sua complexidade, não pode ser compreendida somente sob a óptica da dinâmica, da estrutura familiar e das características do abusador.¹¹¹

Para Matos e Alves, quando o agressor é o pai ou a mãe, irmãos, tio ou avô, a denúncia se torna extremamente difícil, visto que a família enfrenta dificuldades ao lidar com a exposição e a vergonha de ter protagonizado tal ato, deixando o abusador impune, dando condições para a continuidade do abuso.¹¹²

Já Maia acredita que a mãe também tem uma grande parte de culpa nos abusos sexuais contra as crianças e adolescentes, por deixarem eles sob os cuidados de terceiros não só para trabalho, mas também por deleite.¹¹³

¹⁰⁸ COUTINHO, Márcia Moraes Lima; MORAIS, Normanda Araújo de. O processo de revelação do abuso sexual intrafamiliar na percepção do grupo familiar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 18, n. 1, p. 93-113, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n1/v18n1a06.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

¹⁰⁹ SENRA, Beatriz Silva Brandão; *et al.* Violência sexual infanto juvenil. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior**. v.11, n. 1, p. 419-440, 2019. Disponível em: <https://www.jornaleletronico-fivj.com.br/jefvj/article/view/678/678>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹¹⁰ MAIA, Rosely Cardoso; *et al.* Da proteção ao risco: configurações da violência intrafamiliar na juventude paraense. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100309&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

¹¹¹ MARCOLINO, Eloisa Maria Buzuti; GOMES, Geni Col. Violência sexual infantil intrafamiliar: algumas considerações. **Revista UNINGÁ**. v. 51, n. 3, p. 89-95, 2017. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1358/977>. Acesso em: 20 maio 2020.

¹¹² MATOS, Byanka Costa; ALVES, Luciano. Violência sexual intrafamiliar de criança e adolescente. **Revista Univag**, p. 2-9, 2016. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/rep/article/view/313/355>. Acesso em: 15 maio 2020.

¹¹³ MAIA, Rosely Cardoso; *et al.*, *op.cit.*

Matos e Alves, ao estudarem o tema abuso sexual de criança e adolescente no ambiente familiar, observaram que, pelo desenvolvimento cognitivo incompleto da criança, ela ainda não alcançou o discernimento necessário para se defender, concluindo, assim, que a violência sexual intrafamiliar é a mais comum das formas de violência sexual, talvez pelo fato de a vítima oferecer menos resistência, não se sabe o porquê citou que dezenas de estudiosos da mente humana, na tentativa de entender tais atos, vêm realizando pesquisas sem ainda ter chegado a uma conclusão.¹¹⁴

Rech *et al.* realizaram uma análise do tema estupro e abuso sexual por ascendentes contra seus descendentes e afirmam que é de suma importância que a criança vítima de violência sexual seja acompanhada e tratada por uma equipe multidisciplinar, a fim de conduzir o caso da melhor forma possível, evitando maiores danos e traumas.¹¹⁵

Meireles acrescenta que existem ações que possam efetivamente garantir a proteção e a consolidação da cidadania, rompendo com ciclos abusivos a que a criança possa estar sendo submetida há muitos anos.¹¹⁶ Antony e Almeida citam que o olhar holístico da abordagem deve buscar a libertação da criança dos fardos e legados da família, para que não venha a repetir a história.¹¹⁷

Já Azevedo *et al.* trazem um alerta por meio de uma cartilha sobre abuso sexual infantil elaborada pelas estudantes de uma universidade, na qual conscientiza toda a sociedade a dar apoio e a promover o resgate da dignidade perdida dos adolescentes que passaram e passam por traumas. Os autores ainda complementam que os mais variados tipos de violência ocorrem dentro do núcleo familiar, e dentre estas está a violência física e a violência psicológica. A violência psicológica é silenciosa e velada, o que muitas vezes faz surgir a violência física.

Para Meirelles, cuidar e orientar nossas crianças, atualmente, não se restringe unicamente às orientações tradicionais, como ser educada, dedicadas aos estudos, a respeitar os mais velhos, a ter higiene etc. mas deveria também envolver a adoção de

¹¹⁴ MATOS, Byanka Costa; ALVES, Luciano. *op. Cit.*

¹¹⁵ RECH, Natália Bettú; D'AGOSTINI, Fabiana Piccoli; DeMARCO, Taisa Trombeta. *op. cit.*

¹¹⁶ MEIRELLES, Maria Elisa. Abuso sexual contra crianças e adolescentes e sua dinâmica intrafamiliar. **Revista Pesquisa & Educação à Distância**, n. 11, p. 1-11, 2018.

¹¹⁷ ANTONY, Sheila; ALMEIDA, Ediléia Menezes. Crianças vítimas de violência sexual intrafamiliar: uma abordagem gestáltica. **Revista do NUFEN**. v. 10, n. 2, p. 184-201, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v10n2/a12.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

novos hábitos de convivências tanto dentro como fora de casa. Notoriamente, a vida moderna exige muito da mulher e, dessa forma, o convívio e os cuidados para com seus filhos ficam nas mãos de terceiros, sujeitando a criança e o adolescente aos abusos sexuais intrafamiliares.¹¹⁸

Graças a esse estudo, tornou-se possível obter amplo conhecimento sobre os tipos de violências que acometem crianças e adolescentes e subsidiar políticas públicas de prevenção e redução da morbimortalidade por esses eventos. Esses estudos colaboraram, inclusive, para o aprimoramento e a retroalimentação das informações.

Considerações finais

No presente trabalho, observa-se que as práticas de violência contra crianças são contínuas, principalmente aquelas de cunho sexual, sendo que a maior parte das ocorrências acontece no meio familiar, o que atualmente a doutrina denomina como Abuso Sexual Intrafamiliar ou Incesto. Suas causas e ocorrências se originam de uma construção bastante complexa e multicausal, trazendo a necessidade de avaliar os diferentes aspectos de uma família, considerando sua estrutura, formação e dinâmica.

Com base no que foi exposto, é possível ressaltar a necessidade de se prover maior atenção à política de proteção à criança dentro do contexto dos serviços de saúde, cabendo aos profissionais e instituições de saúde reforçar campanhas de alerta aos pais quanto aos diferentes tipos de violências que seu filho pode passar ou está passando dentro de seu ambiente intrafamiliar. Faz-se essencial a orientação sobre sinais sutis, dinâmicas e comportamentos suspeitos, além do direcionamento para a procura por auxílio quando necessário.

¹¹⁸ MEIRELLES, Maria Elisa, *op. cit.*

Vivência da *Oficina das sensações* como ciência lúdica para o despertar da curiosidade e do senso crítico

Ana Clara da Mota

*Mestra em Análise de Sistemas e Aplicações - INPE
Instituto Básico de Ciências Exatas – IBE*

Danielle Fonseca de Lemos

*Graduanda em Pedagogia
Universidade de Taubaté*

Gislaine Antonina Mendes de Faria

*Graduanda em Psicologia
Universidade de Taubaté*

Scheidt Rainer Marciano dos Santos

*Graduando em Ciências Biológicas
Universidade de Taubaté*

Introdução

A educação infantil é o primeiro ciclo da educação básica e o primeiro contato da criança com o ambiente escolar. Nessa fase da vida, a criança começa a desenvolver sua expressão, sua comunicação, seus desejos e emoções. Isso é demonstrado em respostas estimuladas pelo ambiente físico e pela socialização com outras pessoas. Dessa forma, as instituições de ensino devem proporcionar atividades que ajudem essas crianças a desenvolverem sua identidade, gostos e curiosidades, explorando o mundo de várias formas lúdicas. É importante que a criança seja vista como centro da pedagogia.¹¹⁹

¹¹⁹ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF, v. 3, Conhecimento de Mundo, 1998.

Pelo brincar estar presente na vida das crianças, sua aplicação se faz valiosa na educação infantil. Brincar é um fato presente ao longo da história e faz parte de qualquer cotidiano. Por meio da brincadeira, a criança desenvolve suas habilidades físicas (coordenação motora) e mentais (conceitos e valores), levando-a a explorar a própria imaginação, a abstração e a relacionar fatos com assuntos fantásticos por meio da memória, ou seja, desenvolve sua cognição. Posteriormente, o desenvolvimento de sua cognição irá induzi-la a explorar o mundo externo também.¹²⁰

Fazer ciência é algo que se manifesta no dia a dia a partir da indagação e da curiosidade. A ciência é o conhecimento adquirido por estudos aprofundados. Por meio da ciência, o homem desvenda o mundo e cria outras incógnitas. Ela não é praticada apenas por especialistas, mas, sim, por qualquer um que tenha sua curiosidade provocada por meio da reflexão e da ação experimental. Ela também é responsável por ensinar cada indivíduo a utilizar o senso crítico. A escola, como formadora de cidadãos críticos e sociáveis, deve promover a ciência dentro do ambiente escolar, a fim de estimular nos estudantes, desde a educação infantil, o prazer pela busca de conhecimentos e/ou resposta por experimentos próximos a sua realidade social e habilidade física.¹²¹

O *B.E.A.B.A. das ciências* fez parte do Núcleo de gestão e execução de convênios (Nugec) da UnitaU. Este projeto aconteceu em escolas da rede Municipal de Taubaté e teve como objetivo levar às crianças envolvidas o incentivo, a curiosidade e o gosto pela ciência desde cedo. Além da descoberta de quais transformações, diversidades e diversões a ciência pode nos trazer.

Além do projeto desenvolver as várias habilidades propostas na Base nacional comum curricular (BNCC),¹²² as atividades também foram pensadas em consonância

¹²⁰ DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, Mato Grosso, v. 7, n° 1. 2013.

¹²¹ PAVÃO, António Carlos. *Ensinar Ciências fazendo ciências*. Centro de computação científica e tecnológica Laboratório Multiusuário UTFPR, 2008. Disponível em: http://hpc.ct.utfpr.edu.br/~charlie/docs/PPGFCET/4_TEXTO_01_ENSINAR%20CI%C3%84NCIAS%20FAZENDO%20CI%C3%84NCIA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹²² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019

com as Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil,¹²³ para arquitetar materiais lúdicos que estimulem o senso crítico e manifestem a curiosidade das crianças diante das aprendizagens. Os materiais criados são separados em conjuntos, conforme a habilidade explorada, denominados de oficina. É relevante salientar que todas as oficinas contam com a participação tanto da escola quanto dos alunos bolsistas para sua aplicação e criação, levando em conta o ambiente escolar e as necessidades dos alunos, beneficiando ambos os lados.

Dentre as ações realizadas, a *Oficina das sensações*, foi uma das mais impactantes para as crianças, pois permitiu que elas reconhecessem habilidades próprias que ainda não conheciam, além de ter proporcionado experiências novas e únicas, como as brincadeiras que são feitas para que seja efetiva a partilha desse conhecimento com as crianças.

Essa oficina explorou os estímulos captados pelo ambiente por meio dos sistemas sensoriais do tato (mão e pé), que são codificados em sinais neurais, provocando, assim, alguma sensação. A sensação é um fenômeno físico em resposta a alguns estímulos, podendo ser ruim, quando o estímulo é ofensivo (dor ou queimação, por exemplo), ou ser bom, quando é inofensivo (o toque em alguma textura macia ou áspera e que pode causar uma sensação tranquilizadora ou de arrepios). As sensações podem ser divididas em três grupos fundamentais: as interoceptivas, as proprioceptivas e as exteroceptivas.

As sensações do grupo interoceptivas nos dão sinal do meio interno do organismo, assegurando a regulação das necessidades elementares (fome, sono, sede etc.). Mantêm estreita ligação com os estados emocionais. Já as sensações proprioceptivas nos dão informações sobre a posição do corpo no espaço e posturas, garantindo a regulação do movimento. Por fim, as sensações exteroceptivas, que são as sensações-foco deste relato, nos dão os sinais vindos do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente, paladar, olfato, tato, audição, visão. O tato e o paladar são percebidos por contato direto, já a visão, a audição e o olfato se dão à distância, com certo intervalo de tempo. Esses sentidos podem ser estimulados, usando-se diversos objetos

¹²³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

que se diferenciam entre sua textura, forma e componentes de que se originam.¹²⁴ Assim, considerando o que já foi relatado, foram elaborados o objetivo geral e os objetivos específicos da oficina em questão.

Objetivo geral

O objetivo dessa oficina foi realizar intervenções relacionadas à ciência no cotidiano escolar de crianças com quatro e cinco anos de idade, colaborando com seu desenvolvimento físico e mental por meio do tato dos pés e das mãos; aguçar sua curiosidade ao entrar em contato com objetos diversos e desenvolver o senso crítico ao analisar esses objetos e identificá-los e descrevê-los. Além disso, incentivar o gosto pela ciência e sua prática. A *Oficina das sensações* teve como suporte a BNCC,¹²⁵ cujas atividades propostas incluíram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Ademais, pode considerar que está incluída nos seguintes campos de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós. Essas habilidades incluíram executar intervenções grupais relacionadas à ciência e direcionadas às demandas das crianças no contexto educacional infantil, de forma a colaborar com o desenvolvimento das sensações e das percepções.

Objetivo específico

Por considerar a BNCC,¹²⁶ as atividades incluíram os direitos de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se. Além disso, pode considerar que está incluída nos seguintes campos de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós.

¹²⁴ KABARITE, Aline; MATTOS, Vera. **Psicomotricidade em grupo** – O método *growing up* como recurso de intervenção terapêutica: 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

¹²⁵ BRASIL, *op. cit.*

¹²⁶ BRASIL, *op. cit.*

As habilidades, estabelecidas pela BNCC, que se pretendeu desenvolver foram o estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades, e o classificar esses objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças, ampliando assim suas relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação, assim como estimular a comunicação de suas ideias e sentimentos a pessoas e a grupos diversos e registrar suas observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes, demonstrando controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Metodologia

Com base nas habilidades descritas para educação infantil na BNCC e no currículo, foram desenvolvidas atividades que concretizassem essas habilidades e atendessem a metodologia também proposta pelo documento, em que se zela muito pelo lúdico, considerando que este é um “[...] aspecto fundamental para o desenvolvimento integral da criança [e que] pode associar-se a estratégias didáticas para promover frutíferas relações e mediações entre alunos e professores na construção do conhecimento escolar”.¹²⁷As atividades na oficina das sensações foram escolhidas e desenvolvidas com base no objetivo de despertar nas crianças o interesse pela ciência por meio de estímulos de seus sentidos táteis, utilizando material reciclável comum no dia a dia e de fácil acesso para os bolsistas e para as próprias escolas e famílias reproduzirem em suas casas. Entre esses materiais, está o uso de papelão, muito utilizado em casa; bexigas; objetos diversos com diferentes texturas; papéis e alguns produtos alimentícios, em sua maioria sementes e trigo. Para o desenvolvimento dessa oficina, primeiramente optou-se pela criação de uma atividade que desse às crianças uma introdução aos sentidos do nosso corpo e às diversas ocasiões que os estimulam a funcionar de forma bem perceptível. Desse modo, foi criada a atividade “Os cinco sentidos”. Foi dada às crianças uma breve explicação e demonstração por meio de imagens sobre quais são os órgãos dos

¹²⁷ RIBEIRO FILHO, Orcenil; ZANOTELLO, Marcelo. **A Ludicidade na Construção do Conhecimento em Aulas de Ciências nas Séries Iniciais da Educação Básica**. Experiências em Ensino de Ciências – Mato Grosso: EENCI, Universidade Federal do Mato Grosso. v.13. nº. 2, p. 144-161, 2018.

cinco sentidos. Após isso, foram desenvolvidas atividades que estimulassem os sentidos táteis dos pés e mãos das crianças. Com isso, foram escolhidos objetos possíveis de serem apalpados e tocados que expressassem diferentes sensações, como: um objeto áspero e rígido, outro objeto liso e rígido, grãos, algo macio etc. Além disso, foram utilizados sementes, areia e trigo devido à possibilidade de serem ocultados facilmente, para que, assim, as crianças, sem usar a visão, pudessem aprimorar seus sentidos táteis a fim de descobrir o que havia dentro de cada bexiga.

Pela observação das escolas durante outros momentos da realização do projeto, pudemos notar nas crianças quais eram as dificuldades ou a faltas delas, até pelo nosso convívio com as crianças. Logo, percebemos o desconhecimento concreto de quais eram os sentidos, o que os sentidos representavam e como diferenciariam as sensações. Concluímos que isso seria algo muito somatório a ser trabalhado com as crianças da educação infantil, importante para o reconhecimento próprio e do outro, além do desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC a essas fases da infância. Com a utilização de materiais recicláveis de fácil acesso às escolas de educação infantil foram elaboradas as seguintes cinco atividades:

Atividade 1: Cinco sentidos

Essa atividade foi realizada a partir de uma cartolina dividida em cinco partes (cada parte significa um sentido diferente com imagens que relacionam essa diferenciação). Nessas partes, há um espaço para que sejam coladas de acordo com o sentido que representa cada uma das figuras que são distribuídas para os estudantes. Por exemplo, uma figura de um garoto cheirando uma flor, ou de alguém comendo algo etc., fazendo com que percebessem as características de cada sentido e assim os relacionassem com as ações cotidianas praticadas por nós. Além disso, foram trabalhadas habilidades de observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais e identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação.

Figura 1 - Atividade "Os cinco sentidos"



Fonte: projeto B.E.A.B.A. das ciências, 2019.

Atividade 2: Trilha das sensações

Com caixas de ovo, algodão, areia e tecidos é montada uma trilha no chão e a atividade propõe que, descalças, as crianças andem por essa trilha, sentindo cada uma das diferentes texturas e, durante essa caminhada, relatem o que estão sentindo e qual é a textura do material em que pisaram. Foi muito divertido analisar as respostas que as crianças deram com relação aos materiais em que estavam pisando e como elas expressaram o que estavam sentindo, como o papelão, que disseram que era duro, porém amassa, o tecido, que era maleável, mas também era áspero e o outro era “fofo”. Nós tivemos o privilégio de ajudá-las a identificar que texturas eram aquelas e de que modo elas poderiam sentir melhor essas diferenças para poder categorizá-las. Essa atividade trabalhou as habilidades de observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais e identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação. Além de desenvolver o levantamento de hipóteses diante de uma situação e a organização de grupo para participação da atividade.

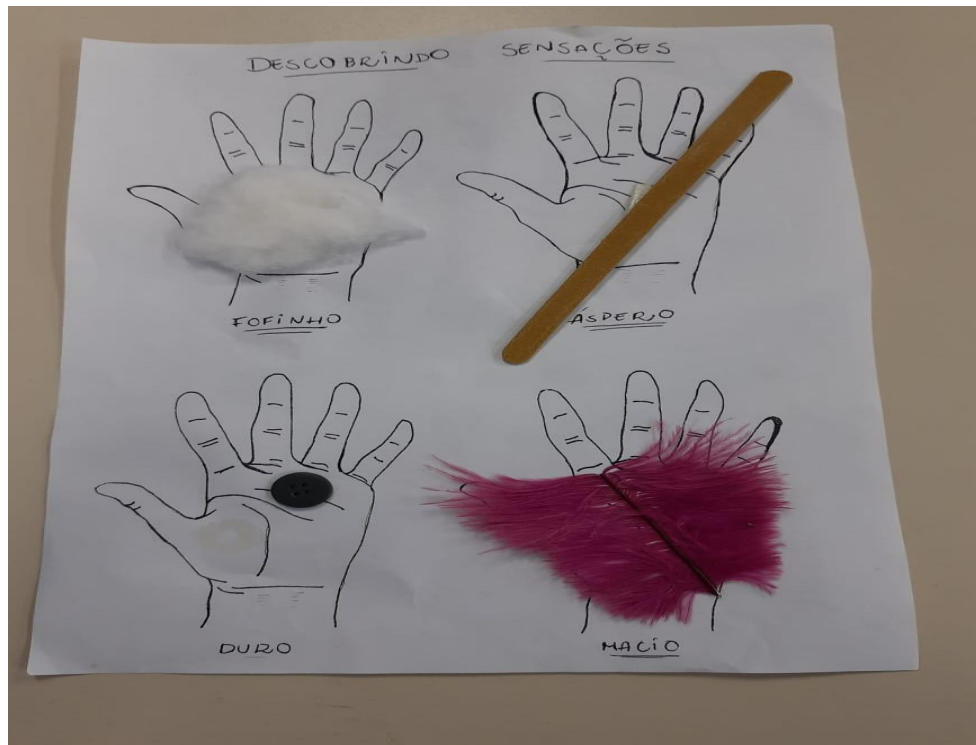
Figura 2 - Atividade "Trilha das sensações"



Fonte: projeto *B.E.A.B.A. das ciências*, 2019.

Atividade 3: Descobrimo sensações

Depois de identificadas e aprendidas as diferentes formas de textura e resistência dos materiais na atividade "Trilha das sensações" e na atividade "Descobrimo sensações", as crianças com as mãos sentiram os materiais e puderam categorizá-los em macio, áspero, duro, mole etc. Essa atividade trabalhou as habilidades de observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais e identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Figura 3 - Atividade "Descobrimdo sensações"

Fonte: projeto *B.E.A.B.A. das ciências*, 2019.

Atividade 4: Bolinha de sensações

Uma brincadeira feita com bexiga, e em cada uma delas foi colocada uma coisa diferente, como grãos de arroz, algodão, areia, pedras. Com as mãos foram apalpando essas bolinhas de bexiga para descobrir o que tinha dentro delas, trabalhando assim as habilidades de identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação, estabelecendo relações de comparação entre objetos e observando suas propriedades, além de despertar a curiosidade e a atenção das crianças para conseguirem concluir a atividade descobrindo o que estava na bolinha.

Figura 4 - Atividade “Bolinha das sensações”



Fonte: projeto *B.E.A.B.A. das ciências*, 2019.

Atividade 5: Caixa misteriosa

Essa atividade teve o objetivo de identificar, por meio do tato, objetos quaisquer escondidos em um galão de água. Trabalhamos com eles o que é esse sentido e em quais ações nós o utilizamos, desenvolvendo assim as habilidades de identificar relações espaciais e estabelecer relações de comparação entre objetos. Essa atividade foi de muita interação tanto do bolsista do projeto com a criança, quanto da criança com seus colegas de classe, que também tentavam ajudar com adivinhações do que seria o objeto na caixa, incentivando o estudante para aguçar ainda mais o tato e o reconhecimento das formas para descobrir o que era.

Figura 5 - Atividade "Caixa misteriosa"



Fonte: projeto *B.E.A.B.A. das ciências*, 2019.

Resultados

As respostas das crianças diante das atividades propostas foram positivas, as crianças demonstraram grande interesse e curiosidade em participar das atividades, isso as levou a ficar bem agitadas, sendo necessário realizar uma conversa sobre comportamento, enquanto as crianças estavam sentadas diante de outras salas no pátio da escola. Segundo o relato das professoras, é comum que os pequenos fiquem mais agitados quando as aulas e atividades são realizadas em ambiente externo. O desenvolvimento da Oficina das sensações no pátio da escola possibilitou que as atividades pudessem ser feitas sem problemas com outros objetos ao redor. Em virtude do grande espaço e da “aula fora do cotidiano escolar” o resultado foi positivo, propiciando o conforto, a descontração e a felicidade para as crianças.

Durante a realização das atividades, os objetos usados para estimular a sensação dos alunos sempre estavam ocultos, utilizando bexigas que envolviam os objetos e pedaços de isopor. Essa forma de ocultação aumentou os estímulos do tato nas crianças, deixando-as com o sentido mais aguçado. Na atividade bolinha das sensações, elas tiveram maior dificuldade para distinguir a textura do trigo, confundindo com a textura da areia. Na atividade da caixa misteriosa, também houve certa dificuldade para distinguir a lupa (objeto usado para aumentar materiais vivos ou mortos de pequeno tamanho, oculto pelos pedaços de isopor dentro da garrafa d'água). Provavelmente isso se deu pelo não contato com esse objeto no dia a dia. Muitas crianças demonstraram que estavam tendo um primeiro contato com a lupa, e as que sabiam tinham visto em vídeos na internet e em programas de televisão.

Pela atividade “Descobrimo sensações”, elas puderam descobrir a sensação de um objeto áspero e o que era esse objeto, no caso uma lixa de unha, sendo algo bem novo e espetacular pela visão delas. As demais atividades tiveram bons resultados, e as crianças se divertiram e aprenderam bastante, principalmente na atividade “Trilha das sensações”, que utilizava o tato de pé, em que elas notaram que o pé também é um órgão do sentido muito usado por nós, em especial pelas crianças que brincam descalças. Além disso, pela observação do comportamento das crianças, pudemos notar o uso do senso crítico e da habilidade de relacionar determinadas informações ao tentarem descobrir os objetos dentro de cada bexiga. Foi fácil o reconhecimento do feijão e do arroz e difícil o reconhecimento do milho e do trigo, uma vez que, para eles, a sensação do milho era semelhante ao do feijão devido aos tamanhos. Isso despertou neles a curiosidade por quererem saber o que realmente havia dentro de cada bexiga, concluindo o objetivo de expressar suas ideias por meio de opiniões do que seria cada conteúdo. Por meio dessas atividades lúdicas as crianças também aprenderam a conviver juntos, ao terem de esperar a sua vez de brincar, enquanto o outro estava realizando a atividade, e também aprenderam a trocar informações entre si sobre o que sentiam e o que cada objeto lembrava, respeitando os dizeres de cada um na roda em que se encontravam em torno das mesas, mostrando o aprendizado em conviver socialmente.

Considerações finais

As atividades lúdicas constituem-se em uma importante estratégia para o desenvolvimento da criança. Assim, é por meio das brincadeiras que a atividade cerebral da criança é estimulada e, se esse estímulo for significativo, a criança começará a construir seus conhecimentos de forma natural. Ao brincar, a criança utiliza todos os sentidos: tato, paladar, olfato, audição, visão e o movimento e a expressão.

Dessa forma, as oficinas permitiram que as crianças desenvolvessem habilidades para conversar, pensar, movimentar, aprender e divertir. As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento do senso matemático infantil por meio da observação, da interpretação, do levantamento de hipóteses e da busca de soluções. Assim, a vivência de estimulações e conceitos no campo físico, intelectual e sócio-afetivo propiciam as crianças desenvolvimento do raciocínio matemático considerando a percepção das formas, do espaço, da causalidade e das quantidades.

Baseados em nossas experiências, concluímos que a maneira como abordamos os assuntos com as crianças e a forma como são trabalhados influenciam diretamente o interesse e a participação da criança. Por essa razão, buscamos as maneiras mais lúdicas possíveis, utilizando materiais alternativos de menor custo, pensando não somente em atender os referenciais municipais e as diretrizes da BNCC,¹²⁸ mas em reconhecer que é o melhor para nossas crianças e para os seus desenvolvimentos de forma integral, contribuindo não só com o cognitivo, mas também com o social, com o cultural e, principalmente, com o emocional, desse modo oportunizando que eles se expressem, mostrando suas opiniões, conhecimentos prévios e curiosidades, para que, assim, o projeto alcançasse seus objetivos de reacender a chama das ciências e do conhecimento nas nossas crianças de tal forma que o brincar, o elaborar, o adquirir, o buscar e o aprender façam parte do crescimento intelectual e afetivo.

¹²⁸ BRASIL, *op cit.*

As respostas das crianças diante das atividades propostas foram totalmente positivas, e os alunos foram muito interativos e empenhados em participar de cada uma das brincadeiras por ter sido despertados neles a curiosidade e o interesse de aprender algo novo, de conhecer novos conceitos, e eles nos passaram isso durante as oficinas com as diversas perguntas e afirmações feitas por eles mesmos com os novos aprendizados adquiridos.

As experiências no projeto *Idoso em ação*

Fernanda Rabelo Prazeres

Mestra em Educação

Programa de Atividade Física e Saúde - Departamento de Educação Física

Carlos Eduardo César Miné

Mestre em Ciências Biológicas

Programa de Atividade Física e Saúde - Departamento de Educação Física

Lídia Amália Cardamoni dos Santos

Especialista em Educação Física Escolar e Artes

Programa de Atividade Física e Saúde - Departamento de Educação Física

Introdução

Visando à comunicação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, o *Programa de atividade física e saúde* (PAFS) é um programa de extensão universitária vinculado ao Departamento de Educação Física. Trata-se de um programa que busca promover a qualidade de vida da criança ao idoso por meio da prática de atividade física.

Especificamente para o idoso, temos o projeto *Idoso em ação*, desenvolvido há mais de 10 anos. Ele oferece atividades físicas adequadas à faixa etária que possam contribuir para um envelhecimento saudável, pois uma longevidade benéfica é aquela em que o indivíduo possa ter condições de saúde satisfatórias e realizar suas ações com autonomia, além de ter condições dignas nos aspectos econômicos, psíquicos e sociais.

O envelhecimento se caracteriza por um processo complexo, que envolve diferentes aspectos que são influenciados por fatores genéticos, mas também pelos diversos hábitos adotados ao longo da vida que poderão agravar ou amenizar a funcionalidade biológica, psicológica e social.¹²⁹ Entretanto, a idade cronológica não deve ser a

¹²⁹ RUDNICKI, Tânia; SEABRA, Carolian; KRATZ, Vivian. A saúde e a doença no processo de envelhecimento. In: SPENCER JÚNIOR; BARBOSA, Leopoldo (org.). **Idosos: perspectivas do cuidado**. Rio de Janeiro/Recife: Autografia/EDUPE, 2018, p. 27-40.

única forma de se perceber o idoso, pois pessoas com a mesma idade podem apresentar diferentes condições físicas, funcionais, mentais.¹³⁰

Por isso, o projeto *Idoso em ação*, tendo como objetivo favorecer um envelhecimento saudável, desde o início, atende pessoas a partir de 50 anos, embora a legislação brasileira conceitue idoso aquele com idade igual ou superior a 60 anos, pois [...] não se pode pensar apenas no aumento da expectativa de vida de um indivíduo, é preciso também olhar o “como” serão vividos esses anos e buscar estratégias para prolongar o período em que uma pessoa permanece em excelente saúde. Um olhar voltado para a qualidade, e não para a quantidade de vida.¹³¹

Dentre os participantes, destacamos alunos que frequentam as atividades desde o começo do projeto. Estes divulgam as atividades no seu círculo de amigos e trazem novos participantes que também aderem à prática de atividade física, pois é crescente o número de idosos que têm procurado por locais que favoreçam a convivência e a prática de atividade física em busca de um envelhecimento saudável, destacando que a adesão é fortalecida a partir da percepção dos benefícios físicos, sociais e emocionais.¹³²

Como os participantes realizam uma avaliação física no início e término do ano, notamos a manutenção e, em alguns, até mesmo a melhora com relação à flexibilidade, à agilidade, à coordenação motora, à força e à resistência aeróbia. Os dados ficam arquivados no prontuário de cada participante para que possamos acompanhar a condição de cada um.

Mas, mais do que os benefícios apontados pelos testes, um aspecto importante é a percepção desses benefícios pelos participantes que relatam diminuição das dores

¹³⁰ SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 25, n. 4, p. 585-593, outubro - dezembro 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

¹³¹ ALBUQUERQUE, Tiago. Exercício físico, envelhecimento e qualidade de vida. In: SPENCER JÚNIOR; BARBOSA, Leopoldo. (Orgs). **Idosos: perspectivas do cuidado**. Rio de Janeiro/Recife: Autografia/EDUPE, 2018, p. 199-200. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Gabriel_Araujo_De_Medeiros/publication/335686185_Espiritualidade_e_Qualidade_de_Vida_em_Idosos/links/5daf005ea6fdccc99d92b980/Espiritualidade-e-Qualidade-de-Vida-em-Idosos.pdf#page=27. Acesso em: 01 maio 2020.

¹³² LIMA, Alisson Padilha de. *et al.* Grupo de convivência para idosos: o papel do profissional de educação física e as motivações para adesão à prática de atividade física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 42, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.02.001>. Acesso em 03 jul. 2020.

no corpo e melhor disposição para as atividades cotidianas. Consideramos que estes também sejam fatores determinantes para a adoção de hábitos saudáveis e para a adesão à prática regular de atividade física.

O projeto Idoso em ação, como já apresentado, busca favorecer o processo de envelhecimento por meio da prática de atividade física, tendo, portanto, como foco o idoso. Mas, enquanto projeto vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade de Taubaté, também visa propiciar condições para que os alunos dos cursos de graduação possam participar das atividades como bolsista ou voluntário e ainda como cumprimento de estágios, atividades complementares e pesquisas.

Percebemos que a participação no projeto contribui para a formação integral do aluno, pois as teorias vistas nas aulas podem ser vivenciadas na prática cotidiana do projeto. Os alunos participam ativamente, do planejamento à aplicação das aulas, conforme a característica de cada um, do período inicial de inscrição dos participantes até atividades e festa de encerramento. Os alunos da graduação são estimulados a interagir com os participantes e a vivenciar a ação docente, assim identificando não somente o que aplicar, mas o como aplicar a atividade para um público específico, com características particulares.

O planejamento e a aplicação das atividades são momentos em que o aluno terá que fazer a ligação entre os vários conhecimentos adquiridos em sala de aula nas diferentes disciplinas, para subsidiar sua ação docente e é quando a formação inicial se completa unindo teoria à prática.¹³³

Neste sentido, o projeto Idoso em ação visa promover uma melhor qualidade de vida para os participantes, mas também contribuir para a formação dos alunos, o que reforça a importância da integração entre ensino e extensão na universidade.

¹³³ REZER, Ricardo; MADELA, Angelica, DAL-CIN, Jamile. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da educação física. In: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim (org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 65-84.

Objetivo

Este relato tem como objetivo destacar as ações do projeto de extensão Idoso em ação voltadas aos participantes e também para os alunos da graduação como complemento da formação no ensino superior durante o ano de 2019.

Metodologia

Ao encerrar as atividades de um ano, os participantes do projeto Idoso em ação são orientados quanto aos procedimentos para o ano seguinte.

Assim, ao iniciar o ano, devem fazer a inscrição que só é efetivada mediante a apresentação do atestado médico garantindo condições para a prática de atividade física. Para a inscrição nas atividades, a preferência é para aqueles que já frequentavam as atividades e, tendo vaga, novos participantes poderão ingressar, desde que cumpram as exigências: ter acima de 50 anos e apresentar o atestado médico.

Cada atividade apresenta um limite de vagas de acordo com o espaço em que ocorre e para que as aulas possam ser desenvolvidas com qualidade com relação à atenção, instrução e correção da movimentação.

Feita a inscrição, os participantes realizam a avaliação física que se inicia com o preenchimento de uma anamnese e, em seguida, os inscritos passam por um circuito de testes propostos pela *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) e por Rikli e Jones, citados por Morrow Junior *et al.*,¹³⁴ sendo eles: verificação de peso e altura, testes de flexibilidade, agilidade, coordenação motora, força de membros inferiores e superiores e resistência aeróbia. Os testes são reaplicados em julho e em dezembro para que possamos acompanhar a evolução, rever as atividades e, se necessário, replanejar as aulas.

Notamos, nos últimos anos, uma grande procura pelas aulas de musculação e alongamento, o que levou à readequação das atividades oferecidas, já que aumentar a

¹³⁴ MORROW JUNIOR, James R. *et. al.* **Medida e avaliação do desempenho humano**. 4. ed. São Paulo: Artmed. 2013.

quantidade de participantes seria inviável. A pouca utilização muscular e articular implica na diminuição da força dos músculos e na elasticidade muscular e dos tendões, acarretando a redução da mobilidade corporal e maiores chances de lesões.¹³⁵ Dessa forma, optamos por oferecer duas turmas de alongamento e duas de musculação, ambas duas vezes por semana, com aproximadamente 30 participantes em cada uma, com aulas de 50 minutos para cada grupo.

O alongamento favorece a manutenção e o desenvolvimento da flexibilidade, diminuindo os efeitos do envelhecimento e promovendo uma autonomia funcional nas atividades cotidianas¹³⁶. Cada aula apresentava um objetivo específico para que os participantes pudessem variar os movimentos articulares e as posições (deitado, sentado ou em pé). Em algumas aulas, utilizávamos materiais como colchonete, corda, barras, bolinhas de massagem, cadeiras, entre outros. Como as aulas eram de manhã, era preciso atentar para o aumento gradual da amplitude dos movimentos para que não houvesse lesão. Enquanto um ministrava a aula (professores ou bolsistas), os demais circulavam pelo salão, reforçando as orientações e auxiliando ou corrigindo a movimentação dos participantes.

A musculação, por sua vez, contribui para uma boa condição dos músculos, favorecendo a realização das atividades do dia a dia com mais eficiência, gerando menos cansaço, dores e menor risco de lesões, prolongando a autonomia durante o processo de envelhecimento.¹³⁷ As aulas de musculação ocorriam à tarde em forma de circuito, tendo em média 13 estações, sendo realizadas por tempo, geralmente 30 segundos para realização da movimentação e 15 segundos para descanso. Sob o comando de um bolsista, todos realizavam um aquecimento, preparando-se para a execução dos movimentos do circuito; após, formavam duplas para seguirem para as estações. A realização em dupla possibilitava intercalar execução e descanso além de contribuir para a socialização. Para melhor estimulação muscular, os treinos eram divididos em A e B, sendo o A realizado no primeiro dia da semana de treino e o B no segundo, cada qual com uma especificidade muscular. Para que os participantes pudessem compreender o circuito e

¹³⁵ NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 4 ed. Londrina: Midiograf, 2006.

¹³⁶ VALE, Rodrigo Gomes de Souza; SILVA, R.V.V; SILVA, R.B. Flexibilidade na maturidade. In: DANTAS, Estélio H. M (org). **Alongamento e flexionamento**. 5 ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 223-250.

¹³⁷ NAHAS, Markus Vinicius, *op. cit.*

realizar a movimentação adequadamente, os treinos se mantiveram durante 4 meses, pois, no início, muitos se confundiam com a ordem dos exercícios e, principalmente, com a movimentação, apresentando erros na execução. A repetição, com o tempo, propiciou uma melhor execução dos movimentos, resultando na possibilidade de aumento das repetições ou da carga utilizada.

Quanto aos alunos do curso de Educação Física, aproveitamos o início do ano letivo para apresentar as ações do PAFS e, assim, convidá-los para conhecer e participar do programa.

Para os alunos interessados em ser bolsista, estes passam por um processo seletivo por meio de entrevista e devem cumprir algumas exigências, como estar regularmente matriculado no curso de Educação Física a partir do 2º período e apresentar um rendimento satisfatório nas disciplinas. Os voluntários e os que irão realizar estágio ou horas de atividade complementares também passam por uma entrevista, ou pedimos que procurem pelos professores responsáveis pelas atividades para que possam verificar os horários e a disponibilidade de vaga, para que seja possível uma melhor divisão da equipe para que todos possam aprender e cumprir a carga horária obrigatória do estágio.

Dentre os bolsistas, alguns já participavam do grupo e outros ingressaram ao longo de 2019. No início do ano letivo, todos participaram de capacitações em todas as atividades oferecidas pelo PAFS e foram orientados quanto à comunicação, ao cumprimento das horas, à vestimenta, às responsabilidades em cada atividade, entre outras informações.

Todos participaram das inscrições, pois essa ação ocorre para todas as atividades do PAFS e para avaliação física dos participantes do projeto *Idoso em ação*.

Nas aulas de alongamento, no início de cada semestre, os professores ficam responsáveis pelas atividades. Posteriormente, os bolsistas são instruídos e convidados a planejar as aulas para que possam ser avaliadas e depois aplicadas. Durante a aplicação da aula, o professor, se necessário, auxilia o bolsista e, ao término dela, conversavam sobre o desenvolvimento da atividade. Os voluntários também foram convidados a participar desse rodízio para a aplicação das aulas.

Já na musculação, no início de cada semestre, os professores orientam e auxiliam na organização das séries. Depois, todos os bolsistas realizam os circuitos para compreender o movimento para que, durante a aplicação, possam orientar e corrigir a execução dos participantes. Durante o semestre havia um rodízio entre todos (bolsistas e voluntários) quanto à aplicação do aquecimento, à realização da cronometragem, às estações do circuito e quanto à volta à calma.

Tanto no alongamento, quanto na musculação, era feito um rodízio entre os bolsistas para a organização do espaço antes e após as atividades.

Para os participantes do projeto *Idoso em ação*, dois eventos não podem faltar: festa junina e festa de encerramento do ano. Embora os comes e bebes façam sucesso, a diversão fica por conta do tradicional bingo. Tudo é gratuito e realizado com a colaboração de todos. Muitos trazem amigos e familiares para compartilhar de momentos de prazer, alegria e descontração. Os bolsistas auxiliam na organização, na decoração e nas ações durante as festividades para que todos possam se servir e se sentir acolhidos.

Como o projeto já existe há mais de 10 anos e as duas atividades (alongamento e musculação) estão presentes desde o início, assim como alguns professores, as ações ocorrem tranquilamente. Os professores podem orientar os bolsistas e os voluntários com uma maior certeza dos caminhos a serem seguidos, podem fazer adaptações necessárias às condições físicas e psíquicas dos participantes.

Resultados

Notamos que o público atendido no projeto *Idoso em ação* é bem diversificado em vários aspectos. Semelhante a tantos outros programas destinados a idosos, mais da metade é do gênero feminino. Em 2019, dos 120 participantes atendidos, somente 18% eram do gênero masculino e isso pode ser justificado por alguns fatores. Todos os homens participantes do projeto apresentam idade igual ou superior a 60 anos, ou seja, encontram-se aposentados, além disso, alguns têm vínculo com alguma participante (irmã, esposa, filha e amiga). Dentre as participantes, tem-se viúvas, mulheres que se

separaram e solteiras. Em conversas antes ou após as aulas, as que são casadas comentam que o marido não se cuida ou apresenta outros interesses como cuidar de plantas, pescar ou até mesmo não fazer nada, permanecendo em casa o dia todo.

No que se refere à idade, como mencionamos anteriormente, no projeto atendemos pessoas de 50 a 82 anos. Sabemos que muitos dos que têm de 50 a 65 anos ainda exercem alguma função para complementar a renda, como revenda de produtos de catálogos, acompanhante de idosos, venda de alimentos ou têm algum comércio.

Temos também aqueles participantes que não têm a necessidade de uma remuneração extra e fazem trabalhos voluntários, principalmente, vinculados a entidades religiosas e aqueles que, em sua rotina, está o cuidado de netos ou outro familiar (pai ou mãe).

Inicialmente, acreditávamos que o projeto atendia somente pessoas que morassem próximo ao *campus* Bom Conselho, porém, ao observar a ficha de inscrição, foi possível verificar que os participantes são oriundos de diversos bairros da cidade de Taubaté. Para se deslocar até o local da atividade, alguns aproveitam para caminhar, outros utilizam o ônibus (se beneficiando da gratuidade na passagem em virtude da idade), carro (próprio ou carona) ou bicicleta.

Algo que nos chama a atenção e também dos que conhecem o projeto é que, em todas as atividades, vários participantes têm o hábito de chegarem mais cedo (pelo menos 30 minutos antes) para conversarem. Chegam aos poucos e formam uma grande roda ou vão se organizando conforme o espaço (nos degraus das escadas, na cantina, próximos aos salões das atividades). Notamos uma grande interação entre eles, pois ouvimos risos, cochichos, trocam orientações de saúde, dicas culinárias, compartilham alegrias e tristezas, tendo o apoio uns dos outros. Em vários momentos, os professores são convidados a participar das conversas e, em outros, os bolsistas também são chamados.

Quando passamos a ter duas turmas de alongamento, o horário de uma turma era em seguida ao da outra, mas, quando se propôs um intervalo entre uma aula e outra, a aceitação foi imediata, pois favoreceu a interação entre as turmas. Chegamos a ter de pedir para que alguns entrem e outros nos deem licença para que possamos dar início à aula da segunda turma.

A partir disso, vemos o quanto o projeto colabora para a socialização, sendo este um dos fatores para a adesão às atividades, pois a adesão a grupos de convivência com prática de atividade física perpassa a interação existente entre os participantes, sendo, portanto, um indicativo para o envelhecer com qualidade.¹³⁸

Muitos participantes, buscando aproveitar o tempo livre, frequentam outros grupos de convivência com atividades como: hidroginástica, danças circulares e de salão, aulas de informática, inglês, espanhol, entre outras.

Com relação às atividades oferecidas pelo projeto *Idoso em ação*, o alongamento e a musculação apresentam uma boa frequência dos participantes. As desistências são mínimas e, quando ocorrem, são por questões pessoais, indicação médica ou, infelizmente, por falecimento.

A cada aula, procuramos oferecer estímulos para que todos possam se desafiar sem deixar de realizar o movimento corretamente. O corpo que envelhece sofre transformações constantemente, exigindo uma redescoberta das possibilidades e limites. Percebemos que aqueles que se dispõem a isso são os que apresentam uma melhor consciência corporal.

Nesse sentido, ao acompanharmos alguns participantes por vários anos, notamos que, mesmo com o avançar da idade, muitos apresentam melhorias físicas. Por outro lado, há os que, principalmente em virtude de doenças, não apresentam um quadro evolutivo satisfatório e que, a cada ano, se faz necessário ajustar os movimentos para que possam realizar.

Para que os participantes se sintam acolhidos, professores, bolsistas e voluntários ficam atentos às ausências e se ela se repete sem justificativa, um se responsabiliza por entrar em contato para saber o motivo. Também é importante atentarmos para as movimentações e expressões, pois essas podem representar dores ou estado emocional que não foram comunicados.

Como as aulas de musculação e alongamento permitem a utilização de músicas, há uma preocupação em selecionarmos as que mais agradam os participantes. Cabe destacar que esta é uma das responsabilidades mais fáceis, pois o grupo aprecia uma

¹³⁸ LIMA, Alisson Padilha, *et al.*, *op. cit.*

variedade musical e sempre são pegos cantarolando as músicas ou mexendo os pés ou a cabeça e, os mais soltinhos, esboçam alguns passos de dança.

A atividade física tem muito a contribuir com o processo de envelhecimento, mas [...] sua prática regular traz, também, benefícios para a sociedade, ajudando na diminuição dos custos nos sistemas de saúde através do combate ao sedentarismo, que contribui para o aumento da dependência e da incidência de doenças crônicas”.¹³⁹ Ajuda também no aumento da produtividade dos idosos, pois aumenta a independência funcional e, com isso, a sua participação ativa na sociedade.

A participação dos envolvidos no projeto não se restringe à atividade física, participam de eventos comemorativos e palestras oferecidos pelo projeto, pela Universidade e de outras instituições como Irmandade de misericórdia, SESC e Prefeitura municipal de Taubaté.

Podemos considerar que a maior parte dos participantes do projeto apresenta uma boa condição para a vida diária, pois essa condição refere-se à possibilidade de realizar as atividades fundamentais para uma vida com autonomia, mas que são influenciadas por diversos fatores, como os fatores socioculturais e genético-biológicos.¹⁴⁰ Dentre essas atividades, podemos citar os cuidados pessoais, o conseguir se alimentar adequadamente, o administrar o uso de seus medicamentos, o cuidar das próprias finanças e compras necessárias, o manter a organização da casa, o dirigir e o participar de serviços voluntários.

Portanto, a atuação com idosos requer conhecimento do processo de envelhecimento e dos meios possíveis para contribuir com sua qualidade de vida. O conhecimento teórico pode ser obtido nas aulas da graduação e por estudos complementares, mas o acompanhamento e a participação efetiva em ações voltadas ao público idoso enriquecem o aprendizado.

Notamos que, ao vivenciar o cotidiano das ações com os participantes, os alunos, principalmente os bolsistas que passam mais tempo no projeto, vão se constituindo como professores, aprendendo não só o que ensinar, mas também o como ensinar e

¹³⁹ ROLIM, Flavia Sattolo; FORTI, Vera Aparecida Madruga. Envelhecimento e atividade física: auxiliando na melhoria e manutenção da qualidade de vida. In: DIOGO, Maria José D'Elboux; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (org.) **Saúde e qualidade de vida na velhice**. Campinas: Alínea, 2009, p. 71.

¹⁴⁰ *Idem*.

como interagir com os participantes. Esses aprendizados, futuramente, irão amenizar o impacto ao ingressarem na carreira, pois os dois ou três primeiros anos de carreira são considerados o período de sobrevivência e descoberta ao se deparar com a realidade.¹⁴¹ Assim, as experiências em estágios e em programas de extensão poderão prepará-los para o enfrentamento das reponsabilidades futuras.

A aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho –; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares – e a orientada –, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista ou um professor.¹⁴²

A participação em um projeto de extensão contempla as três possibilidades de aprendizagem, principalmente a grupal e a orientada.

Ao longo de 2019, o grupo de bolsistas foi composto por 10 alunos, o que favorecia a aprendizagem grupal ao poder contar com a colaboração dos colegas para estudar, debater, preparar e aplicar as aulas.

Quanto à aprendizagem orientada, no projeto *Idoso em ação*, podemos destacar dois aspectos: o primeiro é o apoio e a orientação dos professores responsáveis pelas aulas, mas também dos próprios participantes do projeto. Os participantes que estão há mais tempo já compreenderam a função dos alunos da graduação nas atividades e, com isso, buscam cooperar com a formação deles. Alguns se apresentam e expõem sua condição física, dão informações sobre os colegas, explicam como podem ser auxiliados e fazem comentários construtivos quando os bolsistas ministram as aulas. Esses comentários, normalmente, são feitos aos professores, que, ao perceberem a importância disso para o crescimento e para a valorização dos bolsistas, solicita que o comentário seja feito diretamente para o aluno.

Essa aprovação dos participantes é muito importante para que os alunos bolsistas se desenvolvam e tenham segurança ao assumir uma turma e em sua carreira profissional.

¹⁴¹ HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António; *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

¹⁴² MORAN, Jose. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013, p. 3. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

Ao ingressar no grupo, o aluno bolsista é apresentado e passa a observar as aulas e a auxiliar o professor para que possa entender a dinâmica das atividades, mas, principalmente, conhecer cada participante. Ao término de cada aula e nas reuniões semanais, os professores se colocam à disposição para sanar as dúvidas e as curiosidades, pois alguns bolsistas, ao chegar no grupo, vêm com uma visão distorcida do idoso, achando que irão atuar com pessoas debilitadas e sem vigor. “[...] quero viver muitos anos mais. Mas, não a qualquer preço. Quero viver enquanto estiver acesa, em mim, a capacidade de me comover diante da beleza”.

A comoção diante da beleza tem nome de ‘alegria’ “[...] Essa capacidade de sentir alegria é a essência da vida. [...] Fiquei velho. Não é ruim. A velhice tem uma beleza que lhe é própria. A beleza das velhas árvores é diferente da beleza das árvores jovens.¹⁴³

Com o tempo, compreendem que cada um vivencia o processo de envelhecimento a sua maneira e que buscaram por um programa de atividade física porque prezam pela qualidade de vida, pois o envelhecer pode ser visto como algo benéfico quando a longevidade é encarada com alegria.

Considerações finais

É crescente a criação de espaços de convivência para idosos que contemplem a atividade física, assim como é crescente o número de idosos que procuram por esses espaços para que possam ter um envelhecimento satisfatório e qualidade de vida.

O projeto *Idoso em ação* tem se ajustado a cada ano e, com o intuito de contribuir com esse crescimento, tem ofertado, principalmente, aulas de alongamento e de musculação. Com isso, enquanto projeto de extensão, traz os participantes para dentro da universidade e, nesse sentido, permite que os alunos da graduação em Educação Física se aproximem da comunidade e possam praticar a docência sob a supervisão dos professores com uma população que requer um atendimento diferenciado. Essa vivência complementa os estudos e capacita os bolsistas que, futuramente, irão ingressar na carreira, sentindo-se em condições de se responsabilizar por uma turma ou projeto.

¹⁴³ ALVES, Rubem. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. Campinas: Papirus, 2001. p. 73-77.

Ao acompanhar vários participantes por anos e nos comentários feitos por eles, observamos o quanto as aulas refletem no dia a dia deles, porém a adesão não se dá somente pela percepção dos benefícios físicos, mas, principalmente, pelos vínculos estabelecidos entre os participantes e deles com os alunos e com os professores.

Acreditamos que esse vínculo seja fundamental para a evolução de todos, pois favorece a comunicação que permitirá aos professores e alunos melhor compreender o processo de envelhecimento e adequar as aulas às condições que cada um apresenta.

Por fim, o projeto cumpre com seu objetivo de promoção da qualidade de vida por meio da atividade física, assim como com a formação profissional em Educação Física.

PARTE 3

Vivências na pandemia

Relato de experiência: reinventando um projeto de extensão em meio à quarentena

Maria Stella Amorim da Costa Zöllner

Médica Especialista em Saúde Pública

Professora Assistente Doutora do Departamento de Medicina

Universidade de Taubaté

Silvia Maira Pereira

Doutora em Saúde Pública

Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição

Universidade de Taubaté

Isabelly Sant'Anna Santos Fróes

Graduanda em Pedagogia

Universidade de Taubaté

Beatriz Camargo Gazzi

Graduanda em Medicina

Universidade de Taubaté

Evelin Leonara Dias da Silva

Graduanda em Medicina

Universidade de Taubaté

Introdução

A estruturação das cidades brasileiras, com ocupação territorial desordenada desequilibra o ecossistema natural dos espaços, desalojando insetos de seus locais costumieiros e aumentando a proliferação de mosquitos transmissores de doenças. Assim, as altas concentrações de larvas de *Aedes aegypti* nas cidades brasileiras, de maneira expressiva na Região metropolitana do Vale do Paraíba, favorecem a transmissão de arboviroses.

Além disso, o desequilíbrio ambiental favorece também os acidentes escorpiônicos, eventos potencialmente graves e mais agressivos em crianças, com menor peso corporal, visto que o veneno se distribui de forma mais concentrada, levando muitas vezes à morte.

Para difundir conhecimento sobre o assunto e trabalhar a prevenção das arboviroses e dos acidentes escorpiônicos propôs-se o projeto de extensão *Controle ambiental e prevenção de doenças na infância: acidentes escorpiônicos e arboviroses/zika*, que iniciou suas atividades no princípio de 2019, trabalhando intensamente seus objetivos e metas. Neste relato, vamos contar nossa história de trabalho, inclusive em meio à pandemia de Covid-19, que nos obrigou à reinvenção de nossas ações para seguirmos fortes e cheios de bons planos.

Dessa forma, um projeto planejado para que sua execução fosse em grande parte presencial, trabalhando rotineiramente em escolas municipais de educação infantil, teve de ser redimensionado, abrangendo uma nova forma de trabalho essencialmente remota, utilizando plataformas digitais e redes sociais em seu processo de reinvenção em busca de um trabalho bem-sucedido.

Justificativa

A urbanização progressiva e desordenada das cidades brasileiras tem produzido aglomerados urbanos com alta concentração populacional. Assim, entulho de construções e lixo acumulado favorecem a proliferação de animais peçonhentos e transmissores de doenças que passaram a fazer parte da realidade urbana atual.

A dengue é uma doença presente em nossa cidade e em nosso estado. Segundo o Centro de vigilância epidemiológica da Secretaria Estadual da Saúde, até o mês de maio do ano de 2020, haviam sido confirmados 142.464 casos autóctones e 3924 casos importados de dengue no Estado de São Paulo e 1358 casos autóctones e 19 casos importados de dengue na cidade de Taubaté SP.¹⁴⁴

¹⁴⁴ SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Saúde Centro de Vigilância Epidemiológica. **Distribuição dos casos de dengue notificados e confirmados (autóctones e importados) no Estado de SP, segundo o município**

O Vale do Paraíba é uma região escorpiônica, sendo *habitat* natural desses aracnídeos, que, quando deslocados de suas tocas habituais vão se alojar em ocós de árvores e entulho de construções e, quando privados dos insetos com os quais costumam se alimentar, substituem-nos facilmente pelas baratas, amplamente encontradas em ambientes urbanos. O número de pessoas picadas por escorpiões no Brasil aumentou expressivamente de 2015 a 2019, saltando de 78 mil casos para 141 mil casos, podendo ser confirmados 143 óbitos por picada de escorpião no Estado de São Paulo. Os acidentes escorpiônicos ocorrem principalmente em regiões urbanas no verão, porque as condições climáticas favorecem sua reprodução e também porque os alimentos desses animais, as baratas, proliferam muito nessa época do ano.¹⁴⁵ A Região metropolitana do Vale do Paraíba e Região Serrana vêm apresentando aumento da população de escorpiões, acarretando um número crescente de acidentes, de 240 acidentes, em 2015, para 546 acidentes, em 2018. Entre 2015 e 2019, ocorreram três óbitos de crianças menores de 04 anos de idade na região valeparaibana. Tais óbitos aconteceram nos municípios de Taubaté, Aparecida e São José dos Campos.¹⁴⁶

Essa realidade impõe a prática sistemática da educação em saúde como eixo fundamental para a promoção do ser humano e da sociedade. A extensão universitária é um caminho forte e seguro para executar essa proposta, sendo que a prevenção dos acidentes escorpiônicos e das arboviroses (dengue, zika, chikungunya e febre amarela) é relevante na promoção da saúde. Educar em saúde, envolvendo famílias e profissionais de saúde e educação, visando prevenir tanto acidentes escorpiônicos, quanto arboviroses é atitude determinante de um futuro saudável e produtivo para nossas crianças.

As equipes de vigilância em saúde do município de Taubaté realizam rotineiramente ações e campanhas educativas em prevenção de arboviroses a acidentes escor-

de residência, por mês de início de sintomas, ano 2020. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/re-sources/cve-centro-de-vigilancia-epidemiologica/areas-de-vigilancia/doencas-de-transmissao-por-vetores-e-zoonoses/dados/dengue/2020/dengue20_import_autoc_res.htm. Acesso em: 12 jun. 2020

¹⁴⁵ NÚMERO de pessoas picadas por escorpião cresceu 80% nos últimos cinco anos. **Diário de Taubaté e Região**, 06 fev. 2019. Saúde. Disponível em: <https://www.diariodetaubateregio.com.br/dt/numero-de-pessoas-picadas-por-escorpiao-cresceu-80-nos-ultimos-cinco-anos>. Acesso em: 25 maio 2020.

¹⁴⁶ BRASIL Sistema de Informação em Agravos de Notificação SINAN NET **Ministério da Saúde**. Disponível em: <http://portalsinan.saude.gov.br/sinan-net>. Acesso em: 27 abr. 2020.

piônicos. O projeto *Controle ambiental*, uma parceria da UNITAU com a Prefeitura municipal de Taubaté SP, articula-se e fortalece as ações educativas municipais. As portas de entrada para as ações de educação e de promoção à saúde são geralmente escolas, escolhidas pela gestão municipal para o trabalho conjunto da equipe extensionista com profissionais de programas estabelecidos pelos Ministérios da Saúde e Educação e Secretarias municipais de Saúde e Educação. No contexto da pandemia da Covid-19, a comunicação com a comunidade e as ações de educação em saúde foram realizadas por meio de plataformas digitais e de redes sociais.

O trabalho extensionista desenvolvido ofereceu oportunidade ímpar de formação aos acadêmicos participantes, que, por meio dessas vivências, irão se tornar profissionais de maior responsabilidade social e visão humanitária. Para os professores, ofereceu oportunidade de realizar práticas de educação em saúde produtivas e viver experiências de forte crescimento humano. Para as crianças, seus familiares e a comunidade atendida, ocorreram situações de convivência reais com a equipe universitária e, por intermédio dos vínculos estabelecidos, construiu-se o conhecimento necessário de prevenção de doenças e de promoção da saúde.

Dengue

A dengue é uma doença viral que pode provocar uma infecção assintomática, leve ou, menos frequentemente, grave. O primeiro sinal da doença pode ser uma febre alta, acompanhada por dor de cabeça e fraqueza. A forma grave da doença inclui vômitos e sangramento de mucosas, havendo risco de morte. É a doença viral transmitida por mosquito mais comum em todo o mundo, sendo mais prevalente em regiões de clima tropical e subtropical. O vírus tem quatro diferentes sorotipos: DEN₁, DEN₂, DEN₃ e DEN₄.¹⁴⁷ Fonseca Jr. *et al.*¹⁴⁸ realizaram um estudo sobre a infestação por mosquitos do

¹⁴⁷ PEDROSA, Marlus; *et al.* Manifestações orais relacionadas à dengue **Rev Assoc Paul Cir Dent**, 71(1): p. 21-24, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316830059_Manifestacoes_orais_relacionadas_a_dengue. Acesso em: 22 abr. 2020.

¹⁴⁸ FONSECA JÚNIOR; *et al.* Vetores de arboviroses no estado de São Paulo: 30 anos de *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*. **Revista de Saúde Pública**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsp/2019.v53/84/pt>. Acesso em: 05 abr. 2020.

gênero *Aedes* no Estado de São Paulo, concluindo que a infestação é mista, sendo devida ao *Aedes aegypti* e ao *Aedes albopictus*.

A dengue pode assumir formas incomuns e, por vezes, bastante graves. Pode ocorrer em razão de transmissão vertical, da mãe para o bebê durante a gestação.¹⁴⁹ Também pode ocorrer dengue com grave comprometimento hepático.¹⁵⁰ Existem quadros de dengue na infância que cursam com derrame pleural, pericárdico e ascite.¹⁵¹ Podem ocorrer manifestações mucocutâneas, tais como sangramento gengival, eritema, crostas dos lábios e vesículas nos lábios e palato, condições essas que constituem as características orais proeminentes na infecção pelo vírus da dengue.¹⁵²

Lobkowitz *et al.*¹⁵³ afirmaram que CHIKV, arbovírus causador da chikungunya, e DENV, da dengue, são os tipos mais comuns de ocorrerem em coinfeção, juntamente com ZIKV, causador da zika, e podem, em populações e contextos epidemiológicos específicos, ocorrer em até metade das infecções por ZIKV.

Dentre os métodos de prevenção da dengue, foi proposta uma vacina recomendada somente para indivíduos dos 9 aos 45 anos de idade, residentes em áreas endêmicas e que já tenham sido previamente expostos ao vírus DEN de qualquer sorotipo. Deve ser aplicada em três doses, administradas com intervalos de seis meses. A vacina contra a dengue não está incluída no calendário vacinal do SUS.¹⁵⁴

¹⁴⁹ MAROUN, Samara; *et al.* Relato de caso: transmissão vertical de dengue **J. Pediatr.** (Rio J.) [online]. vol.84, n.6, pp. 556-559, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572008000700014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 abr. 2020.

¹⁵⁰ OLIVEIRA, Gerson; *et al.* Hepatite grave e icterícia durante a evolução de infecção pelo vírus da dengue: relato de caso **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, 43(3):339-341, mai-jun, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822010000300026. Acesso em: 13 jun. 2020.

¹⁵¹ BISCHOFF, Adrienne; *et al.* Relato de caso: dengue na infância: relato de caso com derrame pleural e pericárdico. **Residência Pediátrica**, 5(2):90-92, 2015. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/residenciapediatria.com.br/pdf/v5n2a09.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

¹⁵² PEDROSA, Marlus, *op. cit.*

¹⁵³ LOBKOWICZ, Ludmil. *et al.* The frequency and clinical presentation of Zika virus coinfections: a systematic review **BMJ Global Health**, 5:e002350, 2020. Disponível em: <http://portalsms.saude.gov.br/saude-de-a-z/vacinacao/calendario-vacinacao> acesso em 05/05/2020. Acesso em: 05 jun. 2020.

¹⁵⁴ BRASIL, **Ministério da Saúde** Calendário vacinal. Disponível em: <http://portalsms.saude.gov.br/saude-de-a-z/vacinacao/calendario-vacinacao>. Acesso em: 05 maio 2020; SBIM Vacina Dengue **SBIM**. Disponível em: <https://familia.sbim.org.br/vacinas/vacinas-disponiveis/vacina-dengue>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Matias *et al.*¹⁵⁵ relataram a realização do projeto Ensino fundamental na prevenção contra a dengue: ensinando e conscientizando, realizado com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Lorena-SP. Inicialmente, os alunos responderam a um questionário, com base apenas em seu conhecimento prévio sobre o assunto. Após a análise dos dados obtidos, realizaram-se ações interventivas interdisciplinares, utilizando estratégias didáticas diversas. Ao final, foi aplicado o mesmo questionário para os alunos envolvidos no projeto. Avaliando o resultado do conhecimento dos estudantes, foi possível notar que, entre a sondagem e o teste, as respostas corretas saltaram de 36,5% para 87%.

Ressalte-se a importância de ações contra a dengue, em razão de continuar a ocorrer um grande número de casos da doença e, apesar da grande divulgação em mídia, ainda ser pouco entendida a gravidade da situação. As prefeituras de todos os municípios realizam ações para o controle de *Aedes aegypti* (o bloqueio mecânico ou químico, o controle de pontos estratégicos, a busca ativa de casos de dengue, além de educação em saúde).¹⁵⁶

Acidentes escorpiônicos

Os escorpiões representam um grave risco à saúde pública brasileira, especialmente nas áreas urbanas, devido à alta incidência e potencial gravidade de casos de acidentes escorpiônicos. Outrossim, no Brasil, mais de 90% dos acidentes por escorpião são classificados como leves e causam sintomas locais, tendo boa evolução.¹⁵⁷

¹⁵⁵ MATIAS, Maria Auxiliadora de Freitas Bastos; *et al.* Ensino Fundamental na Prevenção Contra a Dengue: Ensinando e Conscientizando. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação** Vol. 5 nº 1 Ed. Especial: VI SEC Simpósio de Ensino de Ciências, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://200.206.26.163/index.php/RInTE/article/download/467/pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

¹⁵⁶ BRASIL Ministério da Saúde. **Combate ao *Aedes aegypti*: prevenção e controle da Dengue, Chikungunya e Zika**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/informes-de-arboviroses>. Acesso em: 28 mar. 2020.

¹⁵⁷ CIRUFFO, Patrícia Drumond; *et al.* Escorpionismo: quadro clínico e manejo dos pacientes graves **Rev Med Minas Gerais**, 22 (Supl 8): S1-S48, 2012.

A fauna de escorpiões reúne cerca de 1.947 espécies, entretanto somente 30 espécies são consideradas perigosas para o homem.¹⁵⁸ No Brasil, três espécies de escorpiões do gênero *Tityus* têm sido responsabilizadas por acidentes humanos: *T. serrulatus* (escorpião amarelo), *T. bahiensis* (escorpião marrom) e *T. stigmurus*, sendo *T. serrulatus* responsável pela maioria dos casos mais graves. A dor local, que ocorre praticamente em todos os pacientes, é de intensidade variável, até insuportável, sendo o maior motivo da busca rápida de atendimento médico, podendo irradiar-se e ocasionar parestesias. O ponto de inoculação do veneno pode não ser visível, mas podem ser encontrados halo eritematoso e edema discreto. Podem ocorrer lacrimejamento, rinorreia, sudorese e vômitos. Podem ser observados tremores, espasmos musculares, miose, bradicardia, hipotensão e hipotermia. Pode haver midríase, arritmias respiratórias e cardíacas, taquicardia, hipertensão arterial, podendo evoluir para falência cardiocirculatória e edema agudo de pulmão. Cefaléia e convulsões, causadas por encefalopatia hipertensiva, e hemiplegias, relacionadas com infarto cerebral, têm sido descritas mais raramente.¹⁵⁹

Recentemente, o escorpião amarelo considerado o mais perigoso da América do Sul foi encontrado na cidade de Palmas, Tocantins, pela primeira vez.¹⁶⁰ São necessários cuidados com escorpiões, visto que o número de acidentes escorpiônicos no Brasil tem crescido muito nos últimos anos. Dados do Ministério da Saúde Brasil apontam cerca de 152 mil casos ocorridos em 2018 no país, um aumento de mais de 20% em relação ao ano anterior. Em razão desses fatos, é muito importante aprender a prevenir e saber como proceder em casos de acidentes. O escorpião que mais causa acidentes na Região Sudeste é da espécie *Tityus serrulatus*, cujas fêmeas são partenogenéticas, ou seja, não precisam de um macho para gerarem seus filhotes, reproduzindo-se três vezes por ano, produzindo até 25 filhotes por vez. Assim que for identificada uma picada de escorpião,

¹⁵⁸ PARDAL, Pedro P.; *et al.* Envenenamento grave pelo escorpião *Tityus obscurus* Gervais, 1843. **Rev Pan-Amaz Saude**, 5(3):65-70, 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232014000300008. Acesso em: 28 mar. 2020.

¹⁵⁹ CUPO, Palmira; AZEVEDO-MARQUES, Marisa; HERING, Sylvia Evelyn. Acidentes por animais peçonhentos: escorpiões e aranhas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 36, n. 2/4, p. 490-497, 30 dez. 2003

¹⁶⁰ ESCORPIÃO considerado o mais perigoso da América do Sul é encontrado em Palmas. **Portal G1**, 03 jul. 2018. Tocantins – TV Anhanguera. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/escorpio-considerado-o-mais-perigoso-da-america-do-sul-e-encontrado-em-palmas.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.

deve-se limpar o local com água e sabão e procurar imediatamente um médico, que saberá indicar o tratamento adequado.¹⁶¹

Barbosa Horta *et al.*¹⁶² descreveram a ocorrência de acidentes escorpiônicos em um hospital de referência para o atendimento de vítimas de animais peçonhentos em Montes Claros-MG. Foram avaliados 325 prontuários de pacientes com idade entre dois meses e 15 anos, 53,5% dos casos no sexo masculino, sendo que cinco pessoas faleceram. Os autores consideram indubitável a necessidade da administração do soro antiescorpiônico para evitar desfechos indesejáveis e, seguramente, intervenções rápidas e eficazes contribuem para diminuir a letalidade. Concluíram ser necessário orientar a população sobre a busca imediata do serviço de referência após o acidente e criar atividades educativas para crianças sobre o tema.

Ciruffo *et al.*¹⁶³ relataram dois casos clínicos graves de acidentes escorpiônicos em crianças de Belo Horizonte, MG. Ressaltaram que as diferenças na abordagem e no manejo entre os dois casos clínicos foram determinantes nas suas evoluções e prognósticos, sendo que somente uma das crianças se salvou em razão da rápida identificação do acidente escorpiônico, ocorrendo a morte da outra criança por atraso de diagnóstico e tratamento.

Pardal *et al.*¹⁶⁴ relataram um acidente escorpiônico causado pela espécie *T. obscurus*, vulgo escorpião preto, que tem maior importância na região Norte. Tratava-se de um menino, de 7 anos, residente no Pará. A picada acometeu o pé direito. Minutos após, apresentou sudorese e vômitos que foram se intensificando. Uma hora após o acidente, foi levado ao posto de saúde, onde recebeu analgesia e medicamento antiemético. A seguir, foi encaminhado para o pronto socorro, em Belém, a 120 Km de sua cidade, onde deu entrada 7h após o envenenamento. Nesse momento, já apresentava sonolência,

¹⁶¹ BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Controle de Escorpiões**, 2009. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/manual_controle_escorpioes.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

¹⁶² BARBOSA HORTA, Fátima Maria; CALDEIRA, Antônio Prates; SARES, Janer Aparecida. Escorpionismo em crianças e adolescentes: aspectos clínicos e epidemiológicos de pacientes hospitalizados. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical** 40(3):351-353, mai-jun, 2007.

¹⁶³ CIRUFFO, Patrícia Drumond; *et al.*, *op. cit.*

¹⁶⁴ PARDAL, Pedro P.; *et al.*, *op. cit.*

taquipneia, taquicardia, sudorese profusa, sialorreia intensa, vômitos frequentes e incoercíveis, prostração e alucinações. Recebeu soro antiescorpiônico e foi internado em UTI. Após melhorar, foi encaminhado para a enfermaria, onde teve boa evolução clínica, recebendo alta hospitalar quatro dias após o acidente.

Na cidade de Taubaté, SP, existe uma campanha oficial da prefeitura denominada “Xô, Escorpião”, realizada continuamente.¹⁶⁵ É interessante referir as parcerias existentes com a EDP Bandeirantes e a Vivo que contribuíram com a campanha, permitindo o envio de mensagens na conta de energia elétrica e torpedos SMS, contendo dicas de prevenção para evitar a proliferação dos escorpiões.

Objetivos

O projeto *Controle ambiental* objetivou, durante o ano de 2020, construir a educação da população sobre acidentes escorpiônicos e arboviroses, com ênfase em dengue (realidade epidemiológica), formando uma massa de influenciadores de boas práticas de controle ambiental urbano, partindo das crianças das escolas atendidas e de seus familiares, trabalhando em uníssono com a equipe pedagógica escolar e com as equipes municipais de vigilância em saúde/CAS (Controle de animais sinantrópicos), ampliando o trabalho para a comunidade locorregional, utilizando ferramentas possibilitadoras de trabalho em forma remota.

Com essa prática, o projeto auxiliou a prevenção das arboviroses e dos acidentes escorpiônicos e suas graves consequências.

Para demonstrar o desenvolvimento do projeto *controle ambiental* foram descritas vivências que visam demonstrar a dinâmica do trabalho em 2 situações: práticas utilizadas antes da quarentena e práticas utilizadas durante a quarentena em razão da pandemia por Covid-19.

¹⁶⁵ TAUBATÉ, Secretaria Municipal da Saúde **Campanha “Xô, Escorpião” 2020**. Disponível em: <http://www.taubate.sp.gov.br/tag/xo-escorpiao/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Metodologia

A equipe de trabalho do projeto *Controle ambiental* contou, no primeiro semestre de 2020, com uma aluna bolsista do 5º semestre do curso de Pedagogia e com alunos voluntários da Liga de Infectologia do curso de Medicina e dos cursos de Medicina e de Odontologia da UNITAU; professoras da UNITAU da área de Enfermagem e de Medicina (coordenadora do projeto), articulados com profissionais da instituição parceira com formação em Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia e Pedagogia.

a. Contexto de trabalho pré-quarentena

As seguintes práticas vinham sendo utilizadas para o desenvolvimento do trabalho antes da quarentena: reuniões presenciais, estudo e pesquisa sobre temas do projeto, elaboração de atividades educativas, visitas periódicas às escolas atendidas, aplicação das atividades planejadas nas escolas atendidas, avaliação dos resultados, elaboração de memórias/relatórios.

b. Contexto durante a quarentena

As seguintes práticas foram utilizadas para o desenvolvimento do trabalho durante a quarentena: reuniões em espaços virtuais, estudo e pesquisa sobre os temas do projeto, elaboração de atividades educativas, planejamento para a aplicação das atividades elaboradas nas escolas atendidas, produção de material educativo eletrônico, abertura de conta do projeto no Instagram, realização de roda de conversa em acidentes escorpiônicos, elaboração de mensagens educativas para rádio (*drops*), avaliação dos resultados, elaboração de memórias/relatórios.

c. Reuniões de equipe

As reuniões de equipe que aconteceram rotineiramente por todo o primeiro semestre de 2020, período de isolamento social, incluíram várias propostas: discussão de pesquisas realizadas para fortalecimento dos conhecimentos; elaboração de vídeos e

rodas de conversa com os temas do projeto; elaboração do relato de experiência do projeto *Controle ambiental*; elaboração de planos de atividades educativas e confecção de materiais para aplicação nas escolas quando retornarem as atividades presenciais; reunião com professoras da educação infantil, buscando novas didáticas e sugestões de atividades educativas em saúde.

d. Pesquisa

Durante todo o semestre, a bolsista e os voluntários do projeto *Controle ambiental* realizaram pesquisa de artigos científicos, materiais de *sites* de conteúdo técnico e matérias de meios de comunicação de massa no campo de abrangência do projeto: arboviroses/dengue e acidentes escorpiônicos, a fim de ampliar o conhecimento da equipe no assunto e subsidiar o planejamento de suas atividades educativas.

Planejamento de atividades educativas

Quando voltarem as aulas presenciais das escolas municipais de educação infantil, o projeto buscará, também de forma presencial, apresentar para as crianças os cuidados que devemos ter para a prevenção da dengue e dos acidentes escorpiônicos. Para isso, os trabalhos serão divididos em 3 etapas: rodas de conversas para levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, apresentação de fotografias e relato da história do mosquito transmissor da dengue e dos escorpiões, de forma didática adequada ao universo infantil das crianças atendidas. Sequencialmente, após a observação do entendimento dos alunos sobre o assunto, buscar fortalecer esse conhecimento, por intermédio de brincadeiras sobre o tema (jogos da memória e quebra-cabeças), para reforçar o conhecimento adquirido. Por fim, a equipe irá realizar um fechamento, retomando tudo o que foi explicado, buscando enfatizar os cuidados que devemos ter em nossas casas para a prevenção desses agravos à saúde, demonstrando a importância da prevenção.

Dentre os vários planos de aula elaborados, podemos citar: “Conhecendo o corpo humano”, para futuro trabalho sobre lugares onde os escorpiões picam; “Locais onde se alojam escorpiões”; “Como agir na presença de escorpiões”, utilizando *emojis*;

escolha de vídeos sobre o tema dengue para apresentar futuramente às crianças com uma história bem simples, mas que aborde bem o assunto; “Trabalho em equipe entre pais e alunos”, para a confecção de um vaso de plantas anti-dengue com material reciclável; “Ciclo do mosquito da dengue”, fácil de ser confeccionado com materiais simples; “Confecção do mosquito transmissor da dengue”, em papel, para as crianças fixarem a aprendizagem de suas características físicas. Para embasar essas atividades educativas, foram pesquisados conteúdos e ideias em *sites* educativos¹⁶⁶ e outras fontes de educação infantil. Também foi feita a leitura do livro *Um reino sem dengue*, de Alda de Miranda, de abordagem inovadora sobre como educar as crianças a respeito da importância do combate à dengue, utilizando uma história que trabalha o imaginário infantil.¹⁶⁷

Pensou-se ser interessante realizar uma brincadeira educativa sobre a prevenção da dengue, inspirada em uma proposta elaborada pelo setor de vigilância ambiental do município de Cândido Godói-RS. Trata-se de um circuito com rodízio de brincadeiras relacionadas ao combate do vetor da dengue, chikungunya e zika. Em todas as brincadeiras, os alunos terão a oportunidade de aprender algo para a prevenção e o combate ao *Aedes aegypti*. Certamente, esse aprendizado refletirá na vida dessas crianças e também nas de suas famílias.¹⁶⁸

Resultados

Apresentam-se os resultados obtidos pelo projeto *Controle Ambiental* no primeiro semestre de 2020: reuniões realizadas regularmente em espaços virtuais; continuidade dos estudos e pesquisas sobre os temas do projeto; elaboração de atividades educativas

¹⁶⁶ GONZAGA, ELAINE Cristine. Montando um cartaz para o combate à dengue. **Portal do Professor**, 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?request_locale=pt_BR&pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=15938&secao=espaco&secao=espaco. Acesso em: 01 maio 2020; QUINTAL da Cultura – Dengue [S.l.: s.n], 2016. 1 vídeo (ca. 7min). Publicado pelo canal **Quintal da Cultura**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X6sVio4ib7k>. Acesso em 19 maio 2020.

¹⁶⁷ MIRANDA, Alda. **Um reino sem dengue**. Santo André-SP: Editora Caramujo, 2013.

¹⁶⁸ CANDIDO GODÓI (RS). **Brincando e aprendendo a combater o Aedes**. Cândido Godói. Disponível em: <https://www.candidogodoi.rs.gov.br/site/noticias/assessoria/42909-brincando-e-aprendendo-a-combater-o-aedes>. Acesso em: 22 maio 2020.

(incluindo novas modalidades como mensagens para rádio e atividades para mídias sociais, como vídeos); planejamento para a aplicação das atividades educativas nas escolas a serem atendidas; avaliação dos resultados e elaboração de memórias/relatórios.

A equipe conseguiu novas realizações de atividades que não constavam do planejamento original do projeto: produção de material educativo eletrônico; abertura de conta do projeto no Instagram e realização de roda de conversa sobre acidentes escorpíonicos, com a participação do Dr. José Antônio dos Santos Cardoso, Coordenador do CAS PMT, Profa. Francine Coelho, da UNITAU, e Profa. Stella Zöllner, coordenadora do projeto *Controle ambiental*. Representando a comunidade acadêmica, a estudante de Medicina Beatriz Gazzi, Vice-presidente da Liga de Infectologia. (Figuras 1 e 2, abaixo).

Figura 1: Material de divulgação publicado em redes sociais sobre a roda de conversa sobre acidentes escorpíonicos, promovida pelo Projeto “Controle Ambiental”



Fonte: ACOM UNITAU, junho de 2020.

do controle ambiental e da prevenção de acidentes escorpiônicos e de arboviroses por acadêmicos e para a população.

A elaboração de novas atividades ou a adequação dessas atividades à realidade do momento de isolamento social contou com a ajuda de sua bolsista, de suas voluntárias, de sua professora coordenadora e de seus parceiros, o que contribuiu para a contínua formação dos acadêmicos participantes, a realização da educação em saúde e a construção do conhecimento para a prevenção de doenças e da promoção de saúde.

As atividades do projeto, durante a pandemia, contaram com: continuidade das reuniões semanais em espaços virtuais, estudo e pesquisa sobre os temas do projeto, elaboração de atividades educativas, produção de material educativo eletrônico, abertura de conta do projeto no Instagram, realização de roda de conversa, elaboração de *drops* para rádio, avaliação dos resultados, elaboração de memórias e relatórios.

Embora o contexto sócio-político-cultural estimulasse o recolhimento e o entorpecimento, o projeto se manteve obstinado e inovador, favorecendo sua força e visibilidade frente à Universidade e ao município.

Assim, mediante o cenário de pandemia e o trabalho construído, o projeto reafirmou seu cerne: estar em constante construção, sendo, portanto, adaptável às mudanças, sempre extraindo o melhor do que elas acarretam.

Considerações finais

Houve necessidade de criatividade e de replanejamento para que o projeto acontecesse mesmo frente à realidade da pandemia da Covid-19 e do isolamento social obrigatório. As escolas infantis estiveram fechadas. Assim, nossa porta de entrada idealizada e planejada para as ações educativas em saúde ficou fechada. Tivemos de nos reinventar, de trabalhar e de produzir educação em saúde de qualidade de uma nova maneira, talhada na pedra da dificuldade do afastamento social.

Tivemos de aprender muita coisa e muito rapidamente. Professores e alunos de Enfermagem, Medicina, Odontologia e Pedagogia tiveram de produzir material de comunicação para mídias sociais. Conseguimos isso, com muito esforço e pedindo socorro aos

amigos que sabem mais do assunto. Os resultados foram bons; em um futuro próximo, ficarão ótimos.

Trabalhamos em parceria com a prefeitura e com outros projetos de extensão. O trabalho ficou diferente, mas temos o sentido do dever cumprido e, sem dúvida, saímos mais fortes e decididos a continuar com muita força o trabalho a que nos propusemos.

Agradecimentos

A realização das ações e o desenvolvimento do trabalho do projeto *Controle ambiental e prevenção de doenças na infância: acidentes escorpiônicos e arboviroses/zika* durante o primeiro semestre de 2020 só foram possíveis em razão do empenho e da dedicação de pessoas verdadeiramente especiais, que construíram essa história juntamente com aqueles que narraram as realizações do nosso projeto.

Nosso sincero reconhecimento ao trabalho desenvolvido pela voluntária do projeto durante o primeiro semestre de 2020: Maria Clara de Moura Santos Coelho Ferreira, acadêmica de Odontologia da UNITAU.

Agradecemos imensamente aos alunos da “Liga acadêmica de infectologia” do Departamento de Medicina da UNITAU: Gabriel Moreira Acetta; Yasmim dos Santos; Amanda Volpe Gomes; Giovana Rizzo Alves Melo; Ana Clara Figueira Bonfim; Bianca Almeida Bettin; Judy Regina Auada; Lídia Monteiro da Cunha; Beatriz Ligeiro e Tamyris da Silva Malta.

Se existem trabalhos, lutas e vitórias para contar é porque as vivências do projeto foram construídas a muitas mãos.

O projeto *Brincar de pensar* e a formação da equipe extensionista em tempos de distanciamento social

Cleusa Vieira da Costa

*Doutoranda em Educação UNITAU/UNESA
Professora do Departamento de Pedagogia da UNITAU*

Silvio Luiz da Costa

*Doutor em Educação FE/USP
Professor do Instituto de Humanidades da UNITAU*

Introdução

Este artigo tem como foco refletir o processo de formação da equipe de alunos bolsistas¹⁶⁹ do projeto *Brincar de pensar*, considerando inclusive as condições impostas pela emergência da Covid-19. Uma das peculiaridades deste estudo é discutir os depoimentos¹⁷⁰ das bolsistas, que demonstram como ocorreu o processo formativo e seus principais resultados, tanto no sentido do envolvimento com o projeto quanto para a sua formação acadêmica.

O projeto *Brincar de pensar: a criança e seus porquês* inicia-se no ano de 2020, como atividade de extensão universitária executada dentro das escolas de educação infantil da rede municipal de Taubaté. O projeto foi uma das dez propostas selecionadas a partir do Edital PREX Nº 004/2019, decorrente do Convênio 62.834/2017, firmado

¹⁶⁹ O projeto *Brincar de pensar* tem um caráter multidisciplinar. No ano de 2020, contou com bolsistas dos cursos Pedagogia, Serviço Social, História, Designer Gráfico e Relações Públicas. Acolheu também estagiários voluntários do curso de Pedagogia.

¹⁷⁰ O processo coletivo de construção do texto iniciou-se com o preenchimento por cada bolsista de um formulário no *google forms*, o qual continha questões que possibilitaram cada qual expressar fundamentos teóricos, objetivos, metodologia do processo formativo e as contribuições da participação no projeto na formação acadêmica. As respostas das bolsistas citadas literalmente no texto aparecem em itálico, tanto no corpo do texto, quanto no formato em recuo.

numa parceria da Secretaria de Educação e a Universidade de Taubaté para atuar junto à educação infantil integral.

O convênio entre as instituições objetiva atender às exigências apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE/ 2011 – 2020), em que consta, em sua meta 6, “[...] oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica [...]” e também a ampliação da jornada escolar de quatro para sete horas diárias, e pelo Plano municipal de educação de Taubaté com vigência de 2015 a 2025, contemplando a ampliação da jornada escolar e estabelecendo estratégias para alcançar a meta 6 estipulada pelo PNE.

O convênio será celebrado em conformidade com a legislação vigente, considerando o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2011 – 2020), que prevê, em sua sexta meta, a ampliação da jornada escolar mínima de quatro para sete horas diárias em 50% das escolas públicas brasileiras, assegurando a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, bem como a reestruturação do espaço escolar e a promoção da articulação entre as escolas e outros espaços educativos.¹⁷¹

O Plano de trabalho para apoio ao desenvolvimento do Programa de ensino integral, documento norteador das atividades do convênio entre a Prefeitura Municipal de Taubaté e a Universidade de Taubaté, prevê, entre outros aspectos, a inserção dos projetos de extensão da Universidade nas escolas municipais, encontrando correspondência no artigo 70 do Estatuto da Universidade de Taubaté, que afirma, em relação à extensão, a autonomia da UNITAU para assumir a forma de cursos e serviços a terceiros, produção industrial, intelectual, artística e cultural, tanto a pessoas quanto a instituições públicas e privadas.¹⁷²

A Universidade se mostra como partícipe das atividades da comunidade, proporcionando auxílio e popularizando seus saberes. Os projetos extensionistas dimensionados num universo de práticas podem possibilitar a formação tanto dos alunos da graduação quanto dos demais sujeitos da Universidade e da comunidade.

¹⁷¹ TAUBATÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho para apoio ao desenvolvimento do Programa de ensino integral**. Taubaté: SEED, 2017, s/p.

¹⁷² UNITAU. **Deliberação Consuni nº 010/2017**. Aprova o Estatuto da Universidade de Taubaté. Taubaté: Secretaria dos Órgãos Colegiados Centrais da Universidade de Taubaté, 2017.

Diversos setores da sociedade podem compor, de forma colaborativa, projetos de trabalhos. Dentre esses setores da sociedade, encontra-se a escola de educação básica, espaço privilegiado para a atuação da Universidade, principalmente para a realização de um trabalho de interação da prática formativa integral, permitindo aos alunos (tanto da escola como da Universidade) experiências e comprometimento.

A universidade e a escola, cada uma com sua identidade e especificidades, interagem colaborativamente, de modo que os conhecimentos acadêmicos e escolares se conectam, se entrelaçam, se [re]significam e se ampliam em uma dinâmica contínua de novas compreensões e apropriações de conhecimentos.¹⁷³

A interação com a comunidade e entre acadêmicos de diferentes graduações desempenha um papel ativo na produção do conhecimento, estimula a troca de saberes, aprimora a prática e a criticidade dos sujeitos envolvidos, impulsionando-os a discussões e gerando reflexões.

Tais perspectivas deflagram um conhecimento interativo/coletivo, tanto dos grupos universitários (com seus diversos cursos) quanto da comunidade, além disso requer práticas que sejam interdisciplinares. Os conhecimentos não devem ser restritos a uma única área, mas dialogar com as demais áreas do conhecimento. Contudo, a extensão, ao propor seus trabalhos, deve ainda considerar quais impactos promovem para os estudantes (e docentes) e para a sociedade.

Desse modo, levando em consideração a necessidade da Universidade de cumprir seu caráter extensionista e da rede de educação municipal em efetuar uma educação complementar de qualidade, concretiza-se uma parceria na qual a Universidade realiza projetos extensionistas nas escolas municipais de educação integral. Projetos de extensão coordenados por professores universitários com a participação de alunos bolsistas de diversos cursos. Entre os 10 projetos selecionados para as Escolas integrais da educação infantil, encontra-se o projeto *Brincar de pensar*.

¹⁷³ SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **Interação universidade/escola**: a formação continuada de professores da educação básica a partir de projetos extensionistas. ENDIPE 2014, p. 4. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>. 15 jun. 2020.

O projeto *Brincar de pensar*

O projeto *Brincar de pensar*: a criança e seus porquês tem como foco a capacidade perguntadora das crianças, uma curiosidade latente, porque não natural, revelada nos muitos porquês. Quem já não teve a oportunidade de ficar maravilhado ou incomodado com as perguntas de uma criança? Seja na intensidade ou na constância das perguntas, seja na perspicácia de um olhar primeiro sobre as coisas, chamado pelos adultos de ingênuo, mas que conta com a primazia de ainda não ter se sobrecarregado com as respostas prontas de um consenso naturalizado. Assim, o óbvio perde sua condição de obviedade e aparece como questionamento, o naturalizado considerado normal, recupera sua dimensão histórica, de coisa criada, que não era assim e que pode ser diferente do que é.

Na tradição filosófica, esta originalidade do ser criança aparece no conceito de natalidade de Hannah Arendt: “Cada criança que nasce é uma novidade: vem ao mundo alguém que é diferente de todos que viveram antes dele e dos que convivem com ele. A singularidade de cada ser humano faz com que a todo nascimento surja algo totalmente novo e, potencialmente, capaz de realizar algo inédito”.¹⁷⁴ O mundo se apresenta de uma forma original para cada indivíduo. Cada qual pode, a partir de seu olhar, construir uma opinião – *doxa* – sobre o mundo. Os muitos questionamentos provenientes da curiosidade infantil revelam o processo de formação da *doxa*, um novo sujeito estruturando a compreensão do mundo que se apresenta de forma única diante de seus olhos.

Desse modo, a filosofia não é uma possibilidade dos adultos, mas uma condição de todo ser humano, muito própria das crianças. Acentua Colombo:

Poderíamos dizer que a verdadeira Filosofia começa com a criança, com suas perguntas, seus “como é isso?”, seus “por quês”? O que é a realidade? Uma flor é real, mas a flor de papel? Se Deus é bom, por que existem os bandidos? É que a criança formula problemas e isto é o principal na Filosofia.¹⁷⁵

¹⁷⁴ ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 219.

¹⁷⁵ COLOMBO, Olívio Plínio. **Pistas para filosofar (I)**. Temas de antropologia. Porto Alegre, RS: Evangraf, 1992, p. 12.

Desde tenra idade, as crianças fazem perguntas sobre tudo. Por que isto? Por que aquilo? É por que não acaba mais! Há uma curiosidade sempre presente. Em um mundo de repostas prontas e de adultos muito ocupados, esta atitude de perguntar da criança nem sempre tem o retorno merecido. Em uma educação tradicional, talvez mais antiga, fazer pergunta era falta de educação e, diante de adultos conversando, a criança não devia sequer ficar prestando atenção. Atualmente, a criança fazer suas perguntas já não é considerado uma falta de educação, porém isso não significa que sejam estimuladas a pensar, a questionar.

Buscando valorizar a capacidade perguntadora das crianças, Matthew Lipman notabilizou-se nos anos noventa com *A Filosofia para as crianças*, defendendo uma proposta de ensino de filosofia com crianças que possibilita a constituição de um pensar mais criativo, crítico, sensível ao contexto e, destarte, de um comportamento inovador. Isso acontece mediante a transformação da sala de aula em uma “comunidade de investigação”, um espaço de perguntas e de escuta da fala do outro. Sujeitos que se encontram com a abertura de trocar opiniões e de construir consensos. A diferença apresentada em cada posicionamento é o melhor modo de fortalecer a diversidade do grupo e de enriquecer as decisões coletivas. Com várias experiências em escolas públicas e privadas, a proposta de filosofia com crianças conta com a mediação de novelas filosóficas, a partir das quais se estabelece um diálogo reflexivo em torno de temas pertinentes ao universo da criança e do adolescente.

Implementada na segunda etapa da educação infantil, a proposta deste projeto privilegia situações concretas do cotidiano infantil, também contemplados nos “campos de experiência” estipulados pela Base nacional curricular comum (BNCC), em especial, “Eu, outro, nós” e “Escuta, fala, pensamento e Imaginação”. Nessa direção, trabalha temas como realidade e fantasia; o perguntar: probabilidades; conhecimento: verdade, segredo; o choro e a birra; relações de amizade entre as crianças; tempo: crescer, mudar; paixões: o medo e a esperança; desejo, consumo.

Não se trata de trazer um rol de conteúdo específico a ser desenvolvido, mas de propiciar de forma lúdica situações concretas de estímulo a questionamentos, no sentido de uma “comunidade de investigação”, um lugar especial de encontro dialógico, no qual se incentiva o perguntar e a atitude da escuta da fala do outro. Para tanto, o projeto

desenvolve “episódios filosóficos” vivenciados pela personagem Filó, uma corujinha es-
perta e atrevida, intensa nas perguntas, parecida com crianças curiosas e desejosas de
saber.

Figura 1 - Personagem Filó – mascote do projeto



Fonte: Acervo dos autores.

Desse modo, a perspectiva do projeto consiste em trabalhar de forma dinâmica e lúdica atividades que possibilitem incentivar a capacidade da criança de formular perguntas, podendo repercutir junto à comunidade escolar e nas famílias das crianças maior respeito e valorização da curiosidade infantil.

Diante da complexidade teórica que reveste o projeto e de sua implementação junto a crianças da educação infantil, um dos maiores desafios a cumprir recai sobre a equipe que desenvolve o trabalho no cotidiano da escola. O processo de formação da equipe dentro do espírito do projeto e seus delineamentos metodológicos necessitam de uma atenção especial a fim de consolidar a proposta. A equipe de trabalho foi composta com um caráter multidisciplinar, contava com (um professor coordenador com formação em Filosofia e Ciências Sociais, uma assessora pedagógica e sete alunas bolsistas advindas dos cursos de Pedagogia, Serviço Social, História e Designer Gráfico.

A formação da equipe extensionista

A formação da equipe se estruturou em torno do espírito do projeto: trabalhar a filosofia de forma lúdica para preparar as crianças para um mundo de coisas diferentes que ela está conhecendo aos poucos. Segundo Gaarder, “[...] a única coisa de que precisamos para ser filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas [...]”.¹⁷⁶ Essa capacidade é natural nas crianças, entretanto perdemos a habilidade de nos surpreendermos com tudo quando crescemos, pois nos acostumamos, mas para a criança tudo é novo e existe uma infinidade de coisas a serem exploradas.

Considerando o foco do projeto, a criança e a filosofia no cotidiano infantil, e refletindo sobre essa capacidade de olhar o mundo na perspectiva filosófica, nos envolvemos na proposta de trazer à tona tais discussões para o processo formativo. No entanto, essa atividade também precisava ser trabalhada de forma diferenciada, refletir essas questões teoricamente e oportunizar para o grupo de bolsistas uma experiência dinâmica e lúdica.

Assim, o processo formativo do grupo contou com objetivos bem definidos. Garantir uma boa integração entre a equipe, sintonizá-la com o espírito do projeto, com foco na capacidade problematizadora das crianças, e prepará-la para a criação dos episódios filosóficos e atividades pedagógicas para serem desenvolvidas com as crianças. Conforme declara uma bolsista, *“o processo formativo nos instruiu a adentrar mais na filosofia e no mundo lúdico das crianças, nos preparando para o contato com as crianças na escola”*.¹⁷⁷

Nesse intuito de aproximação com a filosofia, realizamos a leitura de alguns textos filosóficos, com destaque para os primeiros capítulos de *O mundo de Sofia* e sobre o pensamento de Sócrates e sua perspectiva do diálogo, da busca da verdade a partir da arte do perguntar. Outros olhares filosóficos foram sendo visitados, o conceito de natalidade de Hannah Arendt – a importância da *doxa* – a opinião singular de cada sujeito diante do mundo e, em especial, Mathew Lippman e sua proposta de

¹⁷⁶ GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 28.

¹⁷⁷ As citações referentes ao depoimento das bolsistas aparecem em itálico tanto no corpo do texto como em recuo.

filosofia para crianças, a constituição de comunidades de investigação a partir de novas filosóficas.

Com a leitura individual dos textos, os membros da equipe eram preparados para participarem nos encontros semanais do grupo de um debate sobre os fundamentos do projeto. De algum modo, todos eram convidados a se posicionar, trazendo uma fala com opiniões, destacando uma ideia, formulando uma pergunta ou levantando dúvidas. A comunidade de investigação se instaurava, a arte da fala e da escuta começava a acontecer. Juntamente com os textos, o grupo foi estimulado a criar episódios filosóficos com a personagem central do projeto, a Filó, e a pensar atividades concretas para a sala de aula. A proposta levou o grupo a experimentar, de forma interativa e lúdica, o que deveria ser os encontros com as crianças.

A metodologia utilizada foi produtiva e desafiadora, contou com dinâmicas que nos fizeram pensar, analisar, criar, trabalhar em equipe e negociar. As dinâmicas nesse projeto foram o diferencial, seja presencial ou remoto, estimularam nosso lado criativo, aquele que problematiza, e também o trabalho em equipe.

As dinâmicas propostas tornaram o diferencial do momento formativo. Em uma das dinâmicas, as bolsistas eram convidadas a discutir a partir de uma caixa misteriosa passada de mão em mão. No princípio da dinâmica, as participantes realizavam perguntas óbvias para o objeto, mas, quando estimuladas a pensar de forma criativa, com suposições a partir do contexto e das observações mais minuciosas do objeto, atitudes criativas e perspectivas críticas afloraram.

Foi uma dinâmica que estimulou a minha criatividade e curiosidade, exemplificando a nossa intenção perante as crianças no projeto. Essa dinâmica fez com que todos os bolsistas ficassem envolvidos, curiosos e com a imaginação nas alturas.

Desse modo, o grupo foi sendo provocado a exercitar a criatividade, a imaginação, a pensar “fora da caixa”, ou quem sabe para além dela. Os momentos formativos, ricos em reflexões e debates, foram ganhando aos poucos um clima descontraído de confiança e possibilidades, principalmente para pensar de forma diferenciada.

A formação remota

Com as restrições impostas pela quarentena, as reuniões semanais da equipe na Universidade bem como as atividades desenvolvidas na escola foram interrompidas. As atividades de formação passaram a ocorrer de forma remota, e as reuniões semanais realizadas pelo aplicativo Zoom. Fomos, de certo modo, obrigados a pensar de forma diferente, a situação nos impôs a concretizarmos o que discutíamos até então, pensar para além do comum. Reestruturar um processo formativo não é uma tarefa simples, pensá-la em um novo formato e garantir a participação e o envolvimento do grupo e manter a comunidade de investigação presente, de forma remota, foram o grande desafio.

As dinâmicas de trabalho foram adaptadas e organizadas para ocorrer de forma distante, porém interativa, proporcionando aos participantes a possibilidade de novas vivências. Organizamos fichas de personagens, cenários, desfecho da história, jogos teatrais, construção coletiva de histórias, evocações de palavras para estimular a produção textual e a leitura interativa de episódios. Participando do processo, afirma uma integrante do projeto:

[...] fazendo com que pensássemos rápido, fôssemos criativas e usássemos nossa imaginação para unir nossas ideias. Desse modo, mesmo a reunião ocorrendo de maneira remota, parecia que estávamos todos juntos em uma sala.

As dinâmicas interacionais entre o grupo marcaram o processo formativo. Sempre trabalhando com a criação em conjunto, um integrante unificava a sua ideia a de outro, trazendo assim trabalhos com um maior resultado e com a participação de todos, possibilitando, mesmo em *home office*, o desenvolvimento pessoal e da equipe.

A riqueza do trabalho coletivo, mesmo que distantes fisicamente, nos possibilitou compreender, de forma muito concreta, que um processo formativo precisa ser realizado em meio a trocas dinâmicas, a atividades lúdicas, a intercâmbios de ideias e, principalmente, em meio a atitudes criativas.

Com essa metodologia tivemos diversas ideias e uma criação fantástica realizada pela equipe.

As dinâmicas nesse projeto foram o diferencial, seja presencial ou remoto, estimularam nosso lado criativo, aquele que problematiza, e também o trabalho em equipe.

Por fim, entendemos que a metodologia empregada permitiu ao grupo uma aproximação dinâmica e criativa, fomentou a ludicidade, a descontração, a interatividade e inseriu a equipe no espírito do projeto.

Resultados

Ao destacarmos os principais resultados no processo formativo da participação no projeto *Brincar de pensar*, chamamos a atenção, primeiramente, para a aproximação com o mundo da filosofia. O convite constante para um envolvimento com a temática do projeto incluía a leitura de textos do campo da filosofia, de livros infantis e o assistir a animações infantis. Nessa direção, notamos uma mudança no comportamento das bolsistas, como destaca uma das integrantes do projeto, “[...] comecei a ler mais, aprendi a apreciar ainda mais os textos, livros e desenhos infantis, passei a entender e a gostar da Filosofia”.

Retomar a Filosofia na perspectiva da pergunta que acontece no cotidiano possibilitou rever o sentido dessa área do conhecimento, como afirma outra bolsista:

Quando eu estava na escola, no ensino médio, não entendia nada do que era filosofia, achava que era algo meio careta, algo complicado e que era impossível compreender. Esta experiência negativa com o campo da filosofia provocou, de início, receio quanto à possibilidade de atuação no projeto. Quando começamos a trabalhar, percebi que a filosofia pode ser algo bem dinâmico, algo que está o tempo todo em nosso cotidiano, algo que em uma simples pergunta nós podemos ter muitas respostas. E, desse modo, fomos descobrindo a arte do perguntar, do questionamento como condição humana diante das vivências do cotidiano. Um perguntar que nos aparece sempre quando estamos junto a crianças.

Desse modo, ainda nesta aproximação com a filosofia, registramos a descoberta e a valorização do campo da Filosofia para crianças. As reflexões em torno dessa literatura possibilitaram um apreço pela forma de a criança ser e pensar a que, por

vezes, não nos atentamos. Desse modo, o projeto possibilitou a sensibilidade e a atenção aos porquês das crianças.

Esse olhar mais acurado para a curiosidade infantil nos trouxe com maior clareza a filosofia como um acontecimento presente intensamente na realidade infantil e o desafio de construir práticas pedagógicas que incentivem a capacidade reflexiva, questionadora, desde os primeiros momentos da educação infantil.

Nesse sentido, a participação nas atividades de formação, realizadas em reuniões de estudo e planejamento de forma virtual, nos possibilitou o reconhecimento da importância do planejamento pedagógico e da educação lúdica.

As leituras, dinâmicas e reflexões realizadas de forma colegiada evidenciaram ainda a importância de uma base teórica para o desenvolvimento do trabalho dentro da sala de aula, pois as atividades aparentemente simples realizadas com as crianças são carregadas de intenções e de consequências. Os fundamentos teóricos possibilitaram a consciência do processo, as diferentes possibilidades de intervenção, fazendo uma enorme diferença na vida profissional de um professor, independentemente de em qual momento da educação ele atue.

Registramos que a possibilidade de as bolsistas, advindas de áreas que não trabalhariam diretamente com as crianças, vivenciarem essa experiência proporcionou significativas aprendizagens para a formação delas, levando-as a lidar com o desconhecido, com o novo. A fala das bolsistas permitiu “abrir um leque” para atividades futuras. Assim, entendemos que as experiências vivenciadas pelas bolsistas no projeto de extensão concretizam indubitavelmente a relação entre ensino e extensão, uma vez que encoraja os alunos a colocarem em prática as habilidades e conhecimentos desenvolvidos no seu curso para resolverem desafios em situações diferenciadas, decorrentes da interação com a comunidade e do intercâmbio entre diferentes saberes.

Por fim, destacamos entre os resultados os sentidos do trabalho em equipe envolvendo acadêmicos de diferentes cursos. Um encontro de diferentes saberes em um processo constante de trabalho em equipe, com dinâmicas, troca de ideias, articulando vários pontos de vista sobre determinado assunto até o amadurecimento de

uma conclusão que contemple a melhor resposta para a questão em debate ou encaminhamento a ser realizado.

Ainda quanto ao trabalho em equipe, vale destacar os sentidos do ponto de vista pessoal, realizado em meio a uma pandemia, com distanciamento social. Os encontros realizados rigorosamente toda quarta-feira, constituíram-se, para além da troca de ideias e encaminhamentos em relação ao projeto, momentos privilegiados de visualizar o outro, partilhar algumas emoções, um sentir-se junto:

Frente à conjuntura atual de pandemia e inseguranças sobre tantas coisas, foi essencial para a saúde mental ter uma atividade que pudesse proporcionar um pouco de calma, trazendo de volta nosso lado criança de ser.

Esse contato com a nossa dimensão criança contava com a mediação da personagem Filó, mascote do projeto, central nos episódios criados pelo grupo para trabalhar com as crianças. A participação nesse processo criativo, envolvendo dinâmicas e contatos com a literatura infantil, contribuiu para o desenvolvimento da empatia no grupo.

Considerações finais

A participação no projeto *Brincar de pensar* caracterizou-se por um processo desafiador e estimulante. Primeiramente, pela perspectiva de trabalhar a dimensão filosófica com crianças de aproximadamente 5 anos. Como fazer isso? Atividades interativas, práticas e lúdicas, mas com boa fundamentação filosófica.

A fala de uma bolsista, ao registrar o significativo desenvolvimento pessoal e acadêmico de sua participação, sintetiza as contribuições do projeto no processo formativo:

Se trabalhar filosofia com crianças é desafiador, estar em contato com elas, seus questionamentos, a forma espontânea de ser e se manifestar, além do contato com a literatura e com a animação infantil, constitui uma oportunidade de recuperar a imaginação do lado criança de ser.

Essas experiências formativas com práticas carregadas de momentos lúdicos trouxeram para o grupo a convicção de que é possível uma educação lúdica, possibilitando à criança um crescimento integral, quiçá formando um adulto melhor e com um papel mais significativo na sociedade. Uma educação teoricamente consistente, rica em conteúdo, mas que seja também enriquecedora da vida, que estimule a criatividade e a importância do estar com o outro, de aprender com o outro, e que desenvolva a tão falada empatia.

Desenvolver a proposta do projeto trouxe para o espaço universitário a materialização da tríade ensino, pesquisa e extensão e possibilitou, mesmo que de forma remota, um trabalho interdisciplinar, envolvendo diferentes graduações, exigindo busca e troca de saberes e articulação com a comunidade.

Podemos estar próximos apesar do distanciamento social. O mais correto seria distanciamento físico, pois as relações podem continuar, inclusive com mais intensidade. Os meios tecnológicos permitem romper barreiras, tornar o distante próximo, colocar na mesma sala virtual pessoas de diferentes lugares. Podem também produzir isolamento e fechamento em pequenos mundos. Nesse processo formativo, sintonizados no espírito do Projeto, realizando conjuntamente atividades dinâmicas, reflexivas e lúdicas, podemos registrar que o distanciamento foi apenas físico, pois houve aproximação, momentos de descontração, de visualizar o outro e, por que não, de boas risadas, uma empatia fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Por fim, o desenvolvimento deste projeto, com a peculiaridade do distanciamento social, exigiu do grupo o desenvolvimento da autonomia, do espírito de iniciativa, do protagonismo, exigências fundamentais para uma prática extensionista. Como ser protagonista sem o protagonismo do questionamento, da fala corajosa e ousada? Condição com o espírito do projeto: criar, imaginar, perguntar. E diante dos desafios e dificuldades, ressaltamos o lema do *Projeto brincar de pensar*: "TUDO TEM SOLUÇÃO, BASTA DAR ASAS À IMAGINAÇÃO".

Relato das alternativas comunicacionais adotadas no projeto de extensão *Comida contada*, em 2020

Renata Maria Monteiro Stochero

*Professora especialista do Departamento de Comunicação Social
Universidade de Taubaté*

Fabíola Figueiredo Nejar

*Professora doutora do Departamento de Enfermagem e Nutrição
Universidade de Taubaté*

Luiz Guilherme de Brito Arduino

*Mestre em Linguística Aplicada
Universidade de Taubaté*

Andréia Gomes Guimarães Aragão

*Professora especialista do Departamento de Comunicação Social
Universidade de Taubaté*

Introdução

A universidade tem uma importância fundamental para comunidade, pois, além de ter a missão de proporcionar aos acadêmicos o conhecimento para atuação no mercado de trabalho, cabe à instituição de ensino ser capaz de traduzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social, exercendo sua função social e educacional. Compreende-se que a universidade apresenta três pilares, os quais são ensino (processo da construção do saber com a apropriação do conhecimento), pesquisa (processo de concretização do saber e da produção de novos conhecimentos embasados em problemas encontrados no âmbito social) e extensão (processo cultural, social e educativo que presta serviços à comunidade). Nesse sentido, é essencial que as universidades elaborem projetos que alcancem esses 3 pilares, formando profissionais que contribuam para

uma sociedade mais desenvolvida, democrática e capaz de acompanhar as mudanças do mercado.

Nesse contexto, o projeto de extensão *Comida contada* se insere em um cenário que, com o aumento da prevalência das doenças e agravos não transmissíveis (DANT)¹⁷⁸ e com a crescente oferta de produtos ultraprocessados,¹⁷⁹ cada vez mais precisa estar aberto a espaços para debater e entender o assunto da alimentação e da nutrição com a comunidade, especialmente na fase da infância e da adolescência. Assim, por meio de atividades lúdicas, o projeto de extensão *Comida contada* seria apresentado, inicialmente, às crianças atendidas pela Casa da criança de Taubaté e pela Escola municipal de ensino fundamental Prof. Judith Campista Cesar, falando dos alimentos, de suas características e propriedades, estimulando a experimentação de diferentes tipos de comidas e valorizando a importância de uma alimentação saudável e de práticas de atividades físicas, para uma melhor qualidade de vida. Entretanto, devido à pandemia da Covid-19, o projeto teve de se adequar a um cenário de atividades realizadas remotamente, utilizando como recurso as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e ampliando o público-alvo do projeto, permitindo uma visibilidade maior para o projeto e alcançando diversas famílias pertencentes à comunidade local, regional e nacional. Portanto, a readequação do projeto teve o foco nas alternativas comunicacionais, sendo, então, proposta a criação da personagem Nina, que protagoniza os dois livros do projeto: *Comida contada: por Nina e Nina e as abelhinhas do seu Lao*; as mídias sociais para divulgação do projeto; as *lives* como estratégia de interação do público e da Universidade com o projeto; por fim, o *blog*, que abarca uma ampla quantidade de conteúdos produzidos para informar e entreter as crianças e seus familiares remotamente, atendendo às escolas do município de Taubaté-SP.

Assim, o projeto *Comida contada* teve por objetivos gerais atuar na promoção da alimentação adequada e sustentável e na prevenção de doenças associadas aos erros dietéticos; discutir o direito humano à alimentação adequada e auxiliar na criação de

¹⁷⁸ BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção e controle das doenças não transmissíveis no Brasil** / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde. 2002.

¹⁷⁹ MARTINS, Ana Paula Bortoletto; *et al.* Participação crescente de produtos ultraprocessados na dieta brasileira (1987-2009). **Rev. saúde pública**; 47(4): 656-665, ago. 2013.

ações com vistas ao intercâmbio e à construção conjunta de soluções, com a comunidade externa, para a adesão à alimentação adequada e sustentável. Como objetivos específicos, visa-se conhecer a realidade da comunidade; apresentar os grupos alimentares; despertar o interesse e estimular práticas de leitura; proporcionar o aprendizado de forma lúdica; instigar a comunidade a uma alimentação variada; estimular a melhoria das relações familiares e, por fim, intensificar as oportunidades de socialização na escola.

Justificativa

A justificativa do projeto *Comida contada* está pautada no Programa nacional de alimentação escolar (PNAE), implantado em 1955, que garante a alimentação escolar dos estudantes da educação básica matriculados em escolas públicas e filantrópicas.¹⁸⁰ Atualmente, o PNAE tem outros objetivos, além de atender as necessidades nutricionais dos estudantes durante a sua permanência em sala de aula. O programa visa também favorecer a formação de boas práticas alimentares, garantindo saúde e crescimento, além de aprendizagem e rendimento escolar, contribuindo na educação e, consequentemente, na qualidade de vida.

O debate e a discussão em torno do tema alimentação e nutrição tem sido cada vez mais relevante na nossa sociedade, haja vista o aumento de sobrepeso e da obesidade entre as crianças, em razão do consumo exacerbado de alimentos ultraprocessados,¹⁸¹ o que faz com que projetos dessa natureza tenham sua efetiva importância para propiciar mudanças de hábitos e comportamentos com relação à comida.

A escola, por meio da alimentação escolar, pode ser um ambiente propício para ampliarmos nossos olhares sobre o que se come e como pensarmos estratégias possíveis de serem colocadas em prática. Uma alimentação adequada favorece o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a forma-

¹⁸⁰ BRASIL, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União, Grupo Nacional de Direitos Humanos. **Cartilha Nacional de Alimentação Escolar**, Brasília, DF, 2014.

¹⁸¹ POLL, Fabiana A.; *et al.* Impact of intervention on nutritional status, consumption of processed foods, and quality of life of adolescents with excess weight. **J. Pediatr.** (Rio J.) [online]. vol.96, n.5, pp. 621-629. Epub Nov 11, 2020.

ção de práticas alimentares saudáveis das crianças. Ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo são propostas do PNAE.¹⁸² Pensar atividades educativas em nutrição são necessárias como um importante instrumento de apoio na promoção da saúde, aproveitando-se do espaço criado pelo Programa de alimentação escolar para refletir, analisar e discutir fatores associados ao processo saúde-doença. O Programa de alimentação escolar se revela, assim, como um espaço propício para desenvolver atividades de promoção da saúde, produção de conhecimentos e de aprendizagem na escola.¹⁸³ O presente projeto buscou realizar no espaço educativo o diálogo com a comunidade escolar sobre os fatores que influenciam suas práticas alimentares diárias.

Por intermédio de atividades lúdicas, muitos aspectos da alimentação e os assuntos de nutrição e saúde podem ser discutidos, favorecendo o entendimento e a prática diária de ações que estimulem os fatores condicionantes e determinantes de práticas alimentares adequadas e sustentáveis. Além disso, aspectos sociais, econômicos e culturais como: crenças e tabus, fatores associados à produção e ao acesso aos alimentos; cuidados no preparo e na conservação de alimentos devem ser debatidos em um ambiente favorável para aprendizagem e para o estabelecimento de um processo social permanente, para que todos aqueles que participam da escola e da comunidade possam conduzir sua alimentação em busca de uma vida mais adequada e sustentável, conscientes dos fatores protetores de uma vida qualificada.

A importância e desafios da Nutrição

Um dos maiores desafios atuais da saúde da população brasileira é fazer com que seja possível a inclusão de medidas profiláticas quanto às escolhas alimentares e de estilos de vida, promovendo a vida qualificada. De acordo com o Ministério da Saúde,¹⁸⁴

¹⁸² STURION, Gilma Lucazechi; *et. al.* Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. **Rev. Nutr.** [online]. vol.18, n.2, pp.167-181, 2005.

¹⁸³ COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; RIBEIRO, Eliana Claudia de Otero. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Rev. Nutr.** [online]. vol.14, n.3, pp. 225-229, 2001.

¹⁸⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção e controle das doenças não transmissíveis no Brasil** / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde. 2002.

promover saúde e melhorar as condições de vida das pessoas é procurar tanto aumentar os fatores de proteção quanto reduzir os riscos que certos estilos de vida impõem.

De acordo com os dados da pesquisa nacional de saúde escolar,¹⁸⁵ o consumo de guloseimas teve o maior percentual registrado no Estado de São Paulo (47,7%), superior à média nacional (41,6%). E o padrão do consumo de refrigerantes, nas grandes regiões, revelou elevadas proporções do hábito entre escolares das regiões Centro-Oeste (32,0%) e Sudeste (30,0%), ambos superiores ao percentual nacional (26,7%). A distribuição do consumo de ultraprocessados salgados evidenciou percentual acima da média nacional (31,3%) nas regiões Sul (33,6%) e Sudeste (32,9%).

Informar de maneira clara e precisa sobre a composição dos alimentos e seus fatores de riscos ou de proteção é tarefa urgente. As atividades de extensão universitária podem ser um caminho que favoreça a disseminação da informação nutricional e garanta o processo do aprender sobre alimentação e nutrição, favorecendo a adesão às atividades rotineiras de consumo alimentar adequado e sustentável.

Objetivos

Mediante o exposto, o presente relato de experiência apresenta as alternativas comunicacionais adotadas para a realização do projeto de extensão *Comida contada* em tempos de pandemia da Covid-19, em 2020.

Como objetivos específicos, visam-se: descrever a identidade visual do projeto; expor a criação da personagem Nina e dos livros, do *blog*, *lives*, canal no *Youtube* e mídias sociais, criados como alternativas em meio ao contexto evidenciado, e divulgar os resultados parciais do projeto.

¹⁸⁵ IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015** – Rio de Janeiro, 2016. 132 p. Convênio: Ministério da Saúde, com apoio do Ministério da Educação. Inclui bibliografia e glossário.

Procedimentos metodológicos e resultados alcançados

Conforme apresentado, devido ao contexto da pandemia da COVID-19, as atividades programadas para o Projeto tiveram de ser adaptadas ao formato remoto. Assim, foi necessária uma adaptação metodológica do Projeto. Foram utilizadas alternativas comunicacionais para atender os objetivos propostos pelo Projeto e aprovados pela Pró-reitora de Extensão da Universidade de Taubaté.

Após discussões e reflexões, e em concordância com o planejamento apresentado no início do ano de 2020, foram definidas as seguintes alternativas:

Ações planejadas antes da pandemia em 2020	Alternativas comunicacionais adaptadas durante a pandemia em 2020
<p>Com base nos dados coletados, a proposta consistia em idealizar três livros, sendo um para a temática frutas, um para verduras e um para legumes, com objetivo de proporcionar o aprendizado de forma lúdica, aumentando o repertório sobre os alimentos.</p> <p>A partir do livro, disponibilizado para cada aluno, seriam propostas atividades em sala de aula, favorecendo o despertar e o interesse pela leitura.</p> <p>As histórias seriam criadas pela equipe do projeto (que envolve as áreas da Nutrição e da Comunicação). O projeto gráfico, as ilustrações, a diagramação, o fechamento do arquivo e o acompanhamento da impressão seria de responsabilidade da equipe de Comunicação.</p> <p>Aplicação do material na escola seria pela equipe de Nutrição, com apresentação dos livros em uma roda de contação de história.</p>	<p>Foram criados dois livros: o primeiro, abordou a temática das frutas, verduras e legumes, com objetivo de proporcionar o aprendizado de forma lúdica, aumentando o repertório sobre os alimentos; já o segundo, por meio de uma narrativa criada para a personagem do livro, foi escrito um livro de receitas.</p> <p>Os livros foram disponibilizados digitalmente para todos que acessaram o <i>site</i> do Projeto, em formato de PDF, pela Editora UNITAU.</p> <p>A forma como foram criadas as histórias foram mantidas pela equipe. O projeto gráfico, as ilustrações, a diagramação e o fechamento do arquivo foram de responsabilidade da equipe de Comunicação.</p> <p>A aplicação do material na escola não foi realizada fisicamente. Os livros digitais foram encaminhados para os professores da escola. As rodas de contação de história foram feitas pela equipe da Nutrição e da Comunicação por meio da plataforma Youtube®.</p>
<p>Desenvolvimento de um livro de receitas das famílias, com o objetivo de estimular a melhoria das relações familiares, o resgate cultural e incentivando a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania e valorização da cultura popular.</p>	<p>O livro de receitas das famílias foi adaptado e incluído no segundo livro do Projeto. Ao final da história, foram acrescentadas páginas com o intuito de a criança escrever os ingredientes e o modo de preparo das receitas preferidas.</p>
<p>A elaboração das atividades lúdicas seria pela equipe da Nutrição e da Comunicação.</p>	<p>Diversas atividades lúdicas foram elaboradas e disponibilizadas em formato digital para a impressão. A ideia foi de que os pais realizassem a impressão dos materiais para os alunos.</p>
<p>-</p>	<p>Ampliação da visibilidade do Projeto por meio da comunicação nas redes sociais.</p>

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Conforme apresentado no quadro acima, observa-se que houve uma necessidade de adaptação do projeto *Comida contada* para que as atividades propostas fossem executadas. Para isso, optou-se em realizar um plano de comunicação. A seguir, pode ser verificado a forma como o projeto foi estruturado:

RESUMO DO PLANO DE COMUNICAÇÃO
Objetivos: tornar o projeto conhecido na cidade de Taubaté; evidenciar o trabalho realizado pelos alunos bolsistas e pelos professores.
Atividades no ambiente digital: Desenvolver produtos/peças de comunicação a fim de fornecer um suporte para o andamento do projeto; publicar as produções dos participantes do projeto.
<p>Produtos e Ações de Comunicação:</p> <p><i>Redes sociais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Página no Facebook- Criação de página com cerca de 2 a 3 <i>posts</i> semanais; • Perfil no Instagram - Criação de perfil com cerca de 2 a 3 <i>posts</i> semanais; • Divulgação nos canais de comunicação da Universidade de Taubaté; <p><i>blog Comida contada</i></p> <p>O blog foi desenvolvido na plataforma Wix e teve como objetivo fornecer um suporte em relação aos conteúdos desenvolvidos no projeto, como textos informativos de alimentação saudável, atividades lúdicas, dicas de receitas etc.</p> <p><i>Canal no Youtube</i></p> <p>O canal será exclusivo para publicação dos vídeos de contação de história.</p>

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Mediante a apresentação dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do Projeto, a seguir, será exposto, detalhadamente, como foram elaboradas a identidade visual, a criação da personagem Nina e os livros, o *blog*, as *lives* e canal no *Youtube*[®] e mídias sociais.

Identidade visual

A identidade visual do Projeto apresenta um conjunto de elementos gráficos que objetivaram comunicar ao nosso público as boas práticas alimentares, apresentando, por meio da ludicidade que o que é bom também é saboroso e que conhecer sobre os alimentos e suas formas de preparo pode ser divertido. Para isso, a marca foi construída

com uma tipografia simples, de fácil leitura e com movimento. A paleta de cores escolhida, para trabalhar em todas as peças gráficas, é vibrante, com o intuito de chamar a atenção das crianças e trazer a alegria esperada. O uso de ilustrações, ou imagens, auxilia no reconhecimento do que está sendo informado, ajuda a criar proximidade e reconhecimento com o universo da criança. Para tanto a presença das texturas e das cores saturadas nas imagens é essencial.¹⁸⁶

Figura 1. Identidade visual do projeto



Fonte: arquivo do projeto *Comida contada*, 2020.

Personagem Nina e os livros

A ideia da personagem surgiu em uma reunião do grupo, em que se decidiu que era necessário criar uma protagonista que tivesse proximidade com as crianças, com quem elas se identificassem e pudessem absorver mais o conteúdo dos livros. Assim, nasceu Nina, uma garotinha esperta, curiosa, alegre e que deseja ser nutricionista para ajudar as pessoas a viverem melhor. Nina foi criada a partir de referências de alguns personagens infantis e de nosso público-alvo e sua ilustração foi feita a partir de traços simples e usa uma técnica (*brush*), parecida com o giz de cera. Nos livros, a protagonista

¹⁸⁶ FREIRE, Verônica Emília Campos. **A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de língua portuguesa**: parâmetros e recomendações para seu uso. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

aparece na maioria das vezes em plano médio ou *close*, para criar mais impacto, trazer proximidade e identificação de sua ação.¹⁸⁷

O livro *Comida contada*: por Nina apresenta uma garota esperta que ganhou de presente de sua avó um livro que explica sobre as frutas, os legumes e as verduras. O texto apresenta os alimentos, caracterizando-os de acordo com sua importância, sazonalidade e forma de consumo e traz também uma série de curiosidades e interatividades digitais que favorecem o processo do aprender para a vida e para as escolhas alimentares mais acertadas.

Figura 2. Personagem Nina e capa do livro *Comida contada*: por Nina



Fonte: arquivo do projeto *Comida contada*, 2020.

O livro *Nina e as abelhinhas do seu Lao* se iniciou com a personagem saboreando uma deliciosa receita feita com mel e, a partir da curiosidade da menina, apresenta sua descoberta sobre o processo de fabricação do mel e faz um gancho com a história do primeiro livro, trazendo um livro de receitas, com os produtos apresentados no livro anterior. O segundo livro teve como proposta, apresentar para o público (pais e alunos) a fabricação dos alimentos; a valorização da agricultura familiar por meio da apresentação dos profissionais e, por fim, os animais envolvidos nesse processo da produção de alimentos, no caso os apicultores e as abelhas. Com as receitas disponibilizadas no livro,

¹⁸⁷ STOCO, Michela. **A fotografia como meio de comunicação corporativa**: uma análise das imagens do site da Avon. Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

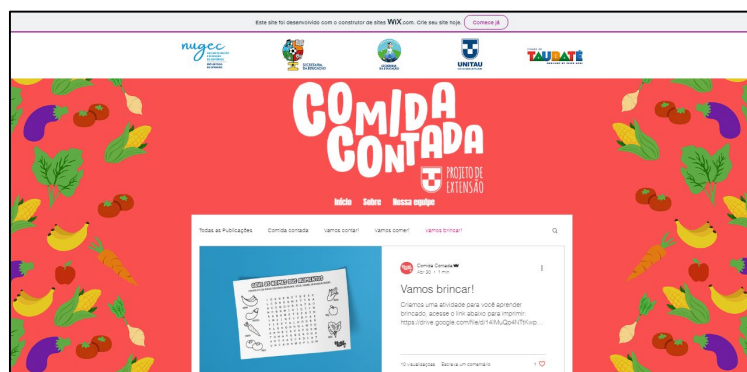
proporcionamos às crianças e suas famílias a oportunidade de ampliação das habilidades culinárias para o preparo dos alimentos para o consumo familiar, ou até mesmo para geração de renda.

Pautado no público, os livros foram desenvolvidos com uma linguagem visual e uma diagramação simples, objetiva e de fácil leitura e compreensão. As publicações trazem ilustrações que trabalham com texturas, com o intuito de remeter a uma produção manual, como, por exemplo, lembrar o uso do giz de cera, um instrumento comum nas atividades das crianças. Os alimentos ilustrados com cores mais saturadas em contraste com o fundo branco trazem vivacidade para as imagens, valorizando, dessa forma, o “apetite” visual, despertando o interesse das crianças.

Blog

O *blog* criado para o projeto aborda diversos conteúdos que fazem parte do contexto da alimentação sustentável, por meio de textos que contêm dicas de práticas alimentares saudáveis e nutricionais, receitas, histórias e curiosidades. O *blog* apresenta também diversas atividades voltadas para as crianças, proporcionando exercícios para a criança aprender de forma lúdica sobre os alimentos e seus nutrientes.

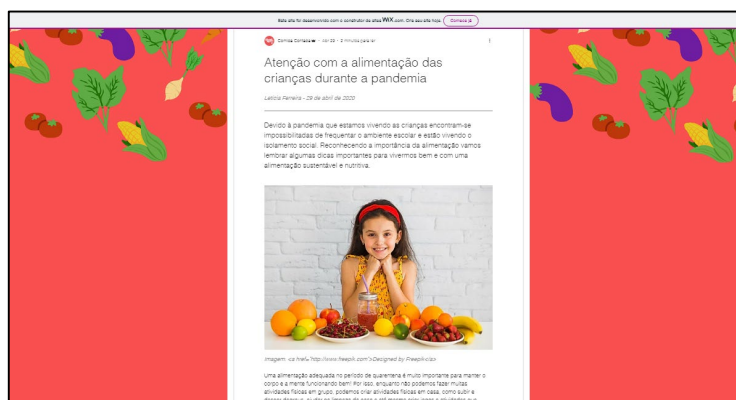
Figura 3. Página do *Blog: Vamos brincar – Comida contada*



Fonte: arquivo do projeto *Comida contada*, 2020.

Em relação à linguagem textual estipulada para o projeto, optou-se por textos curtos, descontraídos e de fácil compreensão, sempre acompanhados por uma imagem/ilustração a fim de chamar a atenção do público e fazer com que ele tenha interesse em consumir o conteúdo suficiente para a compreensão da temática, uma vez que é de leitura rápida, em torno de 1 minuto), como pode ser verificado a seguir:

Figura 4. Página do *Blog: Vamos comer– Comida contada*



Fonte: arquivo do projeto *Comida contada*, 2020.

Quanto à linguagem visual estabelecida nesse projeto, a partir de um estudo de cores, tipologias, imagens, grafismos, estilos, conta com ilustração simples e com cores vibrantes para despertar a atenção e trazer um sentimento de alegria em relação à alimentação adequada e sustentável. Além do *blog* como principal canal, optamos em utilizar o vídeo para a contação de histórias, que é uma atividade presente no universo infantil, apresentada a seguir.

Lives e Canal no Youtube®

Com o propósito de proporcionar conteúdos voltados ao público infantil, optamos por trabalhar também com a linguagem audiovisual, por meio de vídeos disponibilizados no canal do *Comida contada* na plataforma *Youtube*. Cabe ressaltar que a escolha pela plataforma *Youtube* se deu pela facilidade de acesso e por ser a plataforma mais utilizada para consumo de vídeos pela internet.

Nos vídeos, trazemos conteúdos diferentes e que complementam os textos do *blog*, como passo a passo de receitas de sucos, sanduíches, comentário de pratos de comida, dicas de escolhas e preferências alimentares, conteúdos nutricionais de alguns alimentos, entre outros.

Figura 5. Canal no Youtube – *Comida contada*



Fonte: A LENDA DA MANDIOCA. [S.l.: s.n], 2020. 1 vídeo (ca. 5 min). Publicado pelo canal Comida Contada. Disponível em: <https://youtu.be/Ua0tOCMxVmU>. Acesso em: 22 abr. 2020.

A estratégia de comunicação da criação do canal e a produção de conteúdos audiovisuais se pautam no aumento do consumo de audiovisual (por plataformas de *streaming*). Segundo as informações disponibilizadas pelo *site* Agência Brasil,¹⁸⁸ uma pesquisa realizada pela TIC Domicílios 2019¹⁸⁹ aponta que, em 2019, mais de 70% dos internautas assistiram vídeo ou áudio *online* em 2019 e, entre esses internautas, 74% assistiram a programas, a filmes, a vídeos ou a séries e 72% ouviram música *online* em 2019.

¹⁸⁸ VALENTE, Jonas. Consumo de vídeo e áudio online cresce no Brasil, aponta pesquisa. **Agência Brasil**, 31, mai, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/consumo-de-video-e-audio-online-cresce-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 21 set. 2020.

¹⁸⁹ Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br). Mais importante levantamento sobre acesso a tecnologias da informação e comunicação. São Paulo, 2013.

No que se refere às *lives*, foram propostas, no contexto acadêmico/científico, uma roda de conversa sobre o *Comida contada*, que aconteceu no dia 27 de maio, com participação da Prof^a. Dra. Fabíola Nejar (coordenadora do projeto), do Prof. Me. Edésio Santos e da nossa bolsista Gessimara Martins (aluna do curso de Nutrição na UNITAU); e um bate-papo no dia 02 de outubro, com participação da Prof^a. Dra. Leticia Maria P. da Costa (Pró-reitora de Extensão da Universidade de Taubaté) e da Prof^a. Cintia Pierotti Coordenadora do Programa integral da Prefeitura municipal de Taubaté

Figura 6. Print da Live – Comida contada



Fonte: LIVE | Comida Contada. [S.l: s.n], 2020. 1 vídeo (ca. 55 min). Publicado pelo canal TVUNITAU. Disponível em: <https://youtu.be/5Cqg2IQAfDE>. Acesso em: 02 out. 2020.

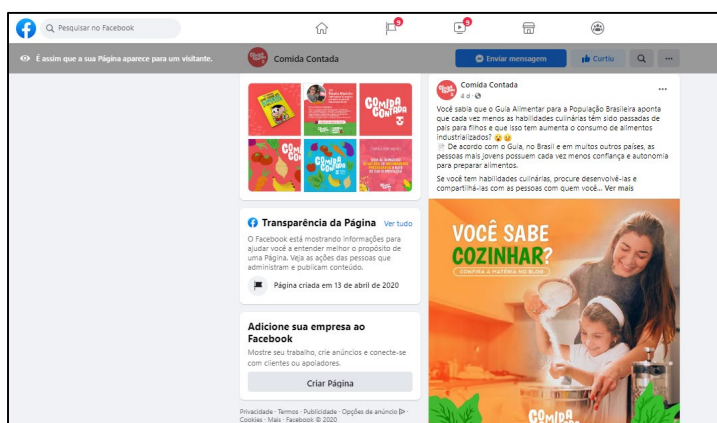
Conforme o apresentado, as produções audiovisuais foram utilizadas no projeto Comida contada. Além das *lives* e vídeos, foram utilizadas as mídias sociais para a divulgação do projeto, conforme pode ser observado a seguir.

Mídias sociais

A utilização das redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) mostrou-se fundamental para divulgar o Projeto e para atrair e conduzir o público para o blog, em que todo o

conteúdo informativo, lúdico e educacional está inserido. A escolha dos canais/plataforma se deu por meio da requisição de gratuidade, uma vez que o projeto não dispõe de recursos financeiros, somente bolsas-auxílio disponibilizadas aos alunos de ensino superior participantes do Projeto, e de recursos materiais (papelaria, que, neste momento, não há a possibilidade de uso). Dessa forma, foram explorados ao máximo os recursos disponíveis e todo o conteúdo foi adaptado de forma cativante para as redes sociais, adequando a linguagem, que tem como características os *emojis*, textos curtos e imagem ou vídeo, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 7. Print da página no Facebook do projeto *Comida contada*



Fonte: arquivo do projeto *Comida contada*, 2020.

Foram estabelecidas duas postagens por semana nas redes sociais, estas aconteciam todas as terças e quintas-feiras, às 18h. Os dias da semana foram escolhidos por meio de pesquisas de melhores engajamentos de dias e horários e para não coincidir com as aulas remotas, nem com o horário do jantar e nem com o descanso das crianças, e para aproveitar o maior número de acessos que acontecem após os expedientes.

Considerando que o projeto, que seria aplicado presencialmente para um grupo de alunos do ensino fundamental I (em média 80 crianças) da Escola Judith Campista Cesar, com o advento da pandemia da Covid-19 e com o isolamento social, teve de tomar novos rumos, sendo adaptado completamente para o ambiente digital, houve a expansão da sua visibilidade e os públicos a serem atingidos. Nesse sentido, observa-se que, com a adequação do projeto, foi atingido um número maior de pessoas em quantidade e abrangência, em relação a proposta inicial.

Tabela 1. Distribuição do número de fãs/seguidores por localidade

LOCALIDADE	NÚMERO DE FÃS/SEGUIDORES	PORCENTAGEM
Cidade de Taubaté	232	54,0%
Região do Vale do Paraíba, Litoral Norte e Serra da Mantiqueira	137	31,9%
São Paulo e Grande São Paulo e outras cidades do Estado	29	6,7%
Outros Estados	26	6,0%
Exterior	6	1,4%
Total	430	100,0%

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Conforme verificado na tabela acima, os dados apontam a expansão da visibilidade do projeto, regionalmente, nacionalmente e internacionalmente, fato que só foi possível de ser alcançado pelo uso das redes sociais, para divulgar o projeto e conduzir as crianças e suas famílias para o *blog*, que acolhe todo conteúdo informativo e educacional sobre a alimentação adequada e sustentável.

Considerações finais

O presente relato tinha o propósito de apresentar as alternativas comunicacionais adotadas para a realização do projeto de extensão *Comida contada* em tempos de pandemia da Covid-19. Percebe-se que as alternativas comunicacionais conduziram a elaboração da identidade visual do projeto (contendo uma tipologia simples, de fácil leitura, com movimento, uma paleta de cores vibrante, escolhida com o intuito de chamar a atenção das crianças e trazer a alegria esperada nas peças gráficas), a criação da personagem Nina (criada a partir de referências de alguns personagens infantis, caracterizando-se por uma ilustração feita a partir de traços simples e pelo uso de uma técnica *brush*, parecido com o giz de cera) e dos livros (desenvolvidos com uma linguagem visual e uma diagramação simples, objetiva e de fácil compreensão); a criação do *blog* (aborda diversos conteúdos que fazem parte do contexto da alimentação sustentável,

por meio de textos que contêm dicas de práticas alimentares saudáveis); a criação das *lives* e o canal no *Youtube* (a criação do canal e produção de conteúdos audiovisuais foi pensada a partir de pesquisas referentes ao aumento do consumo de audiovisual, possibilitando acesso a diversos conteúdos que complementam os textos do blog) e uso das mídias sociais (pela capacidade de atrair e conduzir o público para o *blog*, em que todo o conteúdo informativo, lúdico e educacional está inserido, permitindo uma expansão de visualizações do projeto).

O projeto esteve em andamento até o final do ano de 2020 e apresentou resultados provenientes da adaptação no aspecto da comunicação, que beneficiou as escolas, os alunos e seus familiares e reafirmou a importância da Universidade para com a comunidade local/regional, convergindo seus três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Vivências do projeto Letramento e multiletramentos no ensino fundamental I*

Maria do Carmo S. de Almeida
Doutora em Ciências da Comunicação (USP)
Docente da Universidade de Taubaté

Introdução

O objetivo deste artigo é relatar vivências do projeto de extensão *Letramento e multiletramentos no ensino fundamental I*¹⁹⁰ em duas escolas da rede municipal de Taubaté. O projeto iniciou-se em agosto 2019 com a participação de duas bolsistas¹⁹¹ de licenciaturas da Universidade de Taubaté (UNITAU) – uma de Pedagogia e outra de Letras – e a professora coordenadora. Em 2020, o trabalho continuou com oito bolsistas – quatro discentes do curso de Letras¹⁹² e quatro discentes do curso de Pedagogia.¹⁹³

O propósito desta atividade extensionista foi trabalhar oralidade, escuta, leitura e produção de diferentes gêneros discursivos considerando o que está proposto na Base nacional comum curricular (BNCC).¹⁹⁴ Desse modo, nossa intenção foi exercitar a linguagem verbal e não verbal de forma inovadora, com estratégias lúdicas, utilizando também a tecnologia digital para despertar, nos discentes, mais engajamento e apreço pela leitura e produção de textos.

¹⁹⁰ Este projeto é gerenciado por professores integrantes do Núcleo de Gestão e Execução de Convênios (Nugec) vinculado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté (UNITAU).

¹⁹¹ Juliana Ferreira Marcondes (Letras) e Marília Novaes Victor (Pedagogia). Esta bolsista já está formada.

¹⁹² João Vitor Simões de Paula, Josué da Silva Costa, Juliana Ferreira Marcondes e Vander Luiz de Jesus.

¹⁹³ Gabriela Gonçalves dos Santos Souza, Laís Oliveira de Borba Lopes, Linda Gabriele Marcondes, Sthefany Greicy Aguiar da Silva.

¹⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 maio 2018.

Iniciaremos o relato apresentando os aportes teóricos que embasam o projeto. Em seguida, faremos a descrição dos momentos mais significativos das vivências em duas escolas diferentes, que serão denominadas de escola A e B. Na sequência, teceremos considerações sobre a importância desse projeto para os estudantes do ensino fundamental I e para os graduandos das licenciaturas e concluiremos.

Pressupostos teóricos

A aprendizagem inicial da escrita envolve dois processos interdependentes: alfabetização (o domínio do sistema escrito alfabético) e o letramento (usos sociais da escrita). Embora durante o processo de alfabetização seja necessário enfatizar a relação direta entre fala e escrita e dar continuidade ao trabalho iniciado na educação infantil com atividades que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética,¹⁹⁵ é essencial também que a criança tenha a oportunidade de participar de práticas e eventos de letramento¹⁹⁶ que demonstrem a ela para que a escrita serve na vida em sociedade. Desse modo, considerando o ensino de leitura, ressaltamos que diferentes situações de comunicação implicam também diversificados modos de ler. Isso requer o aprendizado de estratégias de leitura que abarquem as distintas formas de absorção de conteúdos linguísticos em contextos diversos, pois “muda a situação, mudam nossas capacidades de ação”.¹⁹⁷

Ler em diferentes contextos também requer o aprendizado de diferentes códigos. Por isso, em 1996, o *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres,¹⁹⁸ produziu um manifesto em que cunhou o termo *multiliteracies* ou multiletramentos a partir da

¹⁹⁵ BNCC, *op.cit.*

¹⁹⁶ STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

¹⁹⁷ KLEIMAN, Angela B.. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp: Cefiel/IEL, 2005, p.31.

¹⁹⁸ Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, and Martin Nakata: COPE William; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE William; KALANTZIS, Mary (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. New York: Palgrave Macmillan UK, 2015, p. 1-36. Edição do Kindle. O manifesto foi elaborado em Nova Londres, em Connecticut, EUA, por isso o nome: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

necessidade de o grupo ressignificar o conceito de *literacy* e pensar em novos letramentos, considerando justamente as transformações da pós-modernidade. Os pesquisadores argumentavam que os espaços educativos precisavam ir além das habilidades tradicionais de leitura e escrita, incluindo também comunicações multimodais típicas da nova mídia digital. Ou seja, já defendiam naquele momento a essencialidade de considerar uma *Pedagogia dos multiletramentos*.

Dessarte, acreditamos que é necessário alfabetizar letrando, ou seja, os alunos necessitam compreender “o sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material presentes na sociedade”.¹⁹⁹

Isso não significa que basta somente o professor levar para a escola diferentes gêneros discursivos que circulam em sociedade. Ele precisa criar oportunidades para os alunos perceberem que ler e escrever, em qualquer lugar, sempre envolve uma finalidade. Por exemplo, ler por diversão, para estudar, para aprender, para se informar etc. Escrever para planejar algo, para comunicar ou por prazer de brincar com palavras. É essencial também os estudantes compreenderem “a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade”²⁰⁰ e refletir sobre essas características.

Outro aspecto importante a ponderar é o fato de que a cultura digital em que estamos imersos altera o que devemos entender por texto – que hoje pode ser multisemiótico. Os letramentos, portanto, agora se ampliaram e se multiplicaram, convertendo-se em multiletramentos, novos letramentos ou letramentos hipermidiáticos.²⁰¹ O conceito de multiletramentos abrange dois aspectos: a multiplicidade cultural e a mul-

¹⁹⁹ SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e realizações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

²⁰⁰ *Idem*.

²⁰¹ ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo, *op. cit.*

tiplicidades de linguagens. Ou seja, diferentes contextos, relações interpessoais, identidades, assuntos; e uma variedade de códigos sógnicos: escrita, imagens, gestos, oralidade, etc.

A fim de acompanhar tais mudanças, o ensino de leitura e de escrita demanda novas estratégias. Isso tem implicações para a formação docente, com a qual nossa proposta também contribui, visto que é um projeto de extensão, portanto atrelado ao ensino e à pesquisa.

Organização da proposta extensionista

As atividades desenvolveram-se em duas frentes principais. A primeira frente foi formativa e aconteceu na Universidade de Taubaté em reuniões semanais entre bolsistas e coordenadora no período da tarde. Nesses encontros, foram realizadas discussões provenientes de leituras e pesquisas prévias feitas pelos bolsistas e coordenadora e foram planejadas atividades a serem desenvolvidas uma vez por semana na escola onde o projeto era executado. Além disso, os licenciandos também realizaram outras tarefas formativas, tais como fichamentos, elaboração de mapas mentais, murais digitais e outras. Importa mencionar que, para a realização dessas tarefas, os bolsistas foram incentivados a explorarem ferramentas tais como *Google Classroom*, *Google Docs*, *MindMeister*, *GoConqr* e *Padlet*. Em virtude da pandemia de Covid-19, do isolamento social e início das aulas remotas, as reuniões passaram a ser feitas por meio da rede social *Whatsapp* ou pelas plataformas digitais de videoconferência *Zoom* ou *Google Meet*. Os bolsistas participaram ainda de ações formativas mensais organizadas pelo Núcleo de gestão e execução de projetos (Nugec). Essas ações também passaram a ocorrer no Espaço virtual de aprendizagem (EVA) da UNITAU.

A segunda frente implicou a execução do projeto na escola municipal onde ele foi implementado. A cada seis meses era necessário mudar de unidade escolar, em virtude de demanda da secretaria de educação, portanto, em 2020, iniciamos em uma segunda unidade. No espaço escolar, foram desenvolvidas as atividades elaboradas previamente pelos bolsistas e coordenadora ao longo da semana. O projeto atendia alunos do Integral, no contraturno das aulas. Em 2019, três turmas (3ª, 4ª e 5ª séries) estavam envolvidas nas ações – 75 alunos. Em 2020, foram duas turmas da 4ª e duas da 5ª série,

em dois períodos, matutino e vespertino, com 20 alunos em cada classe, totalizando 80 alunos. Nas seções seguintes, relataremos momentos significativos das ações dos dois projetos: de 2019 e de 2020.

a. As vivências na escola A (2º semestre de 2019)

O primeiro dia foi só de observação, para conhecer os gestores da escola, o espaço escolar, as turmas com as quais os bolsistas iriam trabalhar e a oficina responsável por elas. Fomos muito bem recebidos por todos. A vice-diretora nos apresentou a escola e a sala de estudos designada ao projeto.

Na semana seguinte ao primeiro encontro, iniciamos efetivamente a implementação da intervenção educativa na escola. As crianças, em geral, eram bem agitadas, por isso, durante os primeiros encontros, precisávamos do auxílio da oficina a fim de manter a classe receptiva às nossas propostas. Essa situação foi sendo alterada ao longo do trabalho, pois, aos poucos, com paciência e cuidado, as bolsistas foram conquistando as crianças, que as esperavam ansiosas a cada semana. Os problemas de indisciplina foram se resumindo a casos pontuais que eram resolvidos ao longo da aula, com a mediação da oficina ou de bolsistas e coordenadora.

A fim de planejar as ações a serem desenvolvidas ao longo do semestre, na primeira semana, começamos por uma atividade diagnóstica de leitura com tirinhas. Assim, contamos aos alunos o objetivo de nossa presença na escola e explicamos que precisávamos que eles fizessem os exercícios que tínhamos preparado para que conhecêssemos melhor suas habilidades de leitura e de escrita. A maioria foi bem receptiva e realizou as atividades propostas com rapidez. Alguns pediram nossa ajuda ou dos colegas. Como nossa intenção era diagnosticar as dificuldades, interferimos o mínimo possível.

Após estudar o material de ortografia reflexiva de Nóbrega,²⁰² corrigimos e analisamos as atividades em conjunto. Os primeiros resultados dessa investigação demonstraram que uma parte dos alunos dominava elementos da narrativa e conhecia estratégias de leitura de tiras. Em relação à ortografia, notamos, em geral, desvios ortográficos

²⁰² NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

comuns em processo de alfabetização: omissões, substituições ou inversões. Tais desvios ocorrem, em geral, em virtude de interferências da fala na escrita, tais como: trocas de O por U e omissão do R em final de palavras; omissões recorrentes de marca de nasalidade (til, M ou N); frequentes trocas de F por V e vice-versa; ou ainda o não uso de letra maiúscula em inícios de frases e falta de pontuação ao final de frases. No entanto, havia também alunos na fase pré-silábica e aqueles que ainda estavam desenvolvendo a consciência silábica – na fase *silábica sem valor sonoro*, *silábica com valor sonoro* e *silábico-alfabética*.

A leitura interativa do livro *Todo mundo saiu* foi outra atividade muito significativa. Foram trabalhadas, nesse momento, estratégias de leitura: a pré-leitura; a leitura interativa, que podemos denominar também de *gamificada*, com perguntas e respostas; e a discussão pós-leitura. Houve ainda a elaboração do mural de leitura em grupos. Para a confecção do mural, com papel pardo e dobradura, as crianças foram convidadas a representar, por meio de desenhos e colagens, do que tinham gostado mais. Foram muito gratificantes os resultados dessa ação. Os alunos ouviram a história com atenção, participaram da leitura interativa com entusiasmo, desenharam, recortaram, colaram e montaram o mural. Percebemos, entretanto, que eles tiveram um pouco de dificuldade de lidar com os papéis (de realizar dobradura) coloridos que distribuímos. Alguns demonstraram também pouca habilidade no uso de tesouras e na execução das colagens com o papel dobradura. Durante essa prática, interferimos à medida que fomos solicitadas. Notamos ainda, naquele momento, a importância de um trabalho com a autoestima das crianças. Elas punham defeitos em seus próprios desenhos. Não acreditavam na beleza de seus trabalhos.

Em outra ação na escola, os estudantes assistiram à animação *Shaun, o carneiro*, e fizemos leitura interativa do conto *Maria vai com as outras* utilizando o projetor. Em seguida, os textos foram trabalhados verbalmente com as crianças, para avaliar o entendimento delas sobre as histórias. Na sequência, aplicamos um jogo de "Bingo de sílabas" com as palavras das histórias. Essa atividade oportunizou um trabalho sobretudo com as crianças que ainda estão desenvolvendo a consciência silábica. Por fim, entregamos cartões com o formato de uma ovelha, confeccionados pelas bolsistas, para que pudessem escrever bilhetes como recordação da aula. Os alunos gostaram muito das atividades desse dia.

Também visitamos a biblioteca Cassiano Ricardo. As crianças puderam conhecer e passear pela biblioteca de adultos e ter contato com obras em braile e elaboradas para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Exploraram a biblioteca infantil e assistiram a uma peça teatral com atrizes da terceira idade que contaram uma história sobre diversidades. Foi um passeio muito importante para os estudantes com vários momentos marcantes. Um deles foi a admiração de uma aluna que, ao ver a quantidade de livros na biblioteca de adultos, exclamou: “Nossa, que lindo! Quantos livros! Quando eu crescer, vou querer trabalhar em um lugar assim!”. Essa fala reflete o maravilhamento de todas as crianças com o passeio.

Em outubro, aproveitamos o fato de que a escola faria uma festa para comemorar o *Halloween*, e as bolsistas prepararam uma encenação para contar uma história sobre bruxas. Eles se divertiram muito com essa atividade. Participaram com muita atenção da interpretação da história na pós-leitura. Em seguida, elaboraram máscaras relacionadas ao tema para usarem no evento do dia seguinte. Contamos a eles sobre origem do festejo de *Halloween* e também sobre a festa do Saci-pererê que acontece na região. Alguns alunos preferiram confeccionar máscaras do saci.

Uma das últimas atividades que os alunos adoraram foi o uso do aplicativo *Quivervision*²⁰³ para trabalhar com a realidade aumentada. O objetivo dessa ação foi explorar a criação de personagens, além de ensinar aos alunos a diferença entre realidade virtual e aumentada. Esse aprendizado específico condiz com a teoria que embasa esse trabalho extensionista, pois o aprendizado de escrever um texto com mais recursos – técnicos (ou não), para expressar o que se quer dizer, amplia o *poder semiótico*²⁰⁴ do aprendiz.

b. As vivências do projeto na escola B (1º semestre de 2020)

²⁰³ Coordenador e bolsistas usaram seus próprios celulares e internet, pois o Wi-fi da escola não tinha alcance na sala de aula em que estávamos.

²⁰⁴ KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003; RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

Na escola B, o início foi bem tranquilo em todas as turmas. A oficina mantinha uma relação afetiva com alunos e conseguia, com certa facilidade, a atenção deles. Ela explicou às crianças o que estávamos fazendo lá. Nós também nos apresentamos, e as crianças, muito receptivas, também se apresentaram. Ao final da aula de cada turma, alguns alunos nos deram abraços carinhosos.

Para o encontro seguinte, com o intuito de planejar as ações a serem desenvolvidas ao longo do semestre, foi elaborado um exercício diagnóstico: o ditado com bexigas e imagens. Inicialmente, os objetivos da aula foram explicitados aos alunos – como seriam feitos os dois ditados. Em seguida, o material foi distribuído: os sulfites, lápis, borrachas e as bexigas para que eles enchessem. Para o primeiro ditado, cada aluno ganhou uma bexiga dentro da qual havia uma palavra escrita. Conforme os alunos eram chamados à frente da sala, eles estouravam as bexigas e liam suas palavras. Os demais as escreviam em uma folha de sulfite. No segundo ditado, os alunos tiveram de escrever frases a partir de imagens exibidas por meio de um projetor multimídia.

Nesse dia, percebemos que, antes mesmo de entrar na sala, alguns alunos já se mostraram bem ansiosos e felizes com nossa presença. Eles foram, em geral, muito atentos e dedicados às atividades propostas. Notamos também que alunos mais tímidos tiveram dificuldades de realizar a leitura oral e foi necessária a intervenção dos bolsistas para ajudá-los. Os licenciandos repetiam, em tom mais elevado, as palavras enunciadas pelas crianças para que os demais pudessem ouvir melhor.

No segundo ditado, os alunos deveriam formar frases completas, e a maioria escreveu frases bem simples. Refletindo sobre isso posteriormente, os bolsistas perceberam a importância de elaborar atividades que despertem a criatividade das crianças. Durante a semana seguinte, coordenadora e licenciandos se reuniram para corrigir os exercícios feitos pelas crianças e fazer uma sondagem da alfabetização deles a fim de planejar os encontros posteriores.

No terceiro e último dia de atuação presencial na escola, antes do início do isolamento social, os licenciandos prepararam um “Bingo de imagens” em cujas cartelas estavam escritas palavras dos ditados da semana anterior. Organizaram *slides* com imagens e escreveram, nas cartelas, as palavras correspondentes às figuras exibidas. De

posse das cartelas, os estudantes deveriam assinalar as palavras cujas imagens correspondentes apareciam nos *slides*. As crianças se divertiram muito. Após o término do bingo, os bolsistas escreveram frases na lousa com as mesmas palavras das cartelas a fim de evidenciar a escrita correta dos vocábulos. Neste dia, em virtude da ausência da coordenadora, eles tiveram de assumir sozinhos as ações e sentiram que foi um grande desafio; todavia, tudo ocorreu conforme planejado por eles.

c. Reflexões decorrentes das ações

O objetivo geral do projeto para os alunos da educação básica foi oportunizar a participação em um projeto que visava desenvolver o lúdico, a paixão pelo ler e escrever e estimular a aprendizagem em grupos ao promover diferentes atividades de leitura e de produção de textos multissemióticos e de análise linguística. Já o objetivo geral para os licenciandos foi aprender a planejar, a elaborar e a ensinar diferentes atividades de leitura e de produção de textos multissemióticos e de análise linguística sob a perspectiva do letramento e multiletramentos.

Percebemos, com as vivências do projeto nas duas escolas e com o processo formativo dos bolsistas, que conseguimos atingir os objetivos planejados, embora nem sempre a realidade da comunidade escolar/universitária permita que todas as propostas pensadas para o projeto durante o planejamento possam ser postas em prática.

Ao utilizar literatura infantil e curtas de animação como mediadores para o aprendizado de leitura e de produção de textos, conseguimos trabalhar com textos multissemióticos e, ao mesmo tempo, estimular aprendizagens ativas por meio de diferentes estratégias. E os bolsistas perceberam que as aprendizagens ativas avançam em níveis: dos mais simples aos mais complexos. Isso pode acontecer por “diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e síntese, frutos das interações pessoais, sociais e culturais”²⁰⁵. Não são, por conseguinte, abordagens “fixas”. São múltiplas e híbridas.

²⁰⁵ BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2

Isso significa saber fazer as adaptações necessárias em função de nosso público-alvo e do contexto.

Queríamos que os licenciandos também compreendessem que ensinar na atualidade significa ser um professor curador, autor e mediador. Como curador, ele é responsável por selecionar e conectar os saberes, planejar, organizar, contextualizar, avaliar/validar informações e valorizar a diversidade de linguagens. Como autor, ele é o “mentor de suas aulas”, ou seja, cria e desenha o percurso formativo. Como mediador, precisa conhecer o aluno – suas dificuldades e potencialidades – acompanhá-lo, escutá-lo e orientá-lo. Ou seja, necessita saber o quanto o aluno já avançou e pode caminhar sozinho e quando é o momento de interferir no processo educativo.

Ser professor ativo implica um novo modo de perceber o aluno, o qual não pode ser tratado como um aprendiz passivo, e sim como participante no processo educativo. Aliás, Freire²⁰⁶ já nos alertava sobre isso. A aprendizagem ativa pressupõe o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do estudante. Ele precisa participar do processo junto com o professor e colegas, isto é, planejando, discutindo, questionando, resolvendo problemas, compartilhando descobertas e, inclusive, avaliando.

Em síntese, na engrenagem ativa torna-se essencial que professor e alunos desenvolvam uma postura criativa, empreendedora – no sentido de quem não está acomodado – e reflexiva. Além disso, que haja trocas e compartilhamentos e, juntos, trabalhem diferentes formas de avaliar.

Conclusão

Concluimos esse relato estabelecendo uma analogia do trabalho do professor com uma floresta ao retomar a ideia de trilhas.²⁰⁷ Assim como existem inúmeros caminhos no interior dos espaços florestais, e todos igualmente importantes, o processo de ensino e aprendizagem também poder seguir inúmeros percursos.

²⁰⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁰⁷ BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Ao docente compete conhecer as trilhas dos estudantes, a fim de indicar diferentes formas de percorrê-las para que estes caminhem com destreza, alegria e segurança. Estar também familiarizado com ferramentas – tecnológicas ou não – que possam vir a ser instrumentos úteis na caminhada dos discentes. Lembrando que “ferramentas” só se tornam verdadeiros instrumentos de transformação a partir de processos mediativos.

Em sua mediação²⁰⁸ e curadoria, esse professor, ciente do “mapa da floresta”, pode percorrer com os discentes as trilhas de variadas abordagens pedagógicas ativas – aprendizagem colaborativa ou baseada em projetos, narrativas digitais, dentre outras – e de diversas técnicas ativas – usar dispositivos digitais, focar em experiências personalizadas, desenvolver habilidades socioemocionais – a fim que os estudantes desenvolvam diferentes formas de caminhar. Ou seja, ler e escrever com proficiência, ter aptidão para resolver problemas, desenvolver autonomia e protagonismo, saber cooperar e refletir sobre seu próprio percurso e suas metas para o futuro, aprender a autoavaliar-se e a avaliar os demais. Tudo isso sem esquecer-se de que a formação de uma criança ou jovem não é só dominar saberes, passa essencialmente por processos complexos de reflexão e amadurecimento nas relações com as pessoas, os objetos e os acontecimentos.²⁰⁹

Por ter mais experiência e domínio teórico, o professor mediador e curador é o guia, mas pode, e deve, contar com a colaboração dos alunos ativos para desbravar as “florestas ativas”, os diversos percursos e os vários instrumentos. Afinal, a caminhada rumo aos diferentes saberes será muito mais profícua se feita em conjunto – com professor e alunos lado a lado. É esse sentimento que queremos despertar em nossos licenciandos e também nos alunos do ensino fundamental I que participam do projeto.

²⁰⁸ Usamos, neste artigo, mediação no sentido que lhe atribui Vygotsky em: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

²⁰⁹ CITELLI, Adilson. **1º Encontro formativo. Curso mídias e tecnologias na interface comunicação e educação**. 2020.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-28-3

CDL



9 786586 914283