

Revista da Extensão

Out 2014 / N°9

ISSN 2238-0167

Entrevista com **Véra Neusa Lopes**

Crescimento, Desenvolvimento e Sexualidade:
Uma Interpretação do Adolescente

Saúde Bucal em Pré-Escolares da Creche Santa
Terezinha

Apresentando o Núcleo de Cinema e
Psicanálise

Partos no Mundo: Experiências Interculturais
em Defesa da Dignidade das Mulheres no Parto

Vivendo Histórias: Inclusão Social na Casa Lar
do Cego Idoso

Um Novo Tempo da Extensão Universitária
Brasileira

DESTAQUES XIV SALÃO DE EXTENSÃO

MOSTRA INTERATIVA

Ação de Extensão Patas Dadas - Adoção
Responsável de Animais e como Participar
dessa Mudança

TERTÚLIAS

Atendimento Odontológico a Pacientes com
Deficiência

Atuação Fonoaudiológica no Pré-Natal: Uma
Experiência em Promoção da Saúde

Espaço para Criar: Teatro e Dança com
Alunos Surdos

O Trabalho e os Direitos do Infantojuvenil na
Grande Cruzeiro

Interdisciplinaridade e Intersetorialidade:
Desafios nos Processos de Formação e
Trabalho Profissional

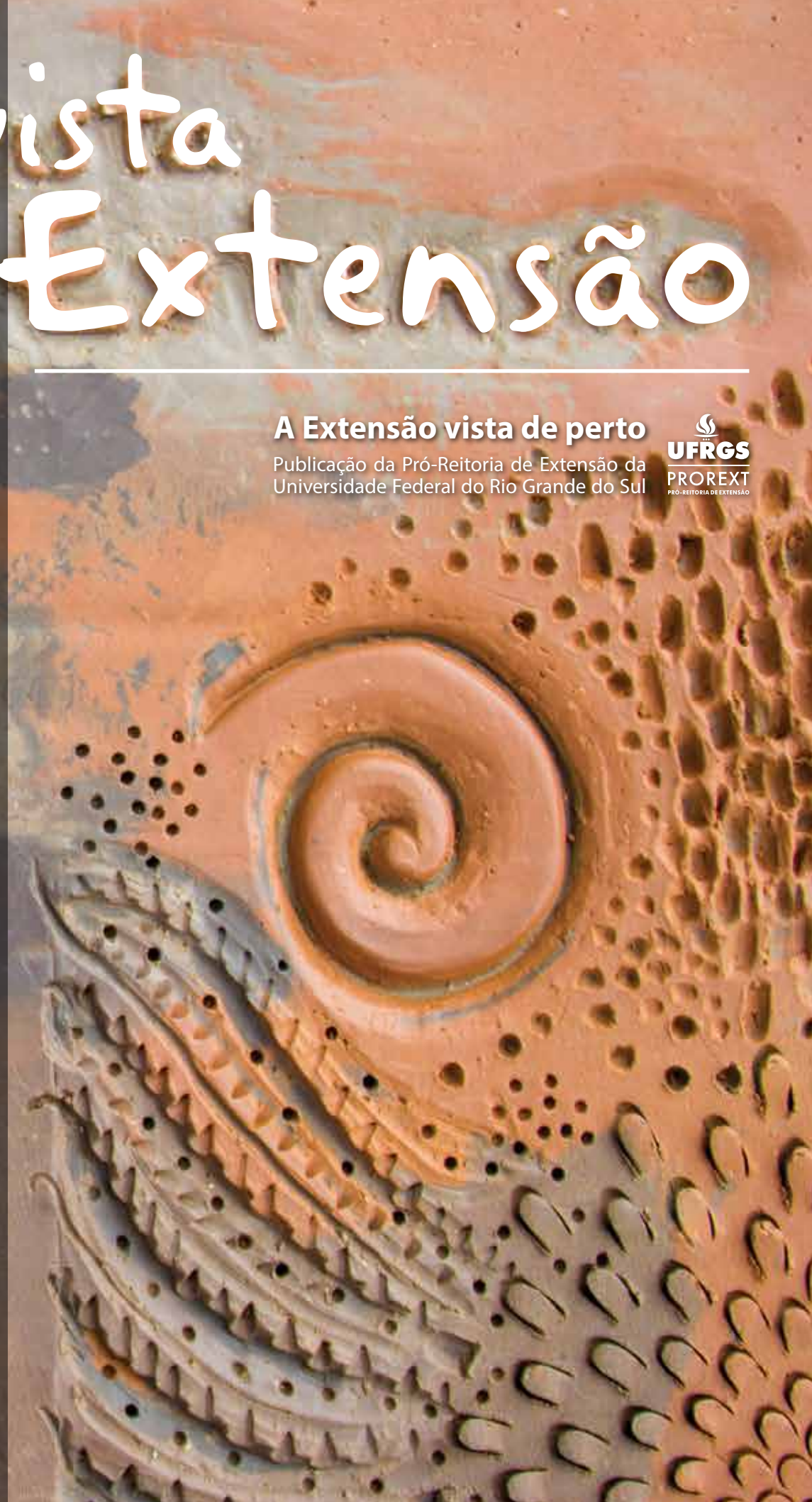
Saúde Mental e Integralidade na Atenção
Básica: Vivências Micropolíticas na
Graduação

Atelier Pedagógico: Experimentações
Curriculares na Educação de Surdos

Vozes negras no romance hispano-
americano: uma experiência no Festival
Maré de Arte/2013

A Extensão vista de perto

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Apresentação

Esta **Revista da Extensão** tem um diferencial em relação às demais, traz os destaques do XIV Salão de Extensão UFRGS, realizado no ano passado. É, portanto, um número especial da Revista que chega em suas mãos quando comemoramos os 15 anos do nosso Salão de Extensão.

Ao longo desses anos foram grandes os desafios e, para boa parte da comunidade universitária, foram anos de muitos aprendizados e ganhos. O Salão se constituiu como espaço de apresentação de trabalhos que são resultados de ações, projetos e programas de extensão. E se consolidou em atividade anual na Universidade, onde os extensionistas se encontram para refletir e celebrar a extensão que construímos no dia a dia de cada iniciativa de professores, estudantes e técnico-administrativos.

Os artigos que foram destaques do XIV Salão de Extensão foram eleitos pelos participantes e visitantes do evento que indicam uma caminhada consistente da relação da Universidade com a Sociedade. Há o predomínio da área de saúde, o que dá mostras de ações consolidadas também em outras universidades brasileiras e da necessidade que temos de atuação nessa área. Esse percurso nos convoca a olhar para o futuro e, calcado nas experiências relatadas nos artigos que compõem a edição, buscar novos interlocutores, novas temáticas e áreas de atuação da extensão que almejamos.

A extensão universitária, a partir da sistematização das suas experiências, – um ensinamento pertinente de Oscar Jara –, tem conquistado na prática e, muito especialmente, nas rodas de conversas, tertúlias e mostras interativas, dialogar com o ensino e a pesquisa de forma mais efetiva. Cumpre-se assim, não só um preceito constitucional, mas um urgente e fundamental eixo formativo da Universidade, onde as trocas de experiências e a integração entre projetos e programas, entre ensino, extensão e pesquisa tornam-se realidade.

Aproveite esta edição da **Revista da Extensão** e comemore os 15 anos do nosso Salão de Extensão!

Sandra de Deus

Pró-Reitora de Extensão

Editorial

Revista
da Extensão

Em comemoração aos 80 anos da UFRGS, no dia 05 de setembro de 2014, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos proferiu a conferência “As epistemologias do Sul e as ciências sociais do futuro”. Na oportunidade, o eminente pesquisador que se definiu como um “sociólogo da retaguarda”, por buscar uma aproximação e diálogo com os movimentos sociais, disse que as “epistemologias do Sul” nasceram no embate contra o neoliberalismo e os países que o sustentam.

Portanto, essas novas epistemologias, no contraponto do esgotamento das ciências sociais clássicas, estão sendo validadas no diálogo com outros conhecimentos: “populares, não universitários, não científicos [...] nascidos na luta daqueles que sofreram as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcalismo”. Ainda, segundo Boaventura, essas vozes foram deixadas de lado por boa parte das universidades, mas tiveram a acolhida nos departamentos que desenvolvem a extensão universitária.

A **Revista da Extensão** foi organizada para ser lançada no **15º Salão de Extensão** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, evento que será realizado no período de 20 a 24 de outubro de 2014. O Salão de Extensão faz parte do Salão UFRGS que congrega os Salões de Ensino, Iniciação Científica, Pós-Graduação, Relações Internacionais, e as feiras de ciência e tecnologia, que se constituem na maior demonstração pública do que é produzido na comunidade universitária.

A **Revista da Extensão** também se congrega aos esforços da Universidade para dar retorno à sociedade e consolidar, no âmbito das políticas públicas voltadas ao ensino superior, a divulgação e a materialização do conhecimento produzido.

Nesse número, temos os resultados de projetos que foram destaques no Salão de Extensão do ano passado, um artigo da Universidade Federal de Juiz de Fora, e uma rica mostra de diferentes temáticas que foram abordadas nas ações de extensão desenvolvidas na UFRGS.

Visite o Salão de Extensão. Leia a Revista!

José Antônio dos Santos

Editor

Sumário

Entrevista com
Véra Neusa Lopes

4



Crescimento, Desenvolvimento e
Sexualidade: Uma Interpretação do
Adolescente

15



Saúde Bucal em Pré-Escolares da
Creche Santa Terezinha

21



Apresentando o Núcleo de
Cinema e Psicanálise

25



Partos no Mundo:
Experiências Interculturais
em Defesa da Dignidade das
Mulheres no Parto

31



Revista da Extensão

36



Vivendo Histórias: Inclusão Social na
Casa Lar do Cego Idoso

40



Um Novo Tempo da Extensão
Universitária Brasileira

45



DESTAQUES XIV SALÃO DE EXTENSÃO

MOSTRA INTERATIVA

Ação de Extensão Patas Dadas - Adoção Responsável de
Animais e como Participar dessa Mudança

TERTÚLIAS

Atendimento Odontológico a Pacientes com Deficiência

Atuação Fonoaudiológica no Pré-Natal: Uma Experiência em
Promoção da Saúde

Espaço para Criar: Teatro e Dança com Alunos Surdos

O Trabalho e os Direitos do Infantojuvenil na Grande Cruzeiro

Interdisciplinaridade e Intersetorialidade: Desafios nos
Processos de Formação e Trabalho Profissional

Saúde Mental e Integralidade na Atenção Básica: Vivências
Micropolíticas na Graduação

Atelier Pedagógico: Experimentações Curriculares na
Educação de Surdos

Vozes negras no romance hispano-americano: uma
experiência no Festival Maré de Arte/2013



Entrevista com Véra Neusa Lopes

Entrevista e revisão de texto: José Antônio dos Santos | Fotografias: Claudia Bueno e Fenanda Verdi

Revista da Extensão: A senhora poderia nos falar sobre a sua trajetória?

Professora Véra Neusa: Sou filha de Fanny da Silva Lopes e de João Eurípedes Lopes que me asseguraram condições para tornar-me professora. Minha vida escolar começa no Instituto de Educação General Flores da Cunha, onde cursei o Jardim de Infância, o Primário, a Formação de Professores e a Especialização em Supervisão Escolar. Depois, passei pelo Colégio Bom Conselho, onde concluí o Ginásio. Meus estudos acadêmicos estão relacionados à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde cursei Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura. E cheguei à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursei Especialização em Planejamento na Área da Educação. A vida profissional, propriamente dita, então, começa aos 19 anos, quando fiz concurso público e fui nomeada para a Escola Isolada da Vila São Tomé, em Viamão, onde assumi como Professora e Regente (assim era chamada a professora que exercia a direção). Lá tem início minha caminhada como professora primária, como profissional da educação. Depois, fui professora e diretora em duas escolas de Porto Alegre: Dona Luiza Freitas Valle Aranha, em Belém Velho, e Dr. João Batista de Lacerda, na Vila Ipiranga. Tive também a oportunidade de lecionar Didática, no Colégio Sévigné e na Escola Nossa Senhora da Glória. Fui professora na Escola Experimental Dom Diogo de Souza, na capital, e professora e Vice-Diretora no Colégio Santo Inácio. Com os colegas, com meus

alunos e com os funcionários tive a oportunidade de entender o que é a dinâmica de uma escola e a importância que têm todas as pessoas para o sucesso do trabalho escolar e a promoção da educação de crianças e adolescentes. Assim fui construindo minha estrada como professora. Nunca pensei em ter outra profissão. Outras funções e cargo que exerci ao longo do tempo, foram decorrência de ser professora: Supervisora Escolar, Técnico em Educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e da Supervisão Técnica da Secretaria de Educação do Estado. Sempre ocupei meu tempo com questões voltadas à educação durante todos os anos até me aposentar. E ainda continuo envolvida com educação, que considero primordial.

RE: A senhora é conhecida como uma pessoa dinâmica, também deve ter se dedicado a outras atividades?

Profª Véra: Minhas outras atividades sempre estiveram ligadas à educação. Paralelamente às funções de Professora e Técnico em Educação no sistema estadual de ensino, desenvolvi alguns trabalhos que hoje seriam considerados voluntários, pois foram não remunerados. Durante aproximadamente 25 anos fiz parte dos Agentes de Pastoral Negros (APNs) da Região Sul 3, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pastoral da Igreja Católica que busca a valorização da população negra. Nos APNs, fiz parte do Coletivo de Educadores Negros que, especificamente, se preocupava e continua se preocupando

com a formação continuada de professores para o enfrentamento às questões étnico-raciais que atingem crianças e jovens negros. É bom destacar que até 2003 a temática negra não fazia parte do currículo obrigatório das escolas brasileiras. Era preciso convencer professores para sua responsabilidade no trato de questões de racismo e discriminação que existiam e ainda existem no âmbito das escolas. No Coletivo, havia a oportunidade de se colocar as dificuldades existentes no cotidiano, de se discutir o currículo em desenvolvimento nas escolas e buscar alternativas que permitissem um olhar diferenciado sobre o ambiente escolar considerando a diversidade étnico-racial. Como a questão negra não fazia parte do currículo escolar, trabalhávamos com a adesão dos professores negros e não negros interessados nessa pauta. Os APNs, através do Coletivo de Educadores Negros, adquiriram know-how no trato das questões de educação voltadas para as comunidades afro-brasileiras.

RE: Os Agentes de Pastoral Negros foram pioneiros no trabalho de ensino de história e cultura afro-brasileira. Como eles atuavam?

Profª Véra: Naquela época [anos 1980/90], era um grande desafio trabalhar com essas temáticas, porque os referenciais eram escassos e havia poucas pessoas habilitadas para tratar a questão. Discutíamos baseados na realidade das comunidades escolares e utilizando os poucos estudos disponíveis. Era preciso buscar referências que nos dessem um norte para o trabalho que foi se organizando ao longo do tempo através do Coletivo de Educadores Negros. Nós fazíamos cursos, palestras, íamos para o interior para falar com outros professores e outros educadores, trocar e buscar experiências. Efetivamente, os Agentes de Pastoral Negros tornaram-se referência, numa época em que não havia apoio institucional nem legislação específica para incluir no currículo conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. O Coletivo não tinha apenas professores católicos, estavam presentes também os de outras vertentes religiosas como

metodistas, espíritas, e os que pertenciam a religiões de matriz africana. Era uma proposta inovadora que transcendia às questões de religião. Todo o professor interessado, que estava se dando conta de que era preciso mudar alguma coisa na escola com relação ao atendimento das crianças, a forma como se trabalhava o currículo, era bem-vindo nos Agentes de Pastoral e no Coletivo de Educadores Negros. Ali se estudava e discutia questões de didática e educação negras. E se refletia sobre o papel da Igreja Católica quanto a essas questões. Então a ideia foi abrir a discussão também para padres, irmãs e freiras, representantes de religiões de matriz africana, pastores e outros. Isso também foi uma questão muito interessante – a diversidade religiosa. Foi uma oportunidade de praticar a tolerância religiosa, de se aprender a respeitar e dar voz e vez a outras religiões que não apenas a católica. Foi realmente uma oportunidade de crescimento profissional e contribuição cidadã.

RE: Voltando um pouco para a sua trajetória, o que a levou para atuar com as temáticas da população negra na educação?

Profª Véra: Até 1972, eu não tinha esse olhar sobre a realidade do negro na educação brasileira. Buscava trabalhar bem com o que o currículo oficial indicava. E só. O primeiro grande impacto ocorreu por ocasião dos preparativos do Biênio da Colonização [1972/73], quando representei a Secretaria da Educação na Subcomissão de Assuntos Culturais da Comissão Executiva de Homenagem ao Negro, momento que me pôs diante de um fato novo: enquanto educadores quase nada sabíamos sobre a história do negro no Brasil e os currículos eram absolutamente omissos, ou melhor, apresentavam o negro apenas como escravo. Estava diante de estudos e informações que me deixaram assustada. Eu acreditava que fazia um bom trabalho, eu achava que era uma boa professora, mas aí eu realmente comecei a me questionar – até que ponto “fazer direitinho”, de acordo com orientações emanadas do sistema (planejar, executar, avaliar) sem questionar,



Fotografia: Claudia Bueno

era ser uma boa profissional? Durante cinco anos continuei um trabalho solitário de buscar mais conhecimento. Até que cheguei aos APNs. Participar de um grupo que tem a mesma preocupação muda tudo. O Coletivo de Educadores Negros APNs, foi, na verdade, um espaço de formação de recursos humanos capacitados para intervir no currículo, inserindo a questão negra no cotidiano escolar.

RE: Na sua trajetória profissional e social os coletivos sempre aparecem. Como foi o seu trabalho junto ao conselho editorial da Revista do Professor?

Profª Véra: Participei da vida da Revista do Professor, que hoje não está mais no Rio Grande do Sul, desde sua criação, e durante 25 anos. Acredito que o convite se deu pelos seguintes motivos: eu já tinha experiência com produção de texto, sido articulista da Revista do Ensino e Coordenadora Estadual do Programa do Livro Técnico e Didático (COLTED/MEC). Novamente

integrei um coletivo em que as oportunidades de aprender com as pessoas foi muito intensa, positiva e enriquecedora. Apreendi muito com as parceiras do Conselho e com os articulistas de todo o Brasil.

RE: E as questões relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena como eram tratadas na Revista?

Profª Véra: A Revista contou desde sua fundação e ao longo do tempo com a presença em sua estrutura organizacional e funcional de professoras negras conscientes de seu pertencimento étnico-racial, com assento tanto no Conselho Editorial quanto no Conselho Consultivo. A participação dos demais membros do conselho também foi fundamental para que a Revista fosse desenvolvendo um olhar acolhedor, cuidadoso e crítico-reflexivo, em relação às questões afro-brasileiras e suas implicações no currículo escolar e a temática ganhasse um espaço permanente na Revista. Num primeiro momento, que vai de 1986 a 1997, ocorre o despertar da



Fotografia: Claudia Bueno

Revista para a diversidade étnico-racial do povo brasileiro; de 1998 a 2000, a Revista teve nos Parâmetros Curriculares Nacionais as referências básicas para a seleção e a publicação de textos; e a partir de 2003, o comprometimento total com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Até 2011 foram mais de 25 artigos publicados tratando das temáticas. Os valores agregados, frutos do reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, expressaram-se para além dos textos produzidos por articulistas comprometidos com a inclusão de todos os brasileiros, também nas diferentes possibilidades de representação imagética de crianças, jovens e adultos negros em situações positivas, independentemente de a matéria tratar ou não da questão afro-brasileira.

RE: As suas experiências e trajetória de vida também colaboraram para o seu engajamento nessas questões?

Profª Véra: Sim, acredito que fomos agregando experiências que vão definindo o rumo da nossa vida. Eu moro na mesma casa desde os seis anos de idade, em uma área da cidade conhecida como Colônia Africana, hoje Bairro Rio Branco. Minha família é uma das poucas que permaneceu no mesmo local. Muitos se mudaram para a Vila do IAPI, outros para a Restinga e outros lugares. Talvez eu seja uma das moradoras mais antigas. Acredito que, além de pertencer a uma família negra; viver e crescer numa rua com significativa presença negra; ter estudado em uma escola particular em que a presença negra era mínima; tudo isso tenha contribuído para que pudesse desenvolver esse olhar crítico sobre a realidade da nossa sociedade e das nossas escolas, no que diz respeito à diversidade étnico-racial, cultural e de gêneros e ao tratamento dispensado à criança e aos adolescentes negros.

RE: É esse universo de convívio e experiência que, de uma forma ou outra, vai voltar em sua trajetória e lhe encaminhar para as questões do ensino. Mas, também tinham as experiências familiares, quais eram as profissões dos seus pais?

Profª Véra: Minha mãe, costureira por profissão, gostava do que fazia e gostava muito de ler. Meu pai, escriturário da Viação Férrea por profissão e músico por vocação, tocava sax tenor e um pouco de piano. Fazia transcrição de partituras musicais para outros instrumentos. Na época as partituras eram para piano. Algumas vezes, pelos idos de 1928/30, ele participava das “domingueiras” do Parque da Redenção, quando alguns músicos se reuniam para fazer música e alegrar o pessoal que passeava pelo Parque. Com meus pais aprendi a importância de se ter uma profissão. E com minha mãe o quanto é fundamental gostar daquilo que se faz. Ser feliz com a profissão escolhida. Eu tomei a decisão de ser professora aos 14 anos, quando estava terminando o ginásio. E nunca me arrependi da escolha feita. Se tivesse de começar de novo, com certeza, faria a mesma escolha, trilharia o mesmo caminho. E cuidaria para não cometer alguns equívocos.

RE: Como essas experiências profissionais de trabalhar em periferias contribuíram na sua formação e nas opções didáticas?

Profª Véra: Trabalhar com crianças em situação de risco, de famílias de baixo poder aquisitivo, com adolescentes e adultos operários, foi me dando a visão de que ser professora é mais do que ter um programa para cumprir. É preciso ouvir as pessoas e saber das suas dificuldades e procurar meios para ajudá-las. Eu tive duas situações que me marcaram bastante. Uma empregada doméstica e um motorneiro [motorista de bonde] me disseram: - “Professora, quando a senhora fala ‘pra todos’, nós não entendemos, a senhora tem que falar ‘pra nós’”. O motorneiro dizia: “Eu preciso terminar o ginásio porque eu preciso ser promovido”. A doméstica dizia que não queria ser mais empregada. Ambos tinham muitas dificuldades para aprender. Necessitavam de atendimento individualizado. Foram essas experiências que me deram o entendimento de que o professor tem de ter um tempo para conhecer os alunos e a partir daí decidir como desenvolver os programas de ensino. A formação acadêmica, muitas vezes,

nos induz à compreensão de que todos são iguais, pensam do mesmo jeito, são inteligentes, mas a vida e as experiências mostram outras realidades.

RE: E a sua participação em projetos de extensão na UFRGS, especialmente, aqueles que tratam da implementação das temáticas negra e indígena no espaço escolar, como se deu?

Profª Véra: Foi o fato de participar do Coletivo Estadual de Educadores Negros APNs, e trabalhar, inicialmente, com as questões de didáticas do ensino da história e cultura do negro no Brasil, o que acabou me trazendo para representá-los na Universidade. Novamente me encontro num coletivo que deve pensar estratégias para implementar a Lei 10.639/03. Não devemos esquecer que esta Lei tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica. E em 2004, foi estruturado o primeiro curso para formação de professores sobre essas temáticas, a partir de convênio da UFRGS com a Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre, que resultou no Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão (DEDS/PROEXT/UFRGS). Permaneci como representante do Coletivo até 2008, e de lá até hoje como colaboradora. Pode-se dizer que o Programa consolidou um coletivo formado por professores da Universidade, técnicos do DEDS, representantes de Prefeituras Municipais e representantes da comunidade negra que estudam as questões de diversidade étnico-racial e suas implicações na educação, propondo alternativas de solução, promovendo oportunidades de formação continuada a educadores. Contribuí para a efetivação das pautas aprovadas, e, ao mesmo tempo, aprendo cada vez mais. Como representante do Coletivo, pude trazer para a academia a contribuição da comunidade negra no equacionamento das questões relacionadas a racismo, discriminação e preconceito, relativas ao pertencimento étnico-racial, cultural e de gênero.

“A extensão universitária vem permitindo o entendimento de que é possível usufruir do que a academia oferece, mesmo sem ser estudante universitário. Eu não sou acadêmica, mas posso aproveitar o que a Universidade oferece e posso prestar um serviço a ela a partir de minhas contribuições, frutos das experiências vividas nos diferentes ambientes sociais e escolares”.

RE: Por favor, nos fale um pouco mais sobre a sua atuação no Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS?

Profª Véra: O êxito do primeiro curso, a repercussão nas escolas, o entusiasmo dos participantes, levaram ao estudo de viabilidade para mais dois, agora na modalidade semi-presencial. Um curso que tratou dos procedimentos metodológicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira, e o outro que desenvolveu os temas das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Em todos os momentos pude participar da concepção dos cursos, da coordenação pedagógica dos mesmos e da docência, também trabalhamos na avaliação e desenvolvimento das temáticas.

RE: Da perspectiva de uma extensionista que representa a sociedade dentro da Universidade, como a senhora vê a sua atuação no Programa?

Profª Véra: O Programa vem em um processo de evolução. Nesse sentido, pensamos cada vez mais numa dimensão para além da sala de aula; voltada para a comunidade escolar que deve ter outro entendimento sobre o racismo, a discriminação e o preconceito, que precisa aprender a conviver com a diversidade. De minha parte, acredito que seja uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que eu possa ter contribuído com o Programa,



Fotografia: Claudia Bueno

eu tive a oportunidade de aprender um pouco mais. O Programa de Educação Antirracista é o resultado de um trabalho coletivo, voltado para a comunidade e que, ao mesmo tempo, ajuda no crescimento pessoal e profissional de quem participa dele. Cumprindo o que se propôs, vem mostrando quanto a Extensão pode realizar em favor do público externo, que muitas vezes tem dificuldade de se aproximar do mundo acadêmico. Na realidade, a experiência vem mostrando que é possível chegar à Universidade e ter o acesso ao conhecimento produzido por ela, mesmo não sendo acadêmico. Esse é o mote da extensão universitária. Chega-se com receio, mas depois se vê que é possível compartilhar saberes. Por exemplo, já me perguntaram: - “O que tu fazes lá se tu não és uma acadêmica?” Como se a universidade fosse um campo privativo dos acadêmicos. Meu propósito é contribuir, colaborar, prestar serviços à comunidade negra, via Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS) que fundamos recentemente.

RE: A experiência do Programa de Educação Antirracista é considerada exitosa, mas como podemos ampliá-la para outros espaços da Universidade?

Profª Véra: Eu penso que o Programa, como extensão universitária, vem permitindo o entendimento de que é possível usufruir do que a academia oferece, mesmo sem ser estudante universitário. Eu estudei na PUC-RS, fiz pós-graduação na UFRGS e pensava que eram importantes apenas os cursos de graduação e pós, nada mais. Viver a extensão da forma como o Programa de Educação Antirracista possibilita, muda essa visão. Eu não sou acadêmica, mas posso aproveitar o que a universidade oferece e posso prestar um serviço a ela a partir de minhas contribuições, frutos das experiências vividas nos diferentes ambientes sociais e escolares. Acredito que a extensão também tem a função de articular essas colaborações, de abrir as portas da Universidade para alguém que vem de fora e possibilitar o diálogo e a discussão sobre o que se vive fora dos portões universitários. A ideia é trazer esse conhecimento e colaborar com os trabalhos acadêmicos, sendo ouvido e visto, é um ganho pra todos. No processo de parcerias e trocas pode-se criar algo novo, mais próximo da realidade em que vivemos. Com a minha presença e a de outros não acadêmicos, temos dado uma contribuição, mesmo que modesta, que tem permitido que a universidade amplie a sua visão de mundo. Porque é bom ter um lugar onde se possa pensar, estudar, inventar. Mas, e depois quando se vai para fora? Pra que serve? Então essa possibilidade do estranhamento, da troca, ajuda a Universidade a entender as demandas da sociedade e seus interlocutores. É como eu me coloco. Ser de fora e trazer ideias, ser ouvida é muito importante. Só isso já vale a interlocução. Vejo o NEAB/UFRGS como o grande articulador entre Universidade e comunidade externa para o trato das questões relativas às temáticas negras e indígenas a serem colocadas à disposição dos sistemas escolares e da população em geral.



Fotografia: Fenanda Verdi

RE: A senhora deve ser das representações da sociedade e interlocutora em ações de extensão mais participativas que temos na Universidade. Como essa experiência lhe ajudou nos órgãos de representação que também ocupou em nível federal?

Profª Véra: A aproximação e interlocução não foram intencionais de minha parte. Foram acontecendo ao longo dos anos, principalmente, por força do Coletivo de Educadores Negros APNs que me indicou para participar das reuniões que aconteciam na UFRGS. Eu já estava no Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar, que depois agregou as questões acadêmicas, quando comecei a participar da CADARA, de 2006 a 2008, como representante dos educadores negros gaúchos. A CADARA é a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros e tem por objetivos elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03, visando à valorização e ao respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação. Na época, o Rio Grande do Sul era o único participante

cuja representação não era acadêmica, o que evidenciava a importância do Coletivo. Foi um período muito rico e que me permitiu contato com o resto do Brasil. Se ficarmos apenas aqui no Estado, discutindo entre nós, corremos o risco de ficar muito fechados na troca de conhecimentos; saber o que os outros pensam e fazem, poder trocar ideias, criar alternativas de solução, permite vislumbrar outras perspectivas. O aprendizado no Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico contribuiu para que eu pudesse colaborar efetivamente com a CADARA.

RE: No seu caso, é muito mais do que expor sua ideia, a senhora é uma colaboradora assídua, não só no plano das ideias, mas na efetividade.

Profª Véra: Isso é uma coisa interessante porque a minha preocupação foi sempre a seguinte: eu não quero escrever como uma historiadora, que eu não sou, nem como socióloga, por que embora tenha formação, não exerci a profissão. Então me preocupei em aproveitar o que aprendi no campo da pedagogia e da didática e trazer para o campo das questões afro-brasileiras. Boa parte de minha produção pedagógica visa a oferecer aos educadores

ferramentas pedagógicas para o trato das questões de história e cultura afro-brasileira. Se o professor não souber como trabalhar, com quais recursos pedagógicos e didáticos e não souber fundamentar suas escolhas, não vai conseguir a efetivação da Lei. Então, para mim é muito claro: - a lei não se cumpre por ela mesma, ela precisa ser aplicada pedagogicamente. Se eu penso em escola, eu penso em uma Lei que foi tratada pedagogicamente e foi transformada numa proposta de educação. É nesse sentido que eu posso ter dado alguma contribuição; ao discutir do ponto de vista pedagógico e didático todo aquele acervo que existe em relação à questão afro-brasileira.

RE: A senhora possui um acúmulo de conhecimento em relação a essas temáticas de história e cultura afro-brasileira e africana que a trouxe até a Universidade, mas como esse conhecimento se articula com o saber acadêmico?

Profª Véra: Com a minha pequena produção pedagógica, eu não pretendo entrar em sala de aula e dar cursos sobre História Afro-Brasileira ou Africana, mas trazer as possibilidades que existem para que o professor possa tomar esse conhecimento e trabalhar pedagogicamente na sala de aula. Sabemos que muitos professores têm dificuldade em decodificar os textos acadêmicos. A linguagem dos textos acadêmicos não é a mesma da linguagem de sala de aula. Existem teses e dissertações acadêmicas maravilhosas, só que o professor não sabe o que fazer com elas, por causa da linguagem complicada que só os iniciados entendem. Vejo o Programa, agora NEAB, como o espaço de transformação, onde essas e outras preocupações podem ser consideradas e buscadas alternativas de facilitação para o professor que está na escola poder acessar o saber acadêmico.

RE: Como a senhora entende que possa melhorar o diálogo da Universidade com a Sociedade em busca da resolução dos problemas sociais?

Profª Véra: Em 2004, eu estava na Universidade Federal de São Carlos, em um encontro nacional que a universidade promoveu para discutir a implementação da Lei 10639/03. Naquele encontro, se discutia a necessidade das faculdades de educação redefinirem os currículos de graduação para que entrasse a temática negra no conteúdo dos cursos, especialmente as licenciaturas e a pedagogia. Naquela época as universidades estavam com as novas propostas curriculares para os cursos de licenciatura. Na minha visão, poucas coisas aconteceram desde então, os cursos de formação básica universitária não caminharam muito nesse sentido. Fazemos, ainda, cursos de extensão, cursos de especialização por fora do currículo básico da formação universitária para dar conta do recado. Os professores saem habilitados, mas com muita dificuldade para tratar das questões afro-brasileiras e indígenas. Nas universidades ainda se trabalha muito pouco esses assuntos na formação básica, e a formação continuada precisa correr para suprir o que os currículos não oferecem. É óbvio que fica um desnível entre o que os professores precisam saber e o que efetivamente sabem quando terminam seus cursos de graduação. A formação continuada fica correndo atrás do tempo perdido. Penso que a forma como DEDS disponibiliza espaço e tempo para que alunos e comunidade externa exponham suas necessidades e anseios e discutam entre si e com pesquisadores e professores é uma forma de melhorar o diálogo da Universidade com a sociedade civil.

RE: De que forma mais atores sociais como a senhora poderiam ser inseridos em projetos de extensão e colaborarem com o universo acadêmico?

Profª Véra: Temos muito a colaborar na extensão e na formação inicial e continuada de estudantes e profissionais. Nas universidades é preciso haver departamentos preocupados com a maior inserção de pessoas experientes e de novas temáticas. Não tem como dar conta de

um universo muito amplo, como a educação escolar, se toda a sociedade não fizer parte desse processo. Os profissionais da educação saem das universidades sabendo muito pouco, e ficam em um eterno recomeçar quando voltam aos bancos universitários. Porque existe o conhecimento científico, mas muitas vezes, a gente não sabe o que fazer com ele. Então há uma preocupação em como nós estamos formando o nosso professorado.

RE: O que a senhora vislumbra sobre a criação de novas didáticas de ensino propostas por sua experiência na extensão?

Profª Véra: Eu acredito em mudanças. Todos mudamos ao longo da vida. Nesses últimos tempos, a educação mudou muito, e para melhor. Ainda temos problemas, mas, em termos de perspectiva, se tem mais claramente algumas referências. Hoje se fala em política curricular, que anos atrás era pensada só pela administração do sistema. Estamos melhores que há 20 anos, em matéria de políticas curriculares, com certeza. Precisamos melhorar ainda mais, sem dúvidas. Fala-se muito em educação cidadã, mas o que é ser cidadão? Qual é o compromisso da escola com a formação de um cidadão? Cidadão é aquele que pode intervir na realidade, que pode discutir. E aí eu me preocupo com o que se pratica na escola. Se a cidadania é a capacidade de intervenção que o sujeito deve ter em relação à realidade, até que ponto nós preparamos nossos alunos para serem pessoas que possam intervir na realidade? Todos nossos alunos. Daí eu volto à questão pedagógica e didática. Nós estamos oferecendo condições efetivas aos alunos de que discutam, analisem, dialoguem, contraponham ideias, respeitando a posição dos outros? Fazer quebradeira, isto é manifestação de cidadania? Até que ponto isto tem a ver com a formação de alunos negros, brancos indígenas, orientais? Em nossas escolas estão se qualificando para o exercício da cidadania? Ele está aprendendo a pensar na escola, está aprendendo a dialogar, que também é ouvir, a respeitar a voz

e a vez do outro, a decisão da maioria? E isso passa pela educação de relações étnico-raciais, pelo o conhecimento e pela prática das relações sociais no âmbito escolar.

RE: Finalmente, quais são as suas expectativas com relação à educação, principalmente, no campo das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

Profª Véra: As novas pedagogias e didáticas devem possibilitar-nos discutir com as outras pessoas novas abordagens, a criar novos recursos e ferramentas para promover uma educação para a cidadania. Se um trabalho sobre história africana, dos afro-brasileiros ou da cultura indígena não condiz e não conduz à melhoria das relações humanas, o espírito da Lei está prejudicado. Eu só entendo que se está cumprindo as Leis [10.639 e 11.645] quando os estudos de cultura e história afro-brasileira, indígena e africana forem insumos para a melhoria da educação das relações humanas. Se eu faço esse estudo e meus alunos continuam com problemas de relacionamento, como o *bullying* e outras manifestações, dentro e fora da escola, eu questiono até que ponto esses estudos, projetos e eventos foram válidos. A educação das relações étnico-raciais não foi colocada por acaso nas Diretrizes Curriculares. Deveria ser o caminho natural do ensino da história e da cultura “como condição para”. A proposta do Programa de Educação Antirracista, hoje NEAB, em disponibilizar estudos e propor experimentos com novas metodologias e procedimentos. O esforço em revisitar procedimentos, técnicas, ferramentas, em criar novos materiais e metodologias tem o escopo de fazer das escolas um ambiente onde se possa viver a diversidade do ponto de vista étnico-racial, cultural e de gênero, entre outras tantas diversidades. Sinto-me gratificada em estar participando deste momento do NEAB/UFRGS, preocupado em dialogar com a comunidade, produzir conhecimento científico e pedagógico em parceria com a sociedade civil, e colocar à disposição da comunidade escolar os resultados de sua produção. ◀



Figura 1: Jogo de tabuleiro - Adolescer | Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Crescimento, Desenvolvimento e Sexualidade: Uma Interpretação do Adolescente

Iêda Maria Ávila Vargas Dias, Marli Salvador, Zuleyce Maria Lessa Pacheco: Curso de Enfermagem – UFJF
Lílian do Nascimento: Mestranda de Enfermagem
Acadêmicas de Enfermagem: Akilia Aparecida do Nascimento, Bárbara Vargas de Oliveira, Isabela Caruso Cavalcanti, Jamille Galil Toledo, Mônica Souza Santos Quenfins Almeida Vieira Bisaggio

A palavra adolescência tem sua origem na palavra latina *adolesco*, que significa crescer. É um período conhecido pelos conflitos e conturbações, marcado por questionamentos e instabilidades que caracterizam uma intensa busca pela própria identidade. Nesta fase, os padrões estabelecidos

são questionados e há uma crítica constante às escolhas de vida dos pais no intuito da busca pela liberdade e auto-afirmação (MELO, 2009).

É nesta fase da vida que se delineiam as identidades: sexual, familiar e laboral. A aquisição destas identidades permite ao sujeito exercer



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

determinados papéis dentro da sociedade. Todavia, a concepção da adolescência como um período de transição tem favorecido o esquecimento das necessidades desta população (BRASIL, 2008). Neste sentido, destacam-se o crescimento, o desenvolvimento do corpo e a sexualidade como temas de grande espectro dentro da adolescência que merecem especial atenção da sociedade em especial dos profissionais de saúde.

Embora, o crescimento e o desenvolvimento façam parte do mesmo processo, não podem ser reconhecidos como sinônimos, afinal crescimento se refere ao aumento do número e do tamanho das células e desenvolvimento ao avanço de estágios inferiores para outros mais complexos. No período da adolescência tanto o crescimento como o desenvolvimento tomam grandes proporções que fazem o indivíduo mudar e evoluir rapidamente até que chegue a sua autonomia. Com este processo ocorre o aparecimento gradativo dos caracteres sexuais, o que prepara o corpo para a reprodução, caracterizando a puberdade, que traz junto consigo o descobrimento da sexualidade (DIAS, 2011).

Frente ao exposto, delimita-se crescimento, desenvolvimento e sexualidade do adolescente como objeto de estudo da presente investigação que foi realizada a partir do Projeto de Extensão Universitária “Adolescer: a enfermagem educando e promovendo saúde”. O objetivo foi criar um

espaço de discussão e compreensão sobre as modificações corporais e comportamentais que marcam a vivência do adolescente escolar, utilizando para isto a intervenção lúdica. A escolha se deve pela facilidade de interlocução conseguida por intermédio dessa abordagem, com destaque para o Jogo Adolescer, criado pelos próprios participantes do projeto, editado e reproduzido com recursos do Pró-Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Métodos

Após a aprovação no Comitê de Ética, com o parecer número 087/2011, iniciou-se o desenvolvimento do projeto de extensão com interface na pesquisa em uma escola municipal de Juiz de Fora, seguindo as etapas: I) avaliação do nível de conhecimento dos adolescentes e fonte de informação sobre crescimento, desenvolvimento e sexualidade na adolescência; II) implementação da atividade lúdica com a utilização de cartilhas, dinâmica de grupo e o Jogo Adolescer; III) reavaliação do nível de conhecimento dos adolescentes após a participação nas atividades lúdicas.

O projeto foi direcionado para adolescentes matriculados no nono ano do ensino fundamental. O recrutamento dos participantes foi realizado através de convite a todos os alunos matriculados nessa série, na faixa etária



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

compreendida entre 14 e 16 anos e de ambos os sexos. A participação foi voluntária, ficando como critério de exclusão a não apresentação do termo de assentimento assinada pelos interessados ou o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por seus responsáveis.

Para a avaliação e reavaliação do nível de conhecimento dos adolescentes e da fonte de informação elegeu-se como técnica o Método de Grupo Focal, metodologia que obtém informações a partir de reuniões em grupo com pessoas significativas para o objeto de estudo. Tal método é utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente, podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem (EYNG et al., 2009).

Relativamente simples e rápido, o grupo focal parece responder a contento a nova tendência da educação em saúde, que tem se deslocado da perspectiva do indivíduo para a do grupo social e da educação calcada em conteúdos e abordagens universais para a educação centrada na perspectiva cultural de seus possíveis beneficiários (WELLER 2006).

O grupo focal realizado foi composto por no máximo 15 adolescentes, sendo repetido duas vezes para atender aos 30 alunos. Cada grupo

tinha um moderador (facilitador do processo de conversação entre os membros), um anotador (responsável pela anotação dos acontecimentos em diário de campo) e dois observadores (atendendo-se aos movimentos corporais). Valorizando a questão lúdica desde o princípio, as pesquisadoras utilizaram camisas coloridas com a logo do projeto, a fim de atrair ainda mais a atenção dos adolescentes.

Nas atividades lúdicas desenvolvidas os adolescentes participaram de um jogo de tabuleiro, denominado ADOLESCER, dinâmicas de grupo, leituras e discussões de uma cartilha e exercícios de fixação. Para guiar os temas a serem abordados no grupo focal realizado com os adolescentes, foi elaborado o Guia de Temas, que é uma lista de assuntos e questões abrangentes, que favoreçam a discussão, servindo de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho e atingindo os objetivos da pesquisa (MEIER, 2003).

Na fase de diagnóstico e reavaliação, as respostas foram escritas individualmente por cada sujeito e posteriormente apresentadas no grupo, sendo todas as ações anotadas em diário de campo. O material coletado foi analisado por meio da análise de conteúdo, que visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ou seja, o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja ele explícito ou latente (MINAYO, 2003).

É oportuno explicitar que a cartilha e o jogo de tabuleiro Adolescer, foram criações das próprias pesquisadoras do projeto. O jogo estimula a atenção do público-alvo ao abordar questões referentes aos comportamentos de risco e atitudes saudáveis na adolescência e incentiva o raciocínio crítico dos participantes sobre causas e efeitos. Atualmente, este se encontra em processo de patente no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) sob o número 02011016695.

Resultados e Discussão

Neste espaço de discussão foi possível obter depoimentos de 30 adolescentes escolares. É oportuno destacar que inicialmente foi possível observar excitação dos adolescentes ao se depararem com os questionamentos da pesquisa e com os impasses suscitados nas rodadas do Jogo Adolescer. Ainda que procurassem falar com naturalidade, a presença dos pesquisadores deixavam eles receosos de tratarem sobre alguns aspectos ou de esboçarem suas reais opiniões. À medida que o projeto foi sendo desenvolvido, a vontade de exporem situações vivenciadas e suas realidades foi se afluando e os questionamentos tornaram-se mais frequentes, resultando numa ampla e intensa discussão que pode ser sistematizada nas seguintes unidades de registro:

I) O adolescente expressando as modificações corporais e comportamentais vivenciadas

Pode-se observar que ao serem questionados sobre as modificações ocorridas em seu corpo, os adolescentes na sua maioria mencionaram o crescimento dos pelos, as tumefações mamárias e o aumento da estatura e da força física como sendo as principais alterações percebidas. Na fala das meninas exclusivamente foi também mencionado a presença da menstruação.

Vale destacar que os adolescentes mencionaram não somente as mudanças físicas, representadas pelas mudanças corporais, mas também mudanças comportamentais, como o próprio amadurecimento. As mudanças comportamentais fazem parte de uma busca por identidade própria. O que de acordo com Schoen-Ferreira et al (2003) recebe a influência de fatores intrapessoais que são as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade; de fatores interpessoais que são as identificações com outras pessoas; e de fatores culturais que são os valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários.

Ao discorrer sobre estas mudanças, os adolescentes as qualificaram de forma geral como positivas, sendo o crescimento das mamas e aumento da força física as que mais gostaram. As menos positivas na fala dos participantes, ou seja, as que menos gostaram foram os crescimentos de pêlos e espinhas, além da menstruação que recebeu uma alta frequência de queixas entre as meninas.

As falas dos participantes denotam que nem todas as mudanças corporais foram bem vindas ou de fácil aceitação, afinal, elas trazem consigo responsabilidades e compromissos de autocuidado que muitas vezes são incômodos. O que ratifica a afirmação de Jardim e Bretas (2006) de que o que marca a passagem de uma fase para outra são as vivências, as experiências cotidianas, os compromissos e responsabilidades assumidos, não havendo simplesmente um rito de passagem.

Por outro lado, pode-se observar que todas as mudanças relacionadas a critérios sexuais que fazem com que o jovem se sinta atraente e chame a atenção do parceiro a quem pretende conquistar, foram bem vindas.

Os depoentes ao serem questionados sobre o motivo das modificações corporais e comportamentais que ocorreram em suas vidas, referiam ser essa uma situação corriqueira da adolescência sendo que a influência hormonal nessas modificações não deixou de ser mencionada por alguns participantes.

Para auto-afirmação e formação da própria identidade é imprescindível a compreensão e entendimento do próprio corpo, em especial nesta fase de mudanças e amadurecimento da adolescência (OLIVEIRA et al., 2008). Neste sentido, a educação sexual deve começar o mais cedo possível, ocorrendo de maneira contínua e vinculada a formação de todas as crianças e adolescentes, sendo iniciada e assumida pelos pais, complementada pela escola e profissionais de saúde.

II) A representação da sexualidade para o adolescente.

Falar com os adolescentes sobre sexualidade logo após o tema crescimento e desenvolvimento foi uma estratégia, afinal um tema advém do outro. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como parte integral da personalidade de cada um, sendo uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que se anexa a outros aspectos da vida, sem poder ser separado deles. Diz ainda que a sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Ela é mais que isso, é uma energia que influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações, portanto a saúde física e mental do indivíduo (OMS, 2005).

Ao serem questionados sobre o que entendiam sobre sexualidade, os adolescentes manifestaram um entendimento muito relacionado ao ato sexual, fizeram também menção à homossexualidade e ao namoro, de forma geral, mostraram certa dificuldade para responder.

A sexualidade engloba inúmeros fatores como o gênero sexual, o autoconhecimento e a satisfação com o próprio corpo e a condição sexual é um termo difícil de definir, porém quanto mais saudável o adolescente estiver neste sentido, mais preparado ele estará para se respeitar nas situações que envolvem este quesito. Para isso é preciso que eles desenvolvam a noção do que é sexualidade.

Ao serem inquiridos sobre como se sentiam em relação a sua sexualidade, os adolescentes demonstraram não terem conhecimento sobre o assunto, confundindo a definição do termo com relação sexual ou opção sexual, não sendo possível num primeiro momento o aprofundamento da questão. Depois do desenvolvimento das atividades de educação em saúde realizadas por meio da intervenção lúdica, essa questão ficou um pouco mais esclarecida, mas não ainda completamente compreendida.

O termo sexualidade, criado no século XIX, representa um conjunto de valores e práticas corporais culturalmente legitimados na história da humanidade. Mais do que pertinente à atividade sexual e sua dimensão biológica, ele diz respeito a uma dimensão íntima e relacional, que compõe a subjetividade das pessoas e suas relações corporais com seus pares e com o mundo (DIAS, 2011).

Consoante a esta temática, oportunamente os adolescentes foram questionados sobre o conhecimento da sigla DST (Doença Sexualmente Transmissível), bem como, seu entendimento sobre isso, permitindo verificar que este é um termo de domínio entre os adolescentes. O que pode estar relacionado às intensas campanhas que marcam fortemente as doenças sexuais. Entretanto, embora tenham domínio do que seja DST, suas falas mostraram alguns mitos e equívocos, principalmente quanto à forma de prevenção e modo de contaminação.

Ao ser solicitado que citassem exemplos de DSTs, a grande maioria dos adolescentes respondeu AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), doença em evidência há muito tempo. Valendo o destaque que alguns adolescentes responderam outros agravos de saúde, como: gonorréia, herpes genital, tricomoníase, uretrite por clamídia.

Indubitavelmente, é salutar que o adolescente tenha conhecimento de que existem inúmeras doenças que podem atingi-los através do ato sexual. Tornando-os conscientes da vulnerabilidade a tais doenças é possível torná-los responsáveis, por isso estes são temas que devem permear os componentes curriculares dos adolescentes. O que deve ser realizado de forma adequada e com a devida preparação, já visto que vergonhas, inseguranças, medos, estereótipos e preconceitos relacionam-se a esta questão. O que segundo Mandú (2011) ampliam a vulnerabilidade de adolescentes a problemas relativos à sexualidade e reprodução, sobretudo quando essas vivências esbarram na falta de apoio familiar e social.

Ao falarem sobre os métodos para prevenir doenças sexualmente transmissíveis e gravidez os adolescentes, em sua maioria, fizeram referência à camisinha e à pílula anticoncepcional, demonstrando que eles são enfáticos em suas respostas, como se estas estivessem gravadas em suas mentes. O que nem sempre corresponde a uma incorporação em suas atitudes.

Considerações Finais

Há muitos índices negativos envolvendo os adolescentes, principalmente os que possuem níveis sócio-econômicos inferiores. Assim, a criação de um espaço de discussão e compreensão sobre as modificações corporais e comportamentais que marcam a vivência dos jovens escolares, constitui-se uma ação facilitadora das ações de promoção da saúde. Nesse sentido, é necessária a promoção de espaços abertos nos quais os jovens possam expressar-se livremente, participando ativamente do processo de amadurecimento, o que se tornou possível nas atividades do projeto, em especial nas atividades lúdicas.

O desenvolvimento do projeto permitiu não somente a transmissão de informações, mas também a reflexão de questões que promovem mudanças de conceitos e comportamentos.

Evidenciando assim, a relevância de ações como esta para promover o entrosamento da área de educação com a área de saúde. A escola, enquanto espaço social no qual os estudantes passam grande parte da vida, também deve caracterizar-se como espaço de descobertas individuais e relacionais, inclusive referentes à sexualidade. A escola deve ser um cenário propício para a educação em saúde.

Foi possível identificar a dificuldade dos adolescentes ao exporem suas individualidades e falarem sobre as mudanças advindas da puberdade, pois a naturalidade fica escassa quando se trata de discutir questões inerentes à fase pela qual estão passando, até mesmo às respostas escritas mostram a timidez embutida nas palavras. Neste sentido, destaca-se a grande valia das intervenções lúdicas desenvolvidas que facilitaram significativamente a comunicação.

Por fim pode-se aludir que o desenvolvimento do projeto de extensão trouxe contribuições tanto para os adolescentes escolares, pela oportunidade de discutirem assuntos de seu interesse, tendo suas dúvidas esclarecidas e seus conhecimentos aprofundados, como também para os acadêmicos do Curso de Enfermagem que, além da oportunidade de participarem de atividade de promoção da saúde, puderam desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão. ◀

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde do adolescente: competências e habilidades**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

DIAS, Imav. (Org). **Adolescer**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

EYNG, A.M.; GISI, M.L.; ENS, R.T. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.

JARDIM, Dulcilene P.; BRETAS, José Roberto da S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, vol. 59, nº 2, abr. 2006.

MANDÚ, Edir Nei Teixeira. Adolescência: Saúde, sexualidade e Reprodução. **Revista Adolescer**. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/revista/cap3.1.html>. Acesso em 05 de maio de 2012.

MEIER, M.J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis; vol. 12, nº 3, 2003.



Saúde Bucal em Pré-Escolares da Creche Santa Terezinha

Sandra L. Henz: Faculdade de Odontologia – UFRGS
Acadêmicas de Odontologia: Lilian Tietz, Waleska Tarzo

Sabe-se que a cárie dentária é uma doença definida pela perda mineral localizada dos tecidos calcificados dos dentes e é multifatorial, resultante da interação de fatores como: hospedeiro suscetível, dieta rica em carboidratos e microbiota cariogênica, considerados o tempo de exposição a esses fatores. Na doença periodontal, temos como fator etiológico principal o biofilme dental e sua patogênese envolve a resposta tecidual (inflamatória/imunológica) do

hospedeiro, que resulta na destruição dos tecidos de proteção (gengivite) e de sustentação (periodontite) dos dentes. A doença cárie e as doenças periodontais são as doenças bucais de maior prevalência na população mundial (JORGE, 2012; BRUNETTI; FERNANDES; MORAES, 2007).

No Brasil, assim como no mundo, a prevalência de pessoas com a doença cárie vem diminuindo nas últimas décadas, isso se deve principalmente



Figura 1: Instrução de higiene bucal com fio dental realizada pela acadêmica.

ao aumento do acesso à água e aos cremes dentais fluoretados, mas ainda assim, é um problema de saúde pública a ser enfrentado (NARVAI et al., 2006). Segundo Peres et al. (2003), fatores de risco sociais, como baixa escolaridade materna, baixa renda familiar, não frequentar a pré-escola e dieta inadequada são comuns à cárie dentária.

Em relação à doença periodontal, Chambrone et al. (2010) relataram ter encontrado presença de inflamação gengival em todos os indivíduos de 7 a 14 anos examinados em seu estudo, e constataram que a prevalência de doenças gengivais continua alta e independe do status socioeconômico, estando diretamente associada à higiene oral deficiente. Lima (2009), em seu estudo de 25 anos de acompanhamento, propõe que o controle



Figura 2: Higiene bucal com fio dental sendo realizada pela criança e supervisionada pela acadêmica.

mecânico da placa bacteriana dentária através da profilaxia profissional mensal parece ser o caminho mais curto para resolver o problema da cárie dentária porque é um método de prevenção possível de ser aplicado em qualquer criança, independentemente de suas condições psicossomáticas e sociais.

Bardal et al. (2006) verificaram que a maneira pela qual as pessoas percebem o processo saúde-doença influencia as práticas e os cuidados em saúde bucal. Garcia et al. (2010) analisaram que 97,3% dos professores de escola pública e 91,2% de escola particular responderam saber o que é cárie dental, porém não souberam responder adequadamente sobre a sua etiologia multifatorial e medidas preventivas. De forma semelhante, com

relação à saúde periodontal, ambos os professores tiveram mais sucesso ao explicar o que acontece com a gengiva quando a placa bacteriana não é removida, do que saber a respeito da doença periodontal e suas manifestações.

Assim, programas educativos devem ser direcionados para professores de escolas públicas e particulares, para que estes possam atuar como agentes educativos junto às crianças. Além disso, a criação de programas de prevenção baseados no controle do biofilme dental e na motivação continuada dos participantes são recursos simples e eficazes que poderão ser capazes de prevenir e interceptar o curso da maior parte das doenças gengivais (GARCIA et al., 2010; CHAMBRONE et al., 2010).

Diante disso, os objetivos dessa ação em saúde bucal são a educação, a conscientização e a mudança para hábitos de higiene oral saudáveis em pré-escolares de 2 a 6 anos, da Creche Santa Terezinha (Instituição da rede pública do município de Porto Alegre - RS), assim como retribuir à sociedade o conhecimento adquirido na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FO-UFRGS).

Fundamentação Técnico-metodológica

A atividade foi realizada por duas acadêmicas da Faculdade de Odontologia da UFRGS orientadas por uma professora do Departamento de Odontologia Preventiva e Social da mesma instituição. O trabalho foi realizado semanalmente na Creche Santa Terezinha entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2013, com crianças com idade entre 4 e 6 anos, e dividido em etapas: desenvolvimento de atividades lúdicas, artísticas e educacionais em higiene bucal, orientação dietética, exame clínico dentário visual de 23 crianças e aplicação tópica de flúor em crianças que apresentaram lesões de cárie ativas ao exame clínico.



Figura 3: Exame clínico da arcada superior (esquerda) e inferior (direita) de uma criança de 6 anos sem lesões de cárie.



Figura 4: Exame clínico da arcada superior (esquerda) e inferior (direita) de uma criança de 6 anos. Notar presença de lesão de cárie ativa na face oclusal do segundo molar inferior direito decíduo.

No primeiro encontro com as crianças e seus professores palestramos sobre a importância da saúde bucal e da dieta saudável - por meio de atividades de recorta e cola em cartazes -, sobre as características básicas da doença cárie e da doença periodontal, e as acadêmicas fizeram orientação de higiene bucal utilizando macro modelos das arcadas dentárias.

No segundo encontro, trabalhamos com as crianças individualmente a técnica de escovação e o uso de fio dental para o aprimoramento dos hábitos de higiene bucal (Fig. 1 e 2). Após a escovação, realizamos o exame clínico visual com auxílio de espelho bucal e gaze para secar a superfície dentária. No exame dentário visual, foram avaliadas todas as faces dos dentes (Fig. 3 e 4) e anotados, em uma ficha clínica, os dentes e as lesões de cárie presentes, identificando o pré-escolar com o nome e a idade. Aos pais, foi enviado um diário alimentar para ser preenchido durante 3 dias, a fim de que se pudesse avaliar a frequência do consumo de sacarose das crianças.

No terceiro encontro, foi realizado o reforço na instrução de higiene bucal em crianças que apresentaram atividade de cárie ao exame clínico, remoção profissional de placa bacteriana e aplicação de flúor tópico diretamente sobre as lesões de cárie ativas.

Resultados

Os resultados encontrados das 23 crianças examinadas mostraram que 11 crianças não possuíam atividade de cárie, 12 crianças possuíam lesões de cárie classificadas em ativas ou inativas. Dentro das lesões de cárie ativas ou inativas, somente em 5 crianças haviam lesões ativas, em 2 crianças haviam lesões ativas e inativas e em 5 crianças haviam apenas lesões inativas.

Além disso, foi possível observar que os dentes mais afetados foram os molares decíduos: o dente 85 (segundo molar inferior direito decíduo) foi o que apresentou maior frequência de lesões de cárie, seguido pelo 65 (segundo molar superior esquerdo decíduo) e pelo 75 (segundo molar inferior

esquerdo decíduo). A menor frequência de lesões de cárie foi nos primeiros molares decíduos, no segundo molar superior direito decíduo, primeiros molares permanentes e nos incisivos decíduos superior central esquerdo e inferior lateral direito. Além disso, a maior porcentagem de lesões de cárie nas crianças de 4 a 6 anos estava presente nos primeiros e segundos molares decíduos.

Considerações Finais

É de fundamental importância que essas crianças adquiram hábitos de higiene bucal adequados, priorizando os dentes posteriores, pois observamos uma maior prevalência de cárie nos molares decíduos. É essencial que as crianças sejam orientadas em relação a sua dieta, restringindo o consumo de sacarose entre as refeições e adotando hábitos alimentares mais saudáveis. Ademais, a participação dos professores/cuidadores e dos pais na orientação e na garantia da aquisição de hábitos de cuidados bucais adequados é indispensável para a obtenção e a manutenção da saúde bucal. ◀

Referências

- BARDAL, P. A. P., et al. Cárie dentária em crianças como fenômeno natural ou patológico: ênfase na abordagem qualitativa. In **Ciências Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 161-167, jan./mar. 2006.
- CHAMBRONE, L., et al. Prevalência e severidade de gengivite em escolares de 7 a 14 anos: condições locais associadas ao sangramento à sondagem. In **Ciências Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 337-343, mar. 2010.
- GARCIA, P. P. N. S., et al. Conhecimento de cárie dental e doença periodontal de professores do ensino fundamental segundo o tipo de instituição (pública ou privada). **Odonto**. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 36, p. 155-163, jul./dez. 2010.
- JORGE, C. O. A. **Microbiologia e imunologia oral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- LIMA, J. E. de O. Programa preventivo da cárie dentária baseado no controle mecânico da placa bacteriana em crianças, por meio da profilaxia profissional periódica: Resultados após 25 anos de acompanhamento. **Rev. Dent. Press Ortodon. Ortop. Facial**. Maringá, v.14, n.3, p. 44-51, maio/jun. 2009.
- MARTINS, M. D. M.; MARTINS, M. A. T. Etiopatogênese da doença periodontal. In: BRUNETI, M. C.; FERNANDES, M.; MORAES, R. B. de. **Fundamentos da Periodontia: Teórica e Prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.
- NARVAI, P. C. et al. Cárie dentária no Brasil: declínio, polarização, iniquidade e exclusão social. **Rev. Panam. Salud Publica**. Washington, v. 19, n. 6, p. 385-393, jun. 2006.
- PERES, M. A. et al. Determinantes sociais e biológicos de cárie dentária em crianças de 6 anos de idade: um estudo transversal aninhado numa coorte de nascidos vivos no Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 6, n. 4, p. 293-306, dez. 2003.



Apresentando o Núcleo de Cinema e Psicanálise

Liliane Seide Froemming, Amadeu Weinmann, Edson Luiz André de Sousa: Instituto de Psicologia – UFRGS
Acadêmicos de Psicologia: Juliana Cervo, Thiago Rosa Mendes

O Núcleo de Pesquisa e Extensão em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE) iniciou em 2010, e tem como participantes, os professores e alunos do Instituto de Psicologia da UFRGS, profissionais de outras unidades e de instituições externas. Procuramos articular ensino, pesquisa e extensão buscando ilustrar conceitos e vivências através do debate e análise de filmes.

O objetivo é estabelecer um diálogo entre um público variado que envolve estudantes de diversas áreas e a comunidade em geral. Uma de suas principais atividades é a promoção de ciclos anuais com uma temática definida, envolvendo a exibição de um filme, seguimos com comentários de dois convidados e a abertura do debate ao público que comparece mediante a inscrição prévia. Os ciclos realizados foram os seguintes:



“Por que ver os clássicos?” (2011); “A infância e adolescência no cinema e na psicanálise” (2012); “Sonhos: cinema e psicanálise” (2013).

Durante o ano de 2014 está transcorrendo o quarto ciclo intitulado “8 ½ ensaios sobre Sexualidade e Cinema”. Os alunos bolsistas de extensão que trabalharam no projeto até o momento, foram: Laura Boeira, Gilmar Fernando Maieron, Sofia Tessler de Sousa, Juliana Milman Cervo e Thiago Rosa Mendes. Enquanto projeto de extensão, a equipe de trabalho esteve presente apresentando dados e reflexões nos Salões de Extensão de 2011, 2012, 2013. Também participaram dos Seminários de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS), realizados nos anos de 2012 e 2013.

O trabalho dos bolsistas e da equipe de professores envolve o planejamento e realização de ciclos, atividades de estudo, elaboração de banco de dados sobre temáticas filmicas, comunicação constante com os inscritos na atividade de extensão através de e-mails e elaboração de produção escrita para publicação visando a transmissão da experiência.

O público que frequentou os ciclos nestes quatro anos de atividades foi bastante diversificado, formado por estudantes de psicologia, de artes e comunicação, profissionais formados da área de ciências humanas, saúde, artes, professores aposentados, profissionais aposentados de diversas áreas e outros participantes.

Selecionar filmes dentro de uma temática pré-estabelecida, realizar um debate com convidados estudiosos destes temas e da área do cinema, permitir que um público formado por pessoas de diversas procedências possa realizar um debate, são ações que fazem fluir um processo de ensino e aprendizagem, de trocas de experiências e impressões que acrescentam - aos debatedores, ao público e aos organizadores do evento. São reflexões levadas para as vidas em diversos âmbitos. A equipe do NUPPCINE teve o cuidado de escolher temas que perpassassem a vida de todos nós e fizessem com que nos identificássemos com muitas das questões suscitadas pelos filmes exibidos. Nossa infância, adolescência, sonhos, sexualidade, o que não se restringe ao âmbito psicanalítico, reflete uma dimensão subjetiva e, ao mesmo tempo, comum a cada espectador/participante.

Articulação entre Cinema e Psicanálise

O cinema constitui-se como um arquivo de imagens de nosso tempo. Mas, lembra também a função da tragédia grega na antiguidade que unia as plateias com sua cultura através de mitos ou outras narrativas. A emergência de um novo sujeito, de novas formas de representação do mundo e de novas tecnologias situam o cinema e a psicanálise como contemporâneos de muitas transformações históricas. Ambos também compartilham uma mesma data de nascimento, o final do século XIX, situando-se em torno do ano de 1895.

Além desta identidade, o cinema e a psicanálise trabalham com a questão da imagem. Em sua obra “A interpretação dos sonhos”, Sigmund Freud (1900/1976) afirmava que o sonho é formado predominantemente por imagens visuais, e a questão do olhar perpassa seus estudos desde seu inicial interesse pela hipnose. O cinema opera com imagens, o que é mais marcante no início com o cinema-mudo, e desenvolve progressivamente linguagens, operações, técnicas, com o intento de produzir diferentes efeitos no espectador.

Godard, cineasta de origem suíça, da geração da Nouvelle Vague francesa, situava o cinema entre



Imagem do filme Morangos

a vida e a arte. Neste intervalo, talvez possamos também situar os sonhos, que parecem demonstrar que no inconsciente há um desejo sobre o qual o sujeito nada sabe. Ou talvez saiba sem saber que sabe. Sonhar é uma maneira diferente de recordar. No sonho, surgem lembranças à revelia do sonhador, com matizes e formas figuradas dificilmente passíveis de se transformar em palavras ao despertar.

Sonhos no cinema

O cinema é dito ser uma fábrica de sonhos. Na década de 1920, Robert Desnos (1983) já escrevia artigos articulando sonho e cinema, dizendo que sonhar é um dom com o qual nenhum filme pode competir em termos do imprevisível, do trágico posto em cena na aventura do sonhador. Será que esta afirmação se sustenta ante a produção cinematográfica das últimas décadas? Desnos recomendava aos cineastas registrar minuciosamente seus sonhos como matéria-prima para a composição de seus roteiros. Ir à sala escura do cinema é expor-se a uma espécie de sono artificial, é entregar-se às fantasias. É, talvez, uma forma de projetar o futuro ou refletir sobre o presente e o passado e de buscar formas de transcender o tempo e as realizações concretas, dando asas à imaginação. O cinema dá forma às (in)visibilidades, assim como fantasias e sonhos que permitem acessar o psiquismo inconsciente. São meios possíveis de produção da imagem em uma singular modulação, onde ela se precipita e logo se esvai.

De acordo com Freud, o sonho é a realização de um desejo inconsciente que se apresenta sob um disfarce, parecendo convocar uma interpretação. Antes de Freud, encontramos esforços na Bíblia, e em toda uma literatura popular, no sentido de tomar os sonhos como um enigma a ser decifrado. A psicanálise propõe outra direção ao não estabelecer uma chave de sonhos em que cada elemento corresponde a um sentido, afirmando que a interpretação depende das associações

estabelecidas pelo sonhador em sua singularidade. Contudo, o valor psíquico do sonho vai além da perspectiva interpretativa. Sonhar é uma ação constitutiva do sujeito, cuja importância como experiência demarca um dos caminhos privilegiados para acesso ao inconsciente.

O “Ciclo sonhos: cinema e psicanálise” surgiu a partir do interesse em analisar as formas técnicas e estéticas através das quais os cineastas transpõem a cena onírica às telas. Para isso, a equipe do NUPPCINE selecionou filmes de diversas épocas que contivessem sonhos em seu enredo, estabelecendo debates que possibilitassem o estudo de conceitos importantes ao campo tanto da psicanálise quanto da arte. O ciclo seguiu uma sequência cronológica, permitindo que analisássemos os desdobramentos da técnica cinematográfica ao longo da história, bem como o estilo de cada diretor e suas particularidades. Tentaremos, portanto, percorrer as principais questões aventadas nos debates de cada um dos filmes para ilustrar a variedade dos recursos empregados e para que o leitor compartilhe conosco essa experiência de sonhos no cinema. Realizamos, a seguir, uma compilação dos debates realizados.

As atividades iniciaram com o histórico “Segredos de uma Alma” (1926), do diretor Georg W. Pabst (1885-1967), cujo valor reside em ser um dos primeiros filmes a retratar as vias de interpretação do sonho para a psicanálise, utilizando como recursos para compor os sonhos a tela trêmula, a sobreposição de imagens e o uso da sombra, o qual permaneceu sendo usado nos demais filmes.

Exibiu-se também “Spellbound” (1945), outro suspense de Alfred Hitchcock, em que a psicanálise é retratada de modo detetivesco e irônico. A clássica cena da cortina de olhos desenhada por Dalí, sendo cortada por uma grande tesoura marcou uma ruptura com a tradicional tela trêmula para representar sonhos, além de aludir a questões essenciais sobre o voyeurismo e a ambivalência do olhar.

Já “Morangos Silvestres” (1957), de Ingmar Bergman, contrapõe a ironia do filme anterior com a sutileza dos simbolismos, retratando a velhice e a solidão de modo singular. Foi uma espécie de precursor do gênero road movie, aludindo à travessia em seus múltiplos sentidos. O personagem principal, o professor Isak Bork, viaja de carro para receber um prêmio e, em sua busca, depara-se com situações que o remetem ao passado, apresentando um retroceder da imagem filmada com sensibilidade. Antes da viagem Isak sonha com o seu próprio caixão, estando simultaneamente dentro e fora dele. Bergman compõe com maestria esse sonho que diz da possibilidade de sermos espectadores da nossa própria morte, em que um relógio sem ponteiros com dois olhos gigantes consegue causar estranhamento e produzir uma sensação de ambiguidade. Há, assim, uma narrativa que condensa o surrealismo do sonho com a delicadeza da lembrança de um tempo que não volta.

O filme foi produzido no contexto do cinema pós-guerra, onde os cineastas buscavam novas formas de imagem, aproximando-se mais do pensamento do que da ação. Bergman dá corpo a um personagem que vê e ouve o que não é passível de resposta e ação, tornando-se espectador de si mesmo. O desamparo e o silêncio de Isak revelam uma dimensão da experiência que



Imagem do filme O Espelho



não pode ser compartilhada, constituindo uma espécie de “zona muda”, uma vez que quando somos arrebatados por algo não conseguimos dizer nada e produzir significações. O próprio Isak chega a comentar: “Parece que estou tentando me dizer coisas que não tenho coragem de me dizer acordado.” As palavras surgem quando Isak se depara com as angústias de sua própria morte. O filme levanta ainda uma questão importante – como filmar a morte? O irrepresentável, segundo Freud.

Em “O Espelho” (1975), o diretor russo Andrei Tarkovski parte de recordações de sua infância e outras experiências pessoais para dar forma ao seu filme. No entanto, talvez justamente por partir de alicerces tão movediços, surge uma pergunta que poderia ser tomada como verdadeiro mote da obra: como criar um filme cuja montagem respeite a lógica e o tempo próprios das lembranças? É a partir dessa interrogação que Tarkovski faz surgir uma narrativa não linear, mas poética, que se desdobra em imagens fragmentárias em que alguns elementos – como o vento, a chuva, a mãe lavando seus cabelos, um incêndio, a guerra – aparecem em movimentos de repetições e variações, sugerindo uma possível cadeia associativa para o espectador. Vale notar que era uma preocupação para Tarkovski que o

espectador compartilhasse com o autor a experiência de fazer nascer uma imagem.

Diferente dos outros filmes apresentados até então no ciclo, em “O Espelho” não há um sonho recortado de uma narrativa como se fosse uma ruptura da realidade. A montagem do filme obedece a uma outra ordem, em que passado e presente convivem sem contradições lógicas, como se pode ver, por exemplo, na escolha da mesma atriz para interpretar tanto a mãe quanto a esposa do narrador. Há uma escolha estética pela concatenação de imagens que é própria da narrativa onírica, o tempo do filme é o tempo do sonho e das lembranças. Nada mais significativo para Tarkovski que acreditava que o trabalho do cineasta é justamente o de “esculpir o tempo” (título de seu principal livro).

O filme “Cria Cuervos” (1976), de Carlos Saura, insere a dimensão onírica na vivência de uma infância traumática, em que a protagonista se funda enquanto testemunha de uma realidade dolorosa. A ausência de corte entre cenas que parecem pertencer a dimensões temporais diferentes confundem o espectador sobre o que é sonho e o que é realidade, culminando em uma trama do devaneio.

O filme “A Outra” (1988), de Woody Allen, é permeado por um ambiente onírico, em que a protagonista vai se percebendo diferente ao escutar as palavras que invadem a sua sala. Elas são proferidas por uma outra mulher. O sonho tem papel importante no filme, sendo inserido no roteiro de modo quase didático, por se fazer bastante direto. Ele é montado na estrutura de um palco de teatro, fazendo uso de jogos de luz e sombra para ilustrar as mudanças sutis que a personagem principal vai enfrentando nesse processo de autodescoberta.

O diretor japonês Akira Kurosawa dirigiu o filme de título emblemático para o nosso ciclo: “Sonhos” (1990). O poder onírico reside na textura das imagens que adquirem a

materialidade de uma pintura impressionista. O que é realizado em contraponto ao habitual surrealismo associado aos sonhos, e nas cores plásticas que reproduzem a visão de mundo excessiva do seu diretor. Podemos pensar no filme como uma compilação de curtas que foram sonhados por Kurosawa.

Por fim, o filme “Eros” (2004), de Kar-Wai, Soderbergh e Antonioni, que situa a sexualidade na dimensão do sonho. São três histórias que abordam a nudez, o jogo erótico entre o que se desvela e o que se suprime, a paixão e sua potência de transbordamento do sujeito.

As formas de representar sonhos na tela ao longo da história do cinema demonstram diferentes estilos de diretores e equipe de trabalho na busca de dar conta desta dimensão de irrealidade que concerne ao ato de sonhar. Verificamos o uso de sobreposição de imagens, o tremular da câmera, o estabelecimento de contrapontos através de mudanças de cenários, o recurso de fumaça, sombras, filtros e a utilização de negativos como formas de produzir um efeito de estranhamento e ambiguidade.

Transpor sonhos e lembranças para a tela é uma operação estética que revela e estimula a sensibilidade difícil de ser traduzida em palavras. São sensações, produtos psíquicos que nos estimulam a imaginação e nos apontam possibilidades de sair da mesmice, de projetar o futuro, de fantasiar e sonhar acordados, vislumbrando mudanças. Podemos perceber que há uma mudança da inserção do sonho na narrativa, dentre os filmes selecionados, a partir de “O Espelho” (1975). Nesses últimos filmes, há uma mescla entre lembrança, fantasia, sonho e realidade,

diferentemente dos primeiros, em que o sonho é destacado no contexto fílmico, quase sempre num entre cenas de dormir e acordar.

Desdobramentos do NUPPCINE

Ao trabalhar diferentes temáticas como sonhos, sexualidade, infância e adolescência, o NUPPCINE não pretende imprimir um viés psicologizante ou pedagogizante na abordagem dos filmes, mas permitir um outro olhar capaz de inspirar novas formas de lidar com questões da vida cotidiana. Muitos filmes permitem realizar um passeio que envolve questões culturais, históricas, afetivas, dentre outras, que nos fazem retornar enriquecidos, atentando para coisas que até então passavam despercebidas, nos retirando de uma visão etnocêntrica.

O cinema é uma forma de arte produzida coletivamente. Ainda que o diretor surja como autor, temos o trabalho de muitos profissionais (atores, cenografistas, músicos, diretores de fotografia, montadores), elencados nas longas listas de créditos que costumam aparecer ao final dos filmes. A sua fruição estética e emocional também traz esta marca de um compartilhamento entre os espectadores, especialmente quando a exibição ocorre em uma sala de cinema e há manifestações de diversa natureza, como o riso conjunto que uma cena provoca. Nos ciclos realizados, percebemos o quanto esse compartilhamento se faz presente na sala, os espectadores/participantes se envolveram com os filmes e se identificaram com as falas dos demais participantes das discussões. Houve significativas trocas de experiências e de alteridades desenvolvidas por meio dos ciclos de cinema. ◀

Referências

Desnos, Robert. O sonho e o cinema. In: Xavier, Ismail. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Ed. Graal; Embrafilme, 1983.

Freud, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1972.



Partos no Mundo: Experiências Interculturais em Defesa da Dignidade das Mulheres no Parto

Camila Giugliani: Departamento de Medicina Social – UFRGS

Vivian T. Camacho Hinojosa: Médica do Movimento Nacer Sorrindo, Cochabamba, Bolívia

Cristiane Famer Rocha: Curso de Saúde Coletiva – UFRGS

Acadêmica de Saúde Coletiva: Maura Belomé da Silva

No dia 16 de abril de 2014, realizou-se, na Escola de Enfermagem da UFRGS, o Seminário de Extensão PARTOS NO MUNDO: Experiências Interculturais. A organização do Seminário teve a participação de diferentes grupos sociais que acreditam na humanização do parto como

um potente elemento para promover a saúde e o empoderamento das mulheres¹. Assim, contamos com o envolvimento de docentes e acadêmicos da UFRGS, de diferentes cursos (Enfermagem,

1. As autoras são membros do Movimento pela Saúde dos Povos (People's Health Movement: www.phmovement.org)

Medicina e Saúde Coletiva), de tutores, preceptores e monitores do Projeto PET Cegonha, do Movimento pela Saúde dos Povos e da Associação Brasileira de Obstetizes e Enfermeiras Obstetras.

O objetivo do Seminário foi discutir práticas relacionadas ao parto e ao nascimento utilizadas em localidades diversas do mundo, proporcionando um espaço de reflexão, considerando a possibilidade de escolhas éticas para o cuidado de si e do outro. Para isso, foram compartilhadas experiências vividas em diferentes contextos culturais, por meio do relato de usuárias e profissionais da área. Além disso, foi apresentado o documentário “O Renascimento do Parto”.

O Seminário iniciou com a apresentação da enfermeira Caroline Cancelli, que falou sobre a sua experiência de realizar o parto em casa, na cidade de Porto Alegre, RS. Em seguida, houve o relato da enfermeira Camila Winter, que contou sobre a sua experiência de parto domiciliar no Canadá. Posteriormente, a apresentação do documentário “O Renascimento do Parto” mostrou o cenário das práticas usuais para o parto e o nascimento no Brasil, que, de forma geral, fogem dos parâmetros e recomendações mundiais, com um dos mais altos índices de parto por cesárea no mundo. Isso resulta em exposição das mulheres e da sociedade a práticas violentas e iatrogênicas, cujos efeitos ainda não podem ser medidos. A ciência e a modernidade produziram conhecimentos consideráveis, porém determinadas práticas foram homogeneizadas, dificultando a possibilidade de escolha da população em relação a sua utilização.

Na continuidade dessa discussão, seguiu-se a palestra da médica boliviana Vivian Camacho, que é integrante do Movimento pela Saúde dos Povos e especialista em interculturalidade e saúde. Vivian percorre o mundo promovendo o parto natural por meio de discussões em grupo e sessões de informação sobre os resultados observados com o intervencionismo protocolizado. Em sua fala, compartilhou a sua perspectiva sobre o tema, como médica, mulher, boliviana descendente dos

povos originários do seu país. (Figuras) Vivian abordou também a importância de se criar uma cultura contra-hegemônica, que contraponha os princípios do consumismo exagerado, do individualismo, da competição e da destruição da vida, vigentes no modelo capitalista. Por fim, houve um espaço para perguntas e discussão entre os participantes.

Sobre a Humanização do Parto e Nascimento

O parto e o nascimento, eventos fisiológicos e historicamente vivenciados de forma natural por mães e bebês das diferentes culturas do mundo, foram transformados com o passar do tempo em eventos essencialmente hospitalares, regrados por rotinas cirúrgicas, em que a mulher e o seu bebê deixaram de ser protagonistas desse processo (DINIZ, 2005). As intervenções que surgiram com a medicina moderna, como a cesariana, são muito importantes, sendo indispensáveis para salvar a vida das mulheres que enfrentam complicações relacionadas ao período gestacional e ao parto e de seus bebês. Porém, o que temos hoje é um cenário de uso excessivo e generalizado dessas intervenções, independentemente de indicação médica precisa, gerando riscos e consequências adversas para a saúde das mães e de seus bebês (VILLAR et al, 2006).

No Brasil, observou-se um aumento expressivo na proporção de cesáreas, de cerca de 15% do total de partos na década de 1970 a aproximadamente 48% em 2008 (VICTORA, 2011), índices que são substancialmente mais altos que o máximo de 10 a 15% recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, 1985). Pesquisas recentes têm divulgado dados preocupantes sobre as práticas de parto no Brasil. A pesquisa “Nascer no Brasil: Inquérito Nacional sobre Parto e Nascimento”, realizada pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, incluiu mais de 20 mil mulheres em maternidades públicas, privadas e mistas em todos os estados do País, revelando uma proporção de 52% de partos por

cesariana, chegando a 88% na rede privada. O estudo também mostra que, no Brasil, 28% das mulheres desejam a cesárea já quando iniciam o acompanhamento pré-natal, mais do que o dobro da média mundial, que é de 10%.²

Desde 1996, a OMS recomenda uma série de práticas para o parto normal em gestantes de baixo risco obstétrico, incluindo: promoção das boas práticas obstétricas (alimentar-se e caminhar durante o trabalho de parto, ter acesso a métodos não farmacológicos para diminuir a dor e ao uso de partograma para monitorar o trabalho de parto); durante o trabalho de parto, evitar uso de intervenções (cateter venoso, ocitocina e amniotomia de rotina) para acelerá-lo; durante o parto, estimular posições verticalizadas e evitar episiotomia de rotina (WHO, 1996).

Assim, em 2001, o Programa de Humanização do Parto e Nascimento (PHPN) foi lançado no Brasil. De acordo com o PHPN, o termo humanização implica primeiramente postura ética e solidária por parte dos profissionais e das instituições de saúde, de modo a receber com dignidade a mulher, seu recém-nascido e familiares, por meio de um ambiente acolhedor e rotinas que rompam com o tradicional isolamento imposto à mulher nos serviços de saúde no momento do nascimento de seu filho. Em segundo lugar, refere-se à adoção de medidas e procedimentos sabidamente benéficos para o acompanhamento do parto e do nascimento, evitando práticas intervencionistas desnecessárias, que embora tradicionalmente realizadas, não beneficiam a mulher nem o recém-nascido, e que, com frequência, acarretam maiores riscos para ambos (BRASIL, 2002). Assim, em 2013, é lançado nacionalmente o projeto Rede Cegonha, que ratifica o compromisso de qualificação do SUS no cenário do planejamento familiar, da assistência à gestante, à puerpera e ao recém-nascido, de acordo com o Programa de Humanização do Pré-natal, Parto e Nascimento (BRASIL, 2013).

Estamos no ano de 2014 da era cristã, quando a humanidade já viveu guerras mundiais, transformações de todos os tipos, a época dos reis e dos súditos, revoluções industriais, o período da ilustração ocidental, as revoluções sociais sobreviventes, a colonização e neo-colonização atual. E a história da medicina, onde ficou?

A memória nos faz recordar que o tempo da Inquisição cometeu feminicídio contra milhões de sábias, curandeiras, parteiras e cuidadoras das comunidades europeias. Ocorre que, naquele tempo, assim como hoje, cuidar da vida significava contrapor-se a figuras de autoridade que submetem ao sofrimento e à enfermidade. No caso atual, isto está representado pela cultura ocidental capitalista dominante. A medicina, entendida como campo de atuação que praticava o cuidado aos doentes, foi tomada pelo patriarcado desde a existência das primeiras universidades, onde as mulheres não eram admitidas. Nessa época, séculos atrás, por causa do capricho de um rei francês, a escola médica francesa impõe à mulher a posição de decúbito no momento de parir, e tal prática continua sendo obedecida cegamente pelas novas gerações de médicos e médicas formados sob a estrutura do pensamento hegemônico patriarcal.

A postura deitada da mulher representa diretamente a submissão feminina. Além desse significado simbólico, a própria fisiologia humana da pelve feminina, bem como o fato da força da gravidade que nos une à terra, demonstram claramente que a posição vertical é a mais apropriada para parir, como fazem milhões de mulheres indígenas no mundo, hoje muitas vezes discriminadas por profissionais que não valorizam e até desconhecem as práticas ancestrais. Essas mulheres, conectadas profundamente com a sabedoria de seus corpos, estão demonstrando que devemos devolver a saúde ao ambiente hospitalar, cuja atenção excessivamente protocolizada ao parto muitas vezes se converte em violência contra as mulheres. Hoje já se classifica esse tipo de violência como violência obstétrica, e já está sendo penalizada por lei em alguns países do mundo.

2. Cf. <http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil/>

Então, é preciso falar em humanizar um ato tão importante?

Em tempos em que os seres humanos estão chegando ao mundo como se estivessem em fábricas, mecanicamente assistidos em ambientes hipertecnológicos, o parto se tornou mais um processo do corpo humano fragmentado. Patologizou-se um evento fisiológico, a parturiente é tratada como doente.

A medicina baseada em evidências, com distintas escolas e instituições que advogam pelos direitos humanos durante o parto e o nascimento, revela cada vez mais dados importantes a considerar para retomar o cuidado do parto como ato fortemente instintivo, um ato de potência profunda do próprio corpo, que deve ser estimulado com respeito e carinho no ambiente circundante. Se não for assim, os hormônios do estresse interferem no trabalho de parto, levando aos partos difíceis (distócias), comuns no ambiente médico e hospitalar, e, em última instância, a cesareanas desnecessárias.

Os corpos das mulheres estão colonizados pelo terror ao parto. Nos meios de comunicação de massa, transbordam imagens assustadoras do parto, abrindo terreno para grandes negócios que se aproveitam do marketing do medo.

Humanizar o parto, então, corresponde a questionar profundamente a formação tecnicista que está violentando as mulheres em seus partos. Por exemplo, devemos nos apropriar novamente da responsabilidade de advogar por partos verticais nos hospitais, levando em conta, para isso, as evidências disponíveis em estudos. É preciso adotar a postura de estudar e questionar, para que as novas propostas sejam aplicadas com respeito e dignidade. Podemos assim superar o medo e apoiar também outras alternativas, como as casas de parto, os partos em casa, as parteiras independentes e as parteiras indígenas, opções atualmente promovidas pela Organização Mundial da Saúde, UNICEF e International Women's Network. A mortalidade materno-infantil permanece alta no mundo, apesar

dos avanços científicos, de maneira que precisamos de uma ciência comprometida com as pessoas e não com o mercado. Para isso, as mãos sábias das parteiras, que cuidam do parto de acordo com o contexto de cada lugar, são de grande valor.

Estamos diante de uma mudança de paradigma importante frente à própria vida, frente aos partos e nascimentos humanos, quando já está demonstrada a grande importância das impressões amorosas durante o nascimento e suas consequências no comportamento social posterior. Pequenos e indefesos seres humanos recebidos com violência por causa de protocolos anti-fisiológicos hoje conformam uma sociedade tristemente desequilibrada. Com tanta informação disponível nos dias de hoje, incluindo conhecimentos de neurociências e epigenética, abre-se o caminho para transformar o paradigma do medo em paradigma de amoroso respeito. Sabendo que cada nova criatura recebida com amor terá reverberações cerebrais que a tornem cuidadora da vida.

Resultados do evento

Ressaltam-se como resultados do evento realizado a interação entre diferentes grupos sociais dentro do ambiente de formação universitária com o objetivo de construir e discutir novos conhecimentos em torno do parto e do nascimento e do protagonismo das mulheres. Ao todo, o projeto contou com quatro diferentes grupos em sua organização e obteve cerca de 200 participantes oriundos de diversos segmentos.

Percebemos com as apresentações, as diferenças existentes entre os modelos cultural e assistencial brasileiro e canadense para realização de partos. Enquanto no Canadá o parto em casa é uma opção oferecida pelo sistema público de saúde, no Brasil este tema ainda é visto como polêmico, sendo pouco defendido pelo setor da saúde. No Brasil, as casas de parto ainda são muito pouco difundidas, e o parto domiciliar não existe como opção no sistema público, sendo extremamente dispendioso

para as mulheres e famílias que fazem essa opção. Pelo que foi exposto e discutido, notou-se também que as práticas mais usuais realizadas no Brasil fogem aos padrões de boas práticas recomendados mundialmente, o que despertou atenção para a necessidade de mudanças.

Considerações Finais

PARTOS NO MUNDO: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS foi um evento criado para trazer ao público reflexões e questionamentos, como: as práticas de parto e nascimento atualmente naturalizadas no Brasil são as mais benéficas para a mãe e seu bebê? O nosso atual modelo beneficia a quem? Por que há hegemonia da cesariana no Brasil? Portanto, esse seminário cumpriu com o objetivo de desconstruir conceitos e ressignificar o conhecimento sobre parto e nascimento pensando na perspectiva mais ampla do seu significado para a sociedade como um todo. Nas palavras do obstetra Michel Odent, um dos maiores estudiosos do assunto no mundo, “para mudar o mundo, antes é preciso mudar a forma de nascer”.

Partindo do que foi exposto neste artigo, afirmamos que humanizar o parto se torna uma responsabilidade histórica e um ato político profundo para transformar a matriz civilizatória em favor da Vida.

Referências

- DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, 10, 3, p. 627-637, 2005.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Programa de Humanização do Pré-Natal, Parto e Nascimento, 2002.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Gravidez, parto e nascimento com saúde, qualidade de vida e bem-estar, 2013.
- Nascer no Brasil**: inquérito nacional sobre parto e nascimento. Disponível em <http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil/>, acesso em 12/06/2014.
- VILLAR J. et al. Caesarean delivery rates and pregnancy outcomes: the 2005 WHO global survey on maternal and perinatal health in Latin America. **Lancet**, 367, p. 1819-29, 2006.
- VICTORA G.V. et al. Maternal and child health in Brazil: progress and challenges. **Lancet**, 377, p. 1863-1876, 2011.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. Appropriate technology for birth. **Lancet**, 2, 436-437, 1985.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. Care in Normal Birth: a Practical Guide. Geneva: World Health Organization, 1996.



Médica boliviana Vivian Camacho, palestrante do evento. Foto: Mariana Martins.

Nota de participação

A concretização deste projeto só foi possível pelo empenho das Professoras Mariene Riffel e Virgínia Moretto, da Faculdade de Enfermagem da UFRGS. A colaboração das colegas integrantes do Movimento pela Saúde dos Povos, Kátia Cesa e Mariana Martins, na organização e no registro do evento também merecem destaques. ◀



Vivendo Histórias: Inclusão Social na Casa Lar do Cego Idoso

Eliane Lourdes da Silva Moro: Faculdade de Biblioteconomia – UFRGS

Lizandra Estabel Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre

Acadêmica de Especialização em Biblioteconomia: Gabriela S. Giacumuzzi

Uma bibliotecária carrancuda, seu penteado é um coque e, é claro, ela usa óculos. Ela está sentada em sua mesa preocupada em catalogar e classificar os livros e está mais do que disposta a pedir silêncio por qualquer ruído feito pela pessoa que se atreveu a entrar na biblioteca.

Este ainda é o estereotipo que impera no imaginário popular sobre o trabalho do bibliotecário. Além de exercer suas funções técnicas e gerencias na biblioteca ou centros de informação, o bibliotecário também é um agente de mediação de leitura e um promotor da inclusão social.

O Projeto Vivendo Histórias então surge como projeto de extensão para mostrar esse perfil dinâmico do bibliotecário e para demonstrar que além de atuar fora das quatro paredes de uma biblioteca, ele é um profissional que está mais do que disposto a conversar e a levar a leitura para quem dela não pode tirar proveito.

Mediação de leitura, bibliotecários e idosos

Com o aumento da expectativa e qualidade de vida, o Brasil tem se deparado com o aumento de idosos na população e de acordo com a legislação brasileira é considerado idoso toda pessoa com 60 anos ou mais. De maneira, que cada vez mais, é necessário que os bibliotecários elaborem e coloquem em prática ações de mediação de leitura voltadas para os idosos. Segundo Giacumuzzi e outros (2011, p. 2):

A leitura é uma modalidade de aprendizagem, que orienta todas as pessoas que fazem uso dela. É um processo que constrói conhecimento. Através da leitura, as pessoas adquirem um senso crítico, passam a conhecer melhor o mundo e a sociedade em que vivem. Entram em contato com esse mundo e essa sociedade, e tornam-se aptas para questioná-la.

Sendo assim, atividades de mediação de leitura são voltadas para auxiliar os idosos a entrar em contato com leituras significativas para eles. Entende-se por leituras significativas, aquelas que proporcionam o contato com novos saberes, novos conhecimentos, novas informações e também novos mundos, novos amigos e novas aventuras.

A mediação de leitura visa levar leituras que irão agregar novas informações para os idosos, mas também leituras que irão despertar seu lúdico e também sua memória, seus sentimentos e suas emoções.

Diversos estudos e atividades de mediação de leitura são feitos para crianças e jovens, mas também se deve fazer atividades voltadas para o público de idosos, pois eles muitas vezes estão

impossibilitados de ler, seja pela dificuldade de ir até uma biblioteca ou ser residente de uma casa geriátrica. Algumas doenças como catarata, mal de Parkinson, fraturas ósseas, entre outras, e também algumas deficiências física, visual e de mobilidade reduzida, podem impossibilitar que o idoso enxergue o texto ou que consiga segurar livros e jornais para leitura.

Metodologia e Desenvolvimento do Projeto

O “Projeto Vivendo Histórias” desenvolve atividades de leitura com idosos residentes da Casa Lar do Cego Idoso, Porto Alegre - RS. Desde 2012 atende cerca de dez idosos por meio de atividades de mediação de leituras que são feitas por voluntários, dentre eles, bibliotecárias e alunos de Biblioteconomia.

O objetivo geral que norteia o projeto é: “estabelecer a leitura como fator estimulante para o desenvolvimento intelectual, moral e emocional de idosos [...] da Casa Lar do Cego Idoso.” (MORO, TRESSINO, MELO, 2011, p. 10).

As atividades são realizadas semanalmente, todos os sábados no período da tarde. A maioria dos idosos atendidos pelo Projeto é visitada individualmente em seu quarto. Nas visitas, os voluntários leem para os idosos que muitas vezes estão impossibilitados de ler devido a mobilidade reduzida, deficiência física, cegueira e baixa visão, problemas de saúde que impossibilitam o acesso à informação e à leitura.

Em alguns momentos também são desenvolvidas atividades coletivas, nas quais os voluntários leem um texto para os idosos e há uma interação entre o grupo sobre a leitura.

O projeto “Vivendo Histórias” leva contos, fábulas, poemas, crônicas para leitura, e também realiza atividades com música. Os textos são escolhidos de acordo com os gostos e necessidades informacionais de cada idoso. Na Semana



Figura 2: Conversação em grupo

Farroupilha de 2012, por exemplo, as atividades foram realizadas com músicas gaúchas.

O Projeto atende idosos com deficiência física, auditiva, mobilidade reduzida e surdocegueira. A maioria dos idosos cegos da Casa Lar não é alfabetizada em Braille, mas o Projeto disponibilizou um pequeno acervo para acesso dos idosos e funcionários do asilo.

As atividades realizadas nos sábados visam trazer textos que despertam o interesse dos idosos para a leitura, para que a partir desta, se estabeleça um diálogo entre os voluntários e os idosos, buscando uma troca de conhecimentos e experiências. O voluntário lê para o idoso transmitindo um texto com informações ou um texto lúdico, e o idoso retribui falando de suas experiências, de suas lembranças e também das emoções que o contato com a leitura despertam.

Essas visitas semanais aos idosos contribuem para que eles se sintam inseridos na sociedade, alguns

idosos não podem sair de suas camas devido à mobilidade reduzida e outros precisam utilizar acessórios de mobilidade como cadeiras de rodas para poder circular nos ambientes da Casa Lar.

A inclusão social com o mundo externo à Casa Lar, ocorre com a visita dos voluntários que trazem notícias e vivências de fora do asilo, o que ocorre de uma maneira pessoal por meio da conversa e não de uma maneira impessoal como ocorre nos noticiários da televisão.

Por meio do Projeto, idosos com deficiência visual tem acesso à leitura, pois não há outros voluntários ou funcionários do asilo que leem para eles. O Projeto também contribui para a inclusão social dos idosos dentro da própria casa por meio de suas atividades coletivas, quando vários idosos participam das atividades simultaneamente. Além dos idosos atendidos regularmente, outros pacientes também são visitados quando surge a oportunidade, nenhuma história é negada para ninguém.

O Projeto Vivendo Histórias demonstra como o bibliotecário pode atuar em diferentes locais, e não somente numa biblioteca. Por meio da mediação de leitura realizada na Casa Lar, os voluntários que estudam Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e os voluntários que são bibliotecários, observam em cada visita como um livro pode mudar toda uma semana de um idoso. Eles informam cotidianamente que esperam os sábados com certa ansiedade, é o momento de contato com a leitura e de conversa com os voluntários, e também dizem que sabem que é sábado porque estão recebendo a visita dos voluntários.

Considerações Finais

O bibliotecário tem um papel importante na sociedade, pois por meio da mediação de leitura, torna-se um fomentador da inclusão social. E esse papel deve ser estudado e vivenciado durante o período de formação profissional. A importância da leitura e sua mediação pode ser traduzida por meio das palavras de Queirós (1999, p. 23):

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se.

Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida. A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos.

Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro?

O “Projeto Vivendo Histórias” é uma ação social, acessível e inclusiva que leva o acesso à informação e à leitura por meio do livro para quem não tem como chegar até ele. É um projeto de extensão que demonstra como a atuação do bibliotecário está além daquelas atividades entre paredes de uma biblioteca, também contribui para extrapolar o estereótipo do imaginário popular que restringe a atuação profissional.

Como projeto de extensão, tem colaborado para que os estudantes de graduação tornem-se profissionais inovadores e inclusivos, que acreditam que todos devem ter acesso à leitura, até mesmo aqueles que muitas vezes já foram esquecidos pelos próprios familiares. Também visa colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Os alunos tornam-se cidadãos preocupados com a sociedade onde vivem. ◀

Referências

- GIACUMUZZI, Gabriela da Silva; NUNES, Helen Ribeiro; JARDIM, Silvana. Biblioteca Acessível: o bibliotecário como mediador de leitura. In **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille**. Campinas: UNICAMP, 2011.
- Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/senabraille/apresentacoes/Trabalhos/Artigo-Biblioteca%20Acessivel%20o%20bibliotecario.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 20124.
- MORO, Eliane Lourdes da Silva; TRESSINO, Camila Schoffen; MELO, Vanessa Martins de. Projeto de Leitura Vivendo Histórias. In **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille**. Campinas: UNICAMP, 2011.
- Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/senabraille/apresentacoes/Trabalhos/Artigo-Projeto%20de%20Leitura%20Vivendo%20Historias.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2014.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.



Um Novo Tempo da Extensão Universitária Brasileira

José Antônio dos Santos: Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – PROEXT/UFRGS
Sandra de Deus: Pró-Reitora de Extensão – UFRGS

O artigo reflete sobre as demandas sociais e as iniciativas governamentais para o reconhecimento da extensão universitária no Brasil. Desde os anos de 1980 as ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e vem recebendo, cada vez mais, apoio institucional do Governo Federal e das universidades, definindo, o que entendemos como um “novo tempo” da extensão universitária no país.

O entendimento do “novo tempo” da extensão busca uma mediação entre os diferentes modos de calcular a passagem do tempo e a simplicidade de apreciar a sua transitoriedade. Assim, não há medida equivalente entre as horas vividas no interior de uma comunidade rural conversando com os mais velhos sobre o uso das plantas medicinais e o trabalho em laboratório para a análise dos princípios ativos destas mesmas plantas. São compreensões diferenciadas sobre a passagem

do tempo e o que dele fazemos que ressaltam culturas, conhecimentos e objetivos diversos, mas que apontam necessidades comuns. Ambos buscam maneiras de curar doenças levando em conta tempos, realidades e escalas de intervenção que são próprias de cada realidade. Os saberes são distintos, mas os objetivos podem ser comuns.

É importante compreender o momento atual pelo qual passa a extensão universitária no Brasil levando em conta a sua história. Nesse sentido, o que aconteceu em Córdoba, na Argentina, em 21 de junho de 1918, é considerado o primórdio da extensão universitária na América Latina. Foi o dia em que os estudantes daquela Universidade trouxeram a público o manifesto que reivindicava a abertura e a atenção da academia para as questões sociais.

A Universidade de Córdoba deveria aprimorar seu cunho extensionista e se voltar para fora dos muros; incluir a gratuidade do ensino superior; criar mecanismos que assegurassem a autonomia universitária; o ingresso público para a carreira docente e eleições diretas para a reitoria. Foram reivindicações cruciais para chegarmos à universidade que temos, e encaminharam questões fundamentais para o ensino universitário que queremos. Apontam para uma universidade democrática e comprometida socialmente.

No Brasil tivemos alguma preocupação com a extensão universitária, em 1931, quando da elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras.¹ Ao definir o conceito de extensão o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava da concepção norte-americana de extensão que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A extensão era vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico e tinha o objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos. O que se dava por meio de cursos e assistência técnica às

áreas rurais, identificadas como lugares atrasados e fundamentais para o desenvolvimento do país. O conceito de “indissociabilidade entre ensino-extensão-pesquisa”, conforme veremos a seguir, não aparecia naquele documento nem como aspiração futura da universidade que se desejava.

Nas décadas de 1960 e 1970, contudo as ditaduras civis-militares na América Latina e o entendimento que a extensão universitária, pelo seu caráter emancipador, poderia ser um risco aos regimes impostos, também foi o período em que se difundiu a ideia de que as universidades públicas deveriam intervir nas comunidades que se encontravam em maior vulnerabilidade social. A “prática sócio-comunitária”, conforme era definida naquele período, passou a ser desenvolvida nas universidades de forma eventual, não fazia parte do currículo universitário e se encontrava distante das questões cotidianas. Os saberes vindos dos meios populares – urbano ou rural – eram pouco considerados na sua relação com as universidades. Havia uma hierarquia que colocava os conhecimentos acadêmico e científico no topo, vindo abaixo os conhecimentos técnicos e, por último, aqueles oriundos da população em geral.²

Conforme Rocha (2001), esse também foi o momento em que as ideias e as práticas advindas do trabalho de Paulo Freire fundamentaram uma série de ações extensionistas não apenas no Brasil.³ Iniciaram o processo de discussão sobre a extensão universitária brasileira como prática política que estimula, reconhece e valoriza a troca de conhecimentos. As ações advindas das reflexões freireanas estimularam o caráter militante, buscando estabelecer laços de continuidade e reconhecimento dos saberes dos diversos atores sociais.

2. Parte desta metodologia de extensão foi instituída, a partir de 1968, pelo Projeto Rondon.

3. Segundo Paulo Freire, a extensão extrapolava o ensino superior e era dirigida para todo o processo educativo. Muitas das suas contribuições à educação fizeram parte do Plano de Governo de Veloso Alvorado no Peru, e foram aplicadas no Chile e países africanos.

1. BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras.

A década de 1980 foi o período de maior fortalecimento da sociedade civil em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. A organização política dos movimentos sociais se deu principalmente em direção ao protagonismo na defesa dos seus interesses. De certa forma, muitos dos protagonistas do período (estudantes, negros, indígenas, gays, “sem-terras”, “mulheres crecheiras”, dentre outros), que se colocaram em defesa da democracia, estruturaram a concepção da extensão universitária que se pretendia.

Os princípios que regeriam a extensão universitária pós-ditadura civil-militar foram cristalizados no **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, realizado em Brasília, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987. As representações das 33 universidades presentes criaram o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e definiram, que: “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”.

Desde então, as ações extensionistas obtiveram suporte para serem valorizadas em condições de igualdade com a pesquisa e o ensino como base do processo educativo. A partir de 1988, o “princípio da indissociabilidade” entre ensino-extensão-pesquisa foi inserido na Constituição (Artigo 207 da Constituição Brasileira), fundamentando ainda mais a importância da extensão universitária. A relação dialético-transformadora, proposta a ser cumprida no trânsito entre a universidade e a sociedade, cedeu espaço para as forças sociais que buscavam as arenas de representação dos seus interesses no ensino superior.

A comunidade universitária (professores, técnicos e estudantes) que já mantinha contatos estabelecidos, ou nutria interesses na produção de conhecimentos que fossem resultados daquele diálogo, encontrou no conceito de extensão o dispositivo institucional que deu suporte para

ações transformadoras. Do mesmo modo, grupos organizados da sociedade também buscaram parcerias com as universidades na busca da resolução de seus problemas. Nesse sentido, é razoável pensar que as demandas dos grupos sociais – oriundos das escolas públicas, autodeclarados negros e indígenas – por acesso ao ensino superior, plasmadas a partir da virada do século XXI, são resultados também daquele processo que iniciou com a defesa da democracia.

A partir daquele I Encontro, em 1987, foi criado o **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX)** que se tornou órgão de representação dos extensionistas no país. Desde então, o Fórum passou a pautar o debate sobre as formas de institucionalização, financiamento e valorização da extensão universitária. Embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para o incentivo na geração e distribuição de renda e conhecimentos, a extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país. Atualmente, nas instituições de ensino superior, é desenvolvido algum projeto, programa ou ação extensionista, e a extensão passou ocupar outro espaço na gestão universitária.

É necessário dizer que a atividade extensionista, como de resto boa parte das iniciativas acadêmicas, não está livre de conflitos internos e incompreensões externas sobre objetivos, teorias, metodologias e públicos alvos das suas práticas. Os obstáculos são muitos e poucos são aqueles que reconhecem o período privilegiado em que vivemos em termos de desenvolvimento do fazer extensionista e da sua importância. São recorrentes as afirmações de que o ensino que nossas universidades ministram tem qualidade e competência. Há sempre uma citação sobre as pesquisas de nível internacional realizadas nos laboratórios e programas de pós-graduação, mas quando se trata da extensão surgem as interrogações: o que é mesmo? Para que serve? O quanto se investe? Verdade é que não tendo clareza da natureza da

extensão, fica difícil dizer para que(m) serve, e, mais complexo ainda, é garantir um percentual de recursos para o seu desenvolvimento.

São questões batidas se apreendermos o tempo no seu sentido cronológico. É uma reflexão recente se tomarmos o tempo em seu sentido de construção, de criação, de conquista, de convencimento sobre a importância da extensão. Há um caminho percorrido com muita persistência que foi se concretizando e desembocou em avenidas por onde transitamos na atualidade.

Desde a sua criação o FORPROEX tem buscado redefinir as políticas e as práticas institucionais dirigidas para a extensão, tanto no âmbito das Instituições Públicas de Educação Superior, Ministério da Educação e demais ministérios, assim como nas agências governamentais. Todas as instâncias devem reconhecer o valor da prática extensionista e aportar investimentos públicos para a sua execução.

As universidades devem inserir as atividades extensionistas na grade curricular dos cursos de graduação e regulamentá-las como prática acadêmica. O potencial educativo e formativo da extensão deve ser inserido de modo qualificado no projeto pedagógico universitário. O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Estratégia 12.7, visa: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”. A partir da aprovação do PNE passa a ser necessária uma nova e decisiva intervenção no interior das universidades para cumprir com a proposta que efetivamente vai modificar a formação universitária.

A criação do Programa Nacional de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT), pelo Ministério da Educação, em 2003, tem contado atualmente com o apoio de vários outros Ministérios e com o aporte de recursos significativos. Em 2004, foram disponibilizados R\$ 6.000.000 (seis milhões de reais) para o PROEXT,

e 52 instituições de ensino superior apresentaram 182 propostas de extensão.⁴ No ano de 2012, foram disponibilizados 70 milhões de reais para uma disputa que envolveu cerca de 2.000 mil propostas de extensão em todo o país. Em 2014, os recursos disponibilizados giraram em torno de 84 milhões. Somado a estes recursos, algumas universidades têm criado programas de fomento e editais internos capazes de atender demandas localizadas.

Os avanços nos editais têm sido na direção de incidir na superação dos principais problemas sociais, contribuir para a inclusão de grupos minoritários, inovar e transferir conhecimentos. A relação do saber acadêmico passou a ser multilateral no diálogo com os outros setores da sociedade, com objetivos diversos no sentido do desenvolvimento de parcerias.

É importante contar com programas e linhas de financiamento de forma contínua, seja através da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, do aumento dos aportes do Ministério da Educação, seja via inclusão na agenda das agências governamentais. A criação do Plano Nacional de Extensão, conforme anunciada pelo MEC, pode vir a ser um instrumento de suporte institucional às ações de extensão desenvolvidas na educação superior brasileira.⁵

A política do Governo Federal com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2008, tem se voltado para a expansão do acesso e permanência dos estudantes. O REUNI visa dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação em dez anos, as universidades que aderirem ao Programa devem ampliar o número

4. Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1876&catid=180:pos-graduacao, página acessada em 15.04.2013.

5. O anúncio foi feito na noite de 9 de novembro de 2012, pelo secretário de educação superior do Ministério da Educação, Luiz Cláudio Costa, durante a realização do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

de cursos noturnos, combater a evasão e buscar mecanismos para a flexibilização dos currículos, o que abriu novos horizontes para a inserção das atividades de extensão.

Outros pontos de discussão e interesses dos extensionistas que têm demonstrado o “novo tempo” em que vive a extensão universitária, passam pelo reconhecimento das atividades de extensão nos concursos e nas carreiras acadêmicas. O esforço dos docentes, técnicos e estudantes em realizar projetos e programas voltados para o diálogo com os conhecimentos extra-muros, deve ser valorizado em termos equânimes com o ensino e a pesquisa.

Tudo isso demanda dos extensionistas a definição de novas metodologias de ação e inserção social que visem criar mecanismos de interatividade entre o que se produz na universidade e as necessidades dos diversos segmentos da sociedade. A elaboração de teorias que informem os objetivos a perseguir, a definição de indicadores de aferição das ações realizadas e a criação de instrumentos para a implantação de sistemas de informação e gestão que garantam condições de perenidade das iniciativas.

O 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em Porto Alegre – RS, em novembro de 2011, também ratificou o que viemos afirmando. O Congresso apresentou o tema “As fronteiras da extensão” e contabilizou 4.528 pessoas credenciadas. Foram mais de 100 convidados para mesas-redondas e mini-cursos, 75 oficinas com cerca de 1.200 participantes, 1.066 comunicações orais e 26 estandes de

universidades, além de espaços para comunicações livres e trocas de experiências entre extensionistas de todo o país.

Também o 6º Congresso (CBEU), cujo tema “Diálogos da extensão: saberes tradicionais e inovação científica”, realizado em Belém – Pará, em maio de 2014, apresentou variados recortes da extensão no sentido de assegurar oferta de tecnologias e conhecimentos para sociedade. Os Congressos têm demonstrando a capacidade de superação da extensão universitária para manter suas ações de modo regular e continuado. Os números dos trabalhos apresentados têm demonstrado, assim como a qualidade das discussões, a pujança da extensão universitária.

A prática extensionista que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras. Devemos superar alguns impasses como a criação de instrumentos de aferição da extensão por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e um setor específico no MEC para tratar da extensão, mas acreditamos no “novo tempo” que viemos construindo.

A extensão será ainda mais fortalecida e institucionalizada e o tempo cronológico deverá se encontrar com o tempo da construção social, que deve ser exigente, reflexivo e comprometido socialmente. É preciso, cada vez mais, concretizar o “novo tempo” que os atores sociais da extensão universitária brasileira reivindicam. ◀

Referências

NOGUEIRA, Maria das Dores P. (Org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

ROCHA, R. M. Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In FARIA, Doris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001.

DESTAQUES XIV SALÃO DE EXTENSÃO

Acervo NuDi



Acervo NuDi

Ação de Extensão Patas Dadas - Adoção Responsável de Animais e como Participar dessa Mudança

Autores: Renato Zamora Flores (Coordenador); Larissa Clausen Pereira; Laureen Engel; Patrícia Hauschild Hackmann; Renata Augustin; Victória Regina de Queiroz Schmidt; Lauro Elias Ghiggi Faccin; Ana Paula Soares Borenstein; Larissa Liss Cardoso de Andrade; Liane Plentz Alves; Lúcio Ricardo Forster Verane; Andrea Gabriela de Assis Duarte; Caroline Gonçalves Chaves; Helena Flores Mello; Júlia de Losina Silva; Luis Henrique Ruiz da Silveira; Rafaela Furlanetto Melgares; Morya da Cunha Gomes

A ação tem por princípio a disseminação da ideia de adoção responsável por meio de eventos, palestras e principalmente pela incorporação de membros da comunidade ao nosso projeto. A ação é realizada por alunos da UFRGS, alunos de ensino médio (com a devida autorização dos pais), alunos de outras instituições de ensino superior, professores e pela comunidade em geral. O projeto tem foco na divulgação de animais saudáveis para adoção e na venda de produtos; para isso, conta com a ajuda de seus voluntários

que podem atuar de diversas formas. A Ação de Extensão Patas Dadas acredita que a mensagem da adoção responsável deva ser repassada para públicos cada vez mais diferenciados, com o intuito de disseminar a nossa mensagem. Acreditamos que a cada nova divulgação do nosso trabalho, seja por panfletos, palestras ou pelas redes sociais, estaremos atingindo pessoas diferentes que terão a oportunidade de repassar todo o seu conhecimento adiante, levando a nossa ideia cada vez mais longe. ◀

Atendimento Odontológico a Pacientes com Deficiência

Márcia Cançado Figueiredo: Faculdade de Odontologia – UFRGS

“A injustiça que se faz a um é ameaça que se faz a todos”. (Montesquieu)

Segundo dados da OMS, citados por HADDAD (2007), 10% da população mundial é constituída por pessoas com deficiência seja esta, mental, física, anomalias congênitas, distúrbios comportamentais, transtornos psiquiátricos, distúrbios sensoriais e de comunicação. Deste modo, o cirurgião-dentista deve saber realizar uma anamnese minuciosa a fim de detectar possíveis alterações e assim, proporcionar um atendimento odontológico integral, seguro e individualizado na abordagem, e plano de tratamento com características peculiares, ainda que a moléstia de base seja a mesma.

Atualmente, no Brasil, o número de especialistas para o atendimento odontológico a essa população é pequeno. Muitas vezes, limita-se a instituições onde o cirurgião-dentista, em casos raros, integra uma equipe multidisciplinar e desempenha importante papel na manutenção e melhoria da qualidade de vida desses pacientes. Atentos a essa falta de capacitação profissional e a grupos de estudos que discutam métodos facilitadores de prevenção e tratamento odontológico voltados para esses pacientes e, diante da escassez de programas odontológicos voltados para pessoas com deficiência, foi instituído em 2005 esta atividade de extensão, perfazendo hoje 8 anos de existência.

Este programa de extensão interdisciplinar visa formar e capacitar acadêmicos de odontologia no atendimento odontológico a pacientes com

deficiência, o objetivo é oferecer uma melhoria na qualidade de vida destes pacientes. Com vistas as peculiaridades do atendimento a pacientes especiais que vai desde o manejo ao tratamento, além da integralidade, também é nosso objetivo fazer com que os acadêmicos sintam-se melhor preparados para lidar com situações referentes à saúde bucal e o comportamento dessa população. Nesse contexto, ao longo dos anos, os atendimentos, além de serem a pacientes que vêm por livre demanda, são estendidos também àqueles oriundos das Unidades Básicas de Saúde (UBS) de Porto Alegre e grande Porto Alegre, devido ao convênio entre Faculdade de Odontologia da UFRGS e a Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (Centro de Especialidade Odontológica CEO-UFRGS-SUS).

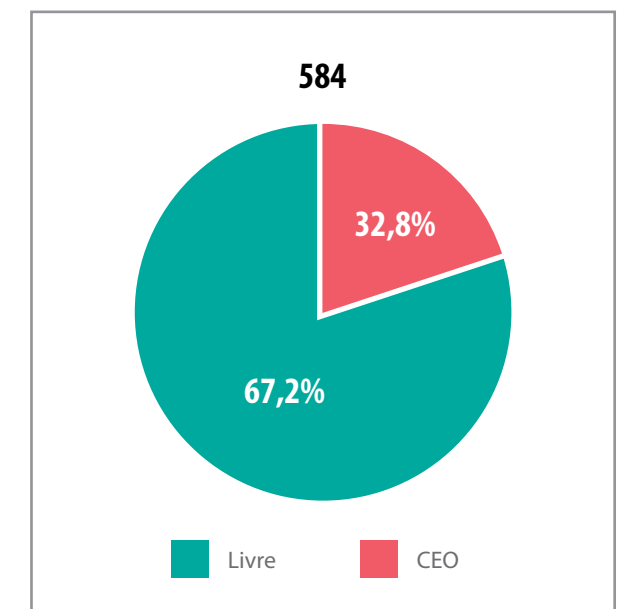


Figura 1: Divisão dos pacientes de acordo com a procedência

Como forma de contribuir com todo esse processo de transformação e auxiliar no planejamento de ações em saúde para uma melhor qualidade deste programa de extensão, os acadêmicos aprendem e descrevem as condições de saúde desta população de deficientes. Também investigam os fatores determinantes das situações de saúde e avaliam o impacto das ações de saúde instituídas, proporcionando, através de seus resultados, a possibilidade de contribuir para uma melhor resolubilidade no âmbito da qualidade de vida.

Resultados: É um desafio trabalhar com a promoção da saúde no setor público, especialmente com pacientes deficientes, que são prejudicado por fatores como situação socioeconômica baixa, necessidade de grandes deslocamentos, dificuldade de transporte, tempo despendido nos diversos tratamentos de reabilitação paralelos ao tratamento odontológico, predisposição que esses pacientes têm de adoecer, associados à falta de compreensão, interesse e resistência dos pais sobre a importância da saúde bucal. Estes fatores

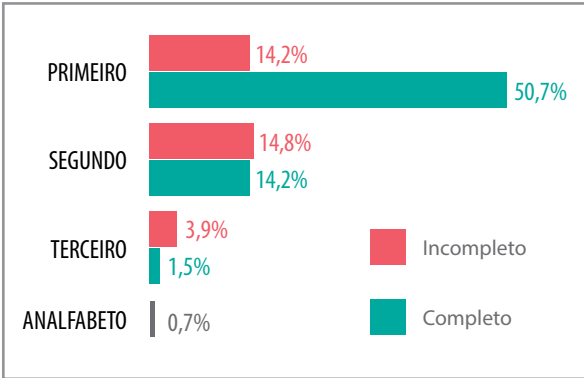


Figura 2: Nível de escolaridade dos cuidadores dos pacientes

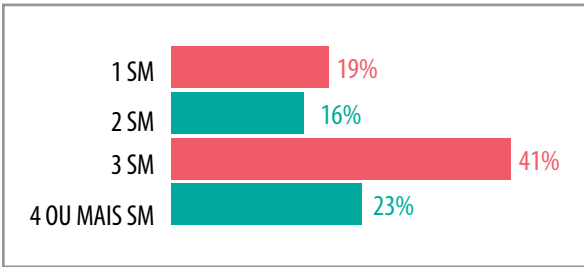


Figura 3: Renda familiar dos cuidadores dos pacientes

justificam a forte relação entre o baixo nível de escolaridade (50,7% têm 1º grau incompleto) a renda familiar (41% vivem com 2 salários mínimos) e as péssimas condições de saúde bucal.

O que se trabalha com os acadêmicos nesta referida extensão é que, para atender de forma adequada os pacientes com deficiência, é necessário observar o todo, perceber o paciente integralmente, conhecer as reações orgânicas, avaliar as complicações advindas da evolução de cada síndrome e/ou alteração sistêmica, atentar para interações medicamentosas, de forma que a atuação do cirurgião-dentista propicie a esse sujeito saúde e função do sistema estomatognático. Vale ressaltar que os acadêmicos que participam desta extensão e se propõem a atender esses pacientes, devem estar atentos aos temas das áreas médicas afins, como: fisiologia, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e sociologia, dentre outras. Elas fazem parte do contexto deste paciente e de toda a problemática que o envolve além dos direitos à cidadania.

O Retardo de Desenvolvimento Neuro-Psico-Motor (DNPM) foi o mais prevalente no diagnóstico de nossos pacientes (40,4%) e fatores como idade, grau de deficiência mental e um padrão ruim de higiene bucal, a má oclusão, e a alta incidência de cáries e doença periodontal. Além desta alteração de normalidade, se observam muitas outras, como Síndrome de West, Síndrome de Smith Lemli Optiz, Hiperatividade, Esquizofrenia e SIDA que não foram citadas no presente estudo por não terem tido uma frequência significativa na população avaliada.

O fato de um paciente ser portador de determinada deficiência não exclui a possibilidade de apresentar alguma outra característica. As diferentes necessidades foram computadas separadamente, podendo um paciente pertencer a mais de um grupo. Entre as associações decidiu-se trabalhar apenas com Síndrome de Down

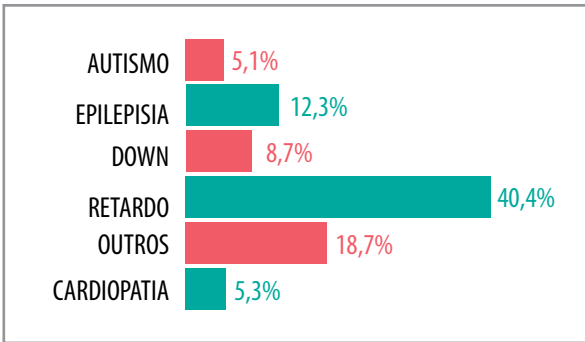


Figura 4: Distribuição das Síndromes e/ou alterações de normalidade mais frequentes

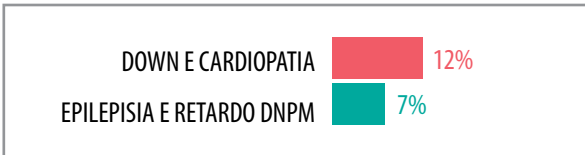


Figura 5: Porcentagem da associação entre Síndrome de Down com Cardiopatias e do Retardo DNPM com Epilepsia.

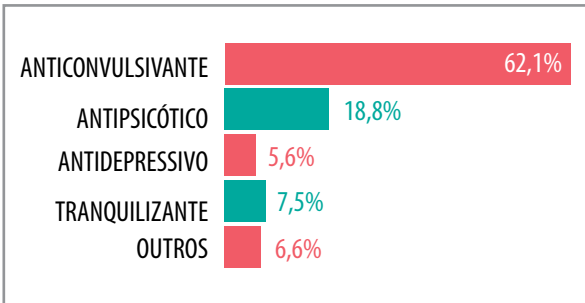


Figura 6: Distribuição das Síndromes e/ou alterações de normalidade mais frequentes

e Cardiopatias, além de Retardo de DNPM e Epilepsia pela frequência em que aparecem na amostra estudada.

Na análise dos medicamentos utilizados por esse grupo de pacientes, verificamos a maior prevalência de uso de Anticonvulsivantes, seguidos de Antipsicóticos, Tranquilizantes e Antidepressivos. Outros fármacos como Antihipertensivos e

Referência

HADDAD, A. S. *Odontologia para pacientes com necessidades especiais*. São Paulo: Livraria Santos, 2007.



Figura 7: Paciente portador da Síndrome de Down sendo atendido na clínica de extensão universitária.

Anticolinérgicos são utilizados em menor escala como mostrado na figura 6.

Os problemas de saúde são prevenidos com precoce atendimento a todos os deficientes, principalmente com a participação ativa dos cuidadores no processo de introdução aos cuidados de higiene bucal e do tipo de alimentação, associados ao tratamento ambulatorial. Infelizmente, há uma carência muito grande em ações odontológicas voltadas para pessoas com deficiências. Um dos fatores que mais contribuem para esta atenção excludente é a pouca formação de recursos humanos para atendê-los.

O Brasil é o campeão mundial em número de dentistas, 219.575 estão registrados nos Conselhos Regionais, destes, apenas 401 têm especialização em Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais e, apenas 22, atuam no Rio Grande do Sul. É evidente a necessidade de que continuemos FORMANDO e CAPACITANDO acadêmicos de qualidade na área de odontologia para o atendimento ao deficiente com foco nas iniciativas de prevenção e promoção de saúde e que aborde também as questões clínicas dos mesmos. ◀

Atuação Fonoaudiológica no Pré-Natal: Uma Experiência em Promoção da Saúde

Pricila Sleifer: Departamento de Saúde e Comunicação Humana – UFRGS
Erissandra Gomes: Curso de Fonoaudiologia – UFRGS
Acadêmicas do Curso de Fonoaudiologia: Juliana Pinheiro Leite, Verônica Salazar Moreira

O presente artigo trata-se de um relato sobre a ação de extensão “Atuação Fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde”, que ocorre desde 2011. Tem como objetivo a divulgação de informações, conscientização e esclarecimento de dúvidas de gestantes a respeito do aleitamento materno, da triagem auditiva neonatal, da saúde auditiva e do papel fonoaudiológico em diversas áreas de atuação infantil. Também visa proporcionar aos acadêmicos do curso de Fonoaudiologia vivências na orientação e promoção de saúde da mulher durante a gravidez. Nesta edição, realizamos também uma análise sobre a eficácia dessas orientações às gestantes acerca desses assuntos.



Figura 1: Orientações na sala de espera | Foto: Juliana Leite e Verônica Salazar

Ressaltamos a importância dessa ação em um ambulatório pré-natal, a infância é um período em que se desenvolve grande parte das potencialidades humanas e os distúrbios que incidem nessa época são responsáveis por graves consequências para os indivíduos, que afetam diretamente as comunidades onde os mesmos estão inseridos.

Abaixo serão enfatizados alguns aspectos abordados durante as orientações e a importância para o desenvolvimento global da criança.

A audição

A audição exerce uma função determinante no desenvolvimento da criança, pois ela está envolvida na capacidade de fala e linguagem, garantindo, também, uma boa habilidade compreensiva e expressiva. A integridade anatomofuncional do sistema auditivo periférico e central e a exposição às experiências auditivas constituem um pré-requisito para sua aquisição e desenvolvimento adequados.

Existe um estágio de desenvolvimento entre zero e dois anos de idade, no qual os sinais auditivos são otimamente recebidos e utilizados para atividades pré-linguísticas. Ao final deste estágio, a utilização efetiva dos estímulos sonoros decresce gradualmente. Sendo assim, se não houver detecção, diagnóstico e reabilitação da perda auditiva no período certo, para garantir à criança a estimulação sonora, pode ocorrer comprometimento na comunicação, bem como afetar sua capacidade de linguagem receptiva e expressiva, desempenho escolar, social e emocional.

A incidência da perda auditiva sensorioneural severa ou profunda bilateral varia de um a três casos para cada 1.000 nascidos saudáveis. Os neonatos provenientes de unidades de terapia intensiva tem esse número aumentado para dois a quatro a cada 100 casos. A triagem auditiva neonatal universal (TANU) tem sido recomendada como principal estratégia para detecção

precoce da perda auditiva. Compreende a avaliação auditiva de todos os neonatos, com ou sem indicadores de risco, sugerida no período de 24 a 48 horas de vida, para separar os recém-nascidos que apresentam audição normal daqueles que apresentam suspeita de perda auditiva e a partir disso identificar suspeitos assintomáticos e solicitar métodos mais completos para diagnóstico.

Conforme o artigo primeiro da Lei 12.303/10, publicada em agosto de 2010, que está em vigor desde a sua publicação, é obrigatória a realização gratuita do exame denominado emissões otoacústicas evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências. Mas, como ainda não é realidade em todos os hospitais, os pais devem se informar sobre os locais de realização do exame.

O aleitamento materno

O leite materno contém propriedades imunológicas e nutricionais que irão suprir as necessidades fisiológicas do lactente, protegendo contra infecções do trato gastrointestinal e respiratório, diarreia, infecções do ouvido e pulmão.

O ato de amamentar estimula o desenvolvimento da linguagem, fala e audição do recém-nascido, além do desenvolvimento craniofacial harmônico, através da correta posição e movimentação dos lábios e língua do bebê durante a ordenha. A sucção durante o aleitamento materno promove o desenvolvimento adequado dos órgãos fonoarticulatórios, reduzindo a presença de maus hábitos orais e alterações fonoaudiológicas. O ato estimula de maneira favorável as funções de respiração, deglutição, mastigação e articulação. Além disso, a amamentação favorece o ganho de peso do recém-nascido após o parto.

Além de fortalecer o vínculo afetivo entre a mãe e o recém-nascido, amamentar diminui o risco da mãe desenvolver câncer de mama e ovários

e também diminui o sangramento uterino pós-parto, além de auxiliar na eliminação das gorduras acumuladas durante a gravidez.

Do ponto de vista econômico, amamentar no seio materno é mais prático e o leite, por já estar na temperatura ideal, não necessita de aparelhos para prepará-lo e aquecê-lo, o que acaba por reduzir os custos no orçamento familiar.

Realização da ação

A ação ocorre na sala de espera do pré-natal do Hospital Nossa Senhora da Conceição – Grupo Hospitalar Conceição (GHC) em Porto Alegre, RS. Enquanto as gestantes aguardam a consulta com médico obstetra, as participantes respondem a primeira parte de um questionário composto por perguntas relacionadas aos conhecimentos das gestantes acerca dos assuntos a serem tratados. Elas recebem orientações fonoaudiológicas sobre aleitamento materno, amamentação, saúde auditiva, triagem auditiva neonatal (teste da orelhinha) e desenvolvimento da linguagem oral (Figura 1), além da entrega de um folder contendo as mesmas informações e orientações e discussões sobre possíveis dúvidas. Depois da consulta com médico obstetra e orientações acima descritas, as gestantes respondem a segunda parte do questionário, contendo questões semelhantes, para verificar se houve eficácia nas orientações.

Para a realização das orientações, as bolsistas participam de capacitações e palestras a respeito do assunto para ampliar seus conhecimentos além da sala de aula e da pesquisa. Dentre as atividades realizadas, com o auxílio do coordenador da extensão, destacamos a elaboração de um folder explicativo e cartelas com imagens que foram utilizadas para ilustrar as orientações.

Para a análise estatística dos dados foi utilizado o software “Statistical Package for Social Science” (SPSS), v.18.0 for Windows. Para as variáveis



categoricas foram realizadas análises de frequência absoluta e relativa e para as variáveis quantitativas calculadas médias e desvios padrão. Para a comparação foi realizado o teste Qui-Quadrado de Pearson e o nível de significância estatística considerado foi de 5% ($p \leq 0,05$).

Resultados Parciais

Foram entrevistadas até a presente data, 17 mães, com idade média de 27,7+7,3 anos. 41,2% delas têm ensino médio completo e 70,6% residem com o cônjuge. A idade gestacional média das participantes na aplicação do questionário foi de 26+10,6 semanas, sendo 58,8% primigestas.

Os dados parciais referentes à amamentação evidenciam que das 41,2% que já tiveram filhos, sendo que dessas, 35,3% tem experiência prévia com amamentação e 29,4% receberam orientações relacionadas à amamentação na gestação anterior. Atualmente, 100% das gestantes pretendem amamentar no seio materno; 50%

dessas, por tempo indeterminado. Antes, 47,1% acreditavam que ainda falta informação sobre o aleitamento materno e após as orientações, somente 11,8% relataram ainda faltar informações. Antes da orientação, a posição para aleitamento materno relatada foi de: 23,5% sentada, 41,2% deitada e 35,3% ambas as posições. Após, 100% das mães citaram que irão amamentar sentadas ($p < 0,001$). Com relação a hábitos orais deletérios, antes de orientadas, 47,1% pretendia oferecer chupeta para o bebê e, após, 35,3% ($p = 0,001$). 64,7% pretendia oferecer mamadeira antes da orientação e, após, houve uma queda para 35,3% ($p = 0,001$). Antes de receberem orientações, o profissional citado para buscar informações foi 70,6% o médico; as mães não fizeram referência ao fonoaudiólogo. Após orientadas, 76,4% indicaram o fonoaudiólogo. 70,6% das mães não acreditaram ser necessário complementar o aleitamento materno antes dos seis meses; este percentual aumentou após a orientação (88,2%).

Os resultados parciais obtidos até o presente momento sobre a audição mostraram que 76,5% das mães nunca receberam informações sobre o desenvolvimento da audição do recém-nascido. Antes da orientação 82,4% das participantes já ouviram falar do “teste da orelhinha”, mas 70,6% não tinha recebido nenhum tipo de orientação sobre o exame, o que reforça a importância de se divulgar a TANU nas maternidades. Sobre a realização do teste, 23,5% das mães acreditam que ele causa algum incômodo no bebê e 11,8% continuaram com essa resposta, mesmo após a abordagem ($p = 0,404$), demonstrando que é necessária uma explicação mais consistente sobre

sua execução para sanar as dúvidas oriundas dessas mães, e assim, diminuir o número de gestantes que não pretendem solicitar o exame. Mesmo assim, antes da intervenção, 94,1% pretendiam requisitar o teste na maternidade e após as orientações, 100% delas manifestaram tal interesse. Ao serem questionadas sobre qual profissional realiza o “teste da orelhinha”, 52,9% afirmaram ser o fonoaudiólogo, 41,2% o médico e 5,9% o enfermeiro. Após as orientações, 100% das participantes indicaram o fonoaudiólogo como profissional responsável pelo exame ($p < 0,001$).

Considerações finais

As orientações fonoaudiológicas se mostraram eficazes em todos os aspectos abordados sobre amamentação e triagem auditiva neonatal, porém os dados parciais ainda evidenciam a necessidade de reforçarmos as orientações para gestantes, pois a falta de esclarecimento pode dificultar a detecção precoce da perda auditiva infantil e das alterações miofuncionais orofaciais. Atividades de geração de conhecimento e instrução dessa população devem estar cada vez mais presentes na prática dos profissionais da saúde a fim de que este obstáculo seja ultrapassado. Além disso, torna-se evidente a necessidade da presença do fonoaudiólogo na equipe dos profissionais de saúde que irão orientar as gestantes no pré-natal, para que ele seja responsável por disseminar além das informações acerca das desvantagens da mamadeira e chupeta, não somente com o foco no desmame precoce, mas na prevenção de alterações na motricidade orofacial, que geralmente não são abordadas durante essas intervenções. ◀

Referências

Joint Committee on Infant Hearing. Year 2007 Position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*. 120(4):898-921, 2007.

HOCHNADEL, D. B. **Conhecimento das gestantes sobre a triagem auditiva neonatal**. Curso de Especialização em Fonoaudiologia ênfase em Infância. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

Espaço para Criar: Teatro e Dança com Alunos Surdos

Sergio Andrés Lulkin: Faculdade de Educação – UFRGS
Mestranda em Artes Cênicas: Marcia Berselli

O artigo propõe-se a evidenciar e problematizar alguns aspectos da ordem técnica e sensível a respeito da criação de aulas de teatro para alunos surdos. A partir da experiência pedagógica junto às oficinas do projeto “Teatro e Dança com alunos surdos”¹, desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre / RS), busca-se refletir sobre os agenciamentos atualizados na elaboração e realização de propostas cênicas em busca de uma poética corporal que integra a forma própria de comunicação dessa comunidade utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Acrescem às discussões, apontamentos a respeito de diretrizes que buscam pensar o espaço criativo proporcionado pelas artes como produtor de conhecimento e potencializador da afirmação social de um grupo minoritário.

O início

Entro na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, os seis alunos participantes das oficinas que integram o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “Teatro e Dança com alunos Surdos”, me aguardam reunidos em uma sala: descansam, conversam, brincam... me esperam. Juntos nós vamos para a sala das artes. Já temos uma sistemática estabelecida: primeiro uma conversa, sentados no chão formando um círculo; em seguida, o aquecimento, massagem,

1. Ação de Extensão coordenada pelo co-autor do presente artigo e oficinas ministradas pela autora. Registros em foto e vídeo realizados pelo bolsista de extensão, André Macedo, em 2013.

exercícios, jogos e cenas. Como em toda sala de aula, temos os nossos contratempos: um aluno que faz piada, outro que acha a atividade muito difícil e não quer fazer, e outro que durante grande parte da aula conversa com o colega. Normal. A mim, como “organizadora” da aula, cabe chamar a atenção, chamar para o jogo, conquistar. E assim vamos descobrindo a cada aula novas dificuldades e desafios, ao mesmo tempo em que ganhamos confiança e “crescemos” como jogadores, conhecendo limites e os superando, nos maravilhando com novas descobertas e tendo contato com a magia do teatro que acontece quando o grupo coloca-se disponível a um compartilhar efetivo.

Nosso espaço e as oficinas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, localizada na cidade de Porto Alegre, é uma escola que atende alunos surdos com ou sem outras deficiências associadas. Como escola bilíngue, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua de instrução, a primeira língua, e o Português é trabalhado em sua forma escrita.

Os alunos que participam das oficinas têm entre 11 e 16 anos, e apresentam conhecimentos variados de português escrito e mesmo da Língua de Sinais.² Nossas oficinas acontecem na sala de

2. Como todo aluno em formação na escola básica, o acompanhamento e participação da família é fundamental. Alunos que são mais estimulados pelos pais, que têm familiares que conhecem a LIBRAS, sabem se expressar e se colocar de maneira diferenciada, participam mais das discussões, apresentam certo protagonismo,



artes ou no pátio da escola, com a duração de 01h 45min. Nestas, temos como objetivos trabalhar com a dança - utilizando como base princípios do Contato Improvisação³ - e o teatro, visando como eixo principal o desenvolvimento da linguagem corporal dos alunos. Através de jogos e exercícios buscamos enfatizar a conexão do teatro e da dança em um só corpo, desenvolvendo a expressividade, a ludicidade e o trabalho de forma coletiva. Ao aproximar o teatro e a dança do contexto dos alunos, tencionamos promover um espaço em que sintam-se à vontade para explorar suas potencialidades e desenvolver o pensamento imaginativo através das experiências cênicas.

Nas aulas, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, desenvolvemos exercícios teatrais, jogos dramáticos e teatrais, improvisações dramáticas e coreográficas, montagem de cenas, criação de roteiros e apreciação de trabalhos teatrais e de dança.

auxiliam o professor nas explicações e incentivam os demais colegas.

3. O Contato Improvisação é uma forma de dança desenvolvida pelo bailarino e performer Steve Paxton na década de 1970. Envolve a interação entre os corpos e a improvisação, além de elementos técnicos como rolamentos, apoios, carregadas, compartilhamento de peso, deslocamento do eixo e tomadas de decisão em conjunto. Não há hierarquias, todos podem participar.

Durante as aulas o foco está em envolver todos os alunos nas atividades e respeitar as necessidades individuais. Buscamos desenvolver as capacidades artísticas e intelectuais dos participantes, os jogos e atividades são selecionados levando-se em conta o grupo como um todo, mas instigando a reflexão sobre as diferenças e particularidades de cada aluno.

A organização básica dos encontros das oficinas segue uma sequência que visa estabelecer o contato entre os alunos e uma disponibilidade corporal e atenção ao momento, propiciando o desenvolvimento do estado criativo. Iniciamos nossos encontros com um momento de conversa, sentados em círculo. Conversamos sobre o encontro anterior e abrimos espaço para colocações acerca das reverberações e relações de nossas atividades com o cotidiano de cada aluno. A seguir, há o aquecimento corporal, o qual é feito em círculo trabalhando com a mobilização de articulações e alguns alongamentos, quando passamos a um momento de manipular o corpo do outro, em duplas, trios ou em fila indiana. Como a referência visual é bastante importante, realizamos juntos, - alunos e professor -, o aquecimento inicial. O avanço das oficinas passa a ser conduzido pelos próprios alunos que organizam a sequência com a supervisão do professor.

Em seguida, realizamos exercícios e jogos de Contato Improvisação que propiciem um engajamento físico, trabalhando com ritmos e direcionando a atenção para o corpo em relação ao espaço e tempo, a partir dos quais passamos a estabelecer o contato entre os jogadores. Este contato é entendido como uma relação efetiva entre os jogadores, criando um “entre” que não é individual, mas existe somente na relação entre os participantes. Augusto Boal (2000, p. 143), teatrólogo brasileiro, fala desse contato entre os atores do jogo ao dizer que “Teatro pra mim sempre foi essa energia que passa de um a outro, entre os dois. Como o amor, que não está contido em um ou outro amante, mas existe intenso *entre um e outro*”.

Estabelecendo o contato, os exercícios e jogos de Contato Improvisação são mesclados a jogos teatrais, desenvolvendo competências técnicas. Disponibilidade, abertura ao outro e ao espaço, atenção, concentração, comunicação, imaginação, adaptação, capacidade de agenciar e ajustar meu corpo em relação aos outros jogadores e aos elementos com os quais componho, capacidade de ação-reação, consciência de si e do outro são competências desenvolvidas no estabelecimento do contato entre os jogadores.

Com estas ferramentas atravessando os corpos em contato, passamos a composições e criações de pequenas cenas. Elas são desenvolvidas a partir de algum momento diferenciado surgido nos exercícios e jogos anteriores, ou através de temas e assuntos previamente escolhidos pelo grupo, ou mesmo a partir de um roteiro que algum aluno inicia e que é desenvolvido por todos, em conjunto. Improvisamos compondo as cenas que são recuperadas algumas vezes em busca de apropriação, aprofundamento e memorização a fim de que possam, se assim desejarmos, serem retomadas em um próximo encontro. E assim nos encaminhamos à finalização da atividade.

No fechamento do encontro, há um novo momento de conversa, no qual levantamos questões sobre as atividades realizadas no dia. Cada aluno é instigado a colocar e compartilhar com os colegas suas percepções, contentamentos e descontentamentos, dúvidas e críticas. Quando nenhum jogador se disponibiliza a iniciar a fala, lanço uma questão que possa estimular um pensamento sobre a prática. Alunos que apresentam uma característica de liderança apresentam suas colocações, estimulando os demais. Respeitando cada colocação individual, os alunos encontram um espaço, nesse momento final de conversa, para trazerem o que se passa em seus pensamentos de maneira muito livre e sem cobranças excessivas. Questões das oficinas mesclam-se com relatos de seus cotidianos, com acontecimentos vivenciados na escola em outros momentos, com inquietações gerais.

Compartilhando do pensamento sobre as atividades teatrais, o sentido de grupo estimula o compartilhar de questões pessoais, quando cada aluno se sente seguro para expor o que o atravessa naquele momento, sem a cobrança tradicional de um “certo ou errado”, de algo que pode ou não pode ser dito. A confiança desenvolvida nos jogos que engajam o físico – como, por exemplo, exercícios e jogos de Contato Improvisação, no qual um aluno é sustentado pelo outro – e as tomadas de decisão em jogos nos quais não há uma escolha certa ou errada, mas sim diversas possibilidades à disposição do aluno que permanecem sendo exercitadas e vivenciadas também através da fala que encerra nosso encontro.

O sensível e o pedagógico

O que nos une no espaço das oficinas é o que o teatro nos proporciona enquanto experiência, enquanto compartilhar. Porque é isso que fazemos: compartilhamos daquele momento, daqueles experimentos, nos jogos, nos exercícios, nas cenas. Descobrimos juntos a importância de cada jogo, determinamos um sinal para cada jogo, criamos convenções que auxiliam o entendimento, a apropriação e a recuperação de jogos e exercícios. Juntos vamos transformando jogos que inicialmente foram organizados com comandos a partir da fala/audição.

Neste espaço de estar em contato, de compartilhar, desenvolvemos aspectos da ordem do sensível, do expressivo, do pedagógico. Através das oficinas os alunos têm acesso a um conhecimento do fazer teatral que vai da ludicidade a mecanismos e competências técnicas, apreciar trabalhos teatrais e performáticos, dentro do próprio espaço escolar, através de parcerias realizadas com artistas locais.⁴

4. Foi realizada na escola, no segundo semestre de 2013, a apresentação de “Teoria Bang Bang”, trabalho de Di Nardi e Gabriela M. Chultz, com orientação de Suzi Weber. Trabalho vinculado ao DAD/IA/UFRGS.

No sensível do jogo, praticamos e refletimos a respeito da prática. Em duas línguas – e mesmo com uma terceira, criada a partir das convenções do grupo, de uma ética que o mantém coeso – buscamos desenvolver um pensamento reflexivo e um aprofundamento de questões relativas aos jogos no sentido de elaborar uma fala sobre a prática. Nos diversos momentos de conversas que complementam as experimentações práticas, põe-se em jogo a minha capacidade de articular explicações e proposições acerca dos jogos e exercícios, bem como ajustamentos necessários ao traduzir minha fala – pensada em um primeiro momento em Português – para a LIBRAS – que muitas vezes apresenta palavras que não têm exatamente o sentido utilizado no Português ou em relação à área teatral, que também apresenta um vocabulário próprio.

Nesse sentindo, unir a prática dos exercícios e jogos com o momento da explicação em LIBRAS coloca-se como importante também para aprofundar as relações estabelecidas pelos próprios alunos em relação aos jogos, fomentando questionamentos e despertando interesses que por vezes não se condicionam apenas ao momento da aula de teatro ou às questões teatrais. Nestes momentos há outra situação de compartilhar, de se colocar disponível: por um lado buscando os melhores sinais, criando aproximações através de exemplos, e sendo instigada a aprender novos sinais; por outro, sabendo acolher relações a partir de eventos da vida cotidiana dos alunos, compreendendo uma formulação de pensamento a partir da LIBRAS. Buscamos equalizar, equilibrar as forças e a comunicação na hora de estabelecer convenções, criando códigos de conduta do grupo para que este sobreviva, para que seja coeso, coerente com os seus participantes, com as culturas que se encontram.

Assim, durante as aulas procuramos procedimentos que auxiliem ao aprimoramento e aprofundamento em relação aos jogos e criações propostas. Um recurso bastante utilizado é a filmagem e fotografia de cenas e jogos. Através deste recurso é possibilitado aos alunos um

distanciamento – da ordem de se colocar “fora de cena” para perceber o que acontece “dentro” – e uma aproximação a elementos técnicos que por vezes não são conscientizados em uma perspectiva de “dentro” da cena. O estudo dos vídeos se mostra uma boa maneira de aprofundarmos questões quando a explicação parece não contemplar de todo os jogos e exercícios. Através destas análises, é possibilitado aos alunos tecerem relações a partir de suas próprias percepções enquanto atores do jogo e espectadores do vídeo. Como local de “armazenamento” e “compartilhamento”, bem como visando à possibilidade de estudo – e memorização – dos vídeos para além do horário das oficinas, utilizamos uma ferramenta bastante presente na vida dos alunos, o *Facebook*. Direcionamos para esta plataforma alguns vídeos selecionados, advindos de filmagens das cenas em aula, bem como dos vídeos escolhidos como objeto de experimentações – cenas de espetáculos, de práticas corporais, de performances, etc.

Através deste registro empírico a memória dos alunos é desenvolvida e posta em relação ao trabalho, sendo também uma forma de retorno da prática ao aluno. Ali, disponível a todos os participantes, o trabalho realizado em conjunto adquire um forte sentido de “compartilhar”. Todos são legitimados como propositores do trabalho, como possuidores dos vídeos, como agentes das práticas desenvolvidas em sala. Há uma apropriação do trabalho, que começa em sala, passa pelo acesso aos registros e culmina no momento em que os alunos são autônomos para compartilhar o conhecimento com outros alunos da escola que não participam das oficinas. Ao se proporem a “ensinar” jogos, frases de movimentos corporais advindas da pesquisa sobre personagens e mesmo sequências de cenas, os alunos adentram um universo pouco acessível e quase nunca aberto a eles: de propositores legítimos de um saber. Desta forma, através da prática e da reflexão sobre a prática, podemos pensar o espaço criativo proporcionado pelas artes como produtor de conhecimento e potencializador da afirmação social de um grupo minoritário. ◀

O Trabalho e os Direitos do Infantojuvenil na Grande Cruzeiro

Laura Souza Fonseca: Faculdade de Educação – UFRGS

Acadêmicos de Pedagogia: Janaína Barbosa da Silva, Karen Moraes dos Santos, Mateus Ballardín, Marina El Hajjar Meneghel, Vivian Rocha Portela

No artigo expomos, em breve síntese, o Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH), nossos movimentos teórico-metodológicos e a particularidade da extensão que realizamos, desde 1998, em escolas públicas e centros comunitários na Grande Cruzeiro, em Porto Alegre. Nossos aprendizados de extensão compõem o estudo sobre trabalho e direitos do infantojuvenil, por suas concepções e práticas, na geopolítica da Grande Cruzeiro. Mediados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), buscamos registrar indícios de violações de direitos, por diferentes formas de violência, como as distintas formas de exploração do trabalho em casa e na rua. Articulamos os elementos recolhidos no diálogo extensionista e na pesquisa, para compor o objeto – nessas duas faces da produção acadêmica temos uma mesma temática, o materialismo histórico-dialético como método (MARX, 1982) e um referencial teórico comum que nos permite, a partir de categorias estruturantes e emergências do campo, produzir sínteses e avançar na elaboração do conhecimento sobre o tema. As metodologias de apreensão do campo e/ou de intervenção neste é que se diferenciam, na pesquisa e na extensão.

Depois de um tempo de observação participante e investigação/sistematização da realidade, a extensão funda-se na sistematicidade da intervenção dialógica-dialética, diferenciando-se da pesquisa. Nosso coletivo conta com a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura em Pedagogia, cujo objeto se constitui por recortes/aprofundamentos de temas emergentes de nossas ações extensionistas e/ou das pesquisas como iniciação científica; e, ainda, em dissertações de mestrados que avançam nas descobertas/sínteses feitas na graduação.

Demarcando, a indissociabilidade (ANDES-SN, 2013) na produção do conhecimento, como coletivo, o GTFH apresenta-se, também, na outra face da produção acadêmica, o ensino: temos trabalhado com disciplinas obrigatórias na Pedagogia envolvendo estudos sobre pesquisa e/ou sobre infância, adolescência e vida adulta em espaços escolares e não-escolares; e, também na graduação, oferecemos um seminário para todas as licenciaturas, refletindo sobre a relação trabalho-educação e trabalho docente. Em qualquer dos seminários nossos estudos são trazidos para leitura, exposição de práticas e debates com as turmas. Além disso, na pós-graduação nossos seminários também fazem este duplo movimento: aprofundar aspectos teórico-metodológicos das pesquisas e, inseridos nos estudos da crítica à economia política, avançamos na teorização sobre o trabalho, a educação/formação e os direitos sociais.

Entendemos a Extensão como *prática social*, um modo de conexão orgânica entre a sociedade e a universidade, troca de conhecimentos, relação de mão dupla que se materializa na sistematicidade do *diálogo extensionista*. Por isso, defendemos a extensão como processo, inserido no trabalho docente e na formação discente, devidamente cadastrada no sistema da Universidade com bolsa discente, diferente das ações pontuais como prestação de serviço, pesquisa aplicada e cursos. Na perspectiva processual, vemos fortalecida a necessidade de vínculo com a pesquisa e o ensino. Assim, perscrutando a indissociabilidade, nossas ações de extensão/pesquisa/ensino objetivam analisar/intervir nas múltiplas determinações que constituem o fenômeno social *trabalho e direitos do infantojuvenil* naquela comunidade. Além da devolução formal,



participamos de espaços que nos permitem ir desenvolvendo e questionando, sistematicamente, as concepções e práticas encontradas. Não somente a *Universidade* ir coletar dados, também construir uma contrapartida, para que se efetive de fato uma troca com a *comunidade*. Procuramos com isso produzir um *conhecimento socialmente útil*, referenciado nas mazelas sociais que precarizam a vida da classe trabalhadora, a partir de sua prole.

A articulação da pesquisa e da extensão com o ensino é indispensável; como rotina na orientação, utilizamos os conhecimentos específicos de cada área para montar e avaliar as oficinas, e pensar a pesquisa. Sentido que fortalece a diversidade de cursos no grupo – em 2013, contamos com graduand@s de Educação Física, Geografia e Letras e, neste 2014, acadêmicas de Educação Física, História e Enfermagem – cada uma trazendo um pouco da especificidade de sua área para compor a intervenção/reflexão. A ação extensionista em campo, e a pesquisa, adensam a reflexão coletiva, extensão/pesquisa em torno da questão social estudada – trazem-nos vivências e conhecimentos que superam o aprendido em sala de aula, potencializando o ensino. As ações extensionistas realizam-se por oficinas em três

espaços da Grande Cruzeiro: uma escola municipal, uma escola estadual, um SASE (Serviço de Apoio Socioeducativo) e a Rede de Proteção vinculada à Microrregião 5 do Conselho Tutelar, e a Redinha da Cruzeiro.

Os grupos infantojuvenis são formados por turmas cujas idades variam entre oito a dezoito anos e somam cerca de 100 estudantes. Estas oficinas são mediadas por atividades de escrita, rodas de conversa, leituras, danças, jogos, teatro e outros elementos da cultura corporal, além de vídeo e música. E objetivam possibilitar às crianças e aos adolescentes participantes, e @s acadêmic@s-oficineir@s um diálogo-questionador dos limites e possibilidades dos direitos instituídos. Apresentamos a estas crianças e adolescentes o ECA, pois são sujeitos que possuem direitos, e pela própria realidade complexa e contraditória na qual vivem, têm muitos direitos violados. Parte significativa destas crianças e adolescentes está em situação de trabalho infantojuvenil explorado: sexual e comercialmente, como catadores, no tráfico de drogas, fazendo e vendendo artesanato, sendo os únicos responsáveis pela limpeza da casa onde vivem, etc. Há casos em que esses sujeitos apanham dos familiares, sofreram (ou sofrem constantemente) violência sexual; algumas dessas crianças e adolescentes foram retiradas de suas famílias e moram em abrigos.

Focando o segundo semestre de 2013, sintetizamos dois exemplos de oficinas realizadas nos três espaços, haja vista que, neste texto, não teremos como particularizar cada uma das escolas e o SASE. Planejamos as oficinas de acordo com quatro eixos principais: moradia, transporte, escola e trabalho; que nos permitiram tratar de um tema relevante, ao mesmo tempo em que identificávamos casos de trabalho infantojuvenil e de violação de direitos da criança e do adolescente.

Uma atividade tinha por objetivo debater as Jornadas de Junho de 2013: levamos fotos e vídeos de dois protestos realizados na Grande Cruzeiro no dia 04 de julho de 2013 e escutamos relatos de crianças e adolescentes a respeito das dificuldades do transporte e dos problemas com moradia.

Em outra oficina, com o tema ‘direitos e deveres’, fizemos três cartazes, cada um com um título diferente: “Direitos”; “Deveres”; “Quando meus direitos não são respeitados”. Levamos papéis com situações descritas e os estudantes deveriam escolher em que cartaz colar cada papel. Nessa atividade apreendemos elementos sobre o modo como aquele grupo vê os próprios direitos. O que aconteceu foi confundirem direitos com deveres, e vice-versa. Algo interessante é que caracterizaram “transporte gratuito e de qualidade” como um direito, o que pode ter sido um reflexo da grande repercussão na cidade e no país da luta pelo transporte. Realizamos também oficinas em torno do tema “cidade ideal”, ou seja, qual cidade (ou bairro, ou rua) cada um/a considerava como ideal para se viver, tinha que ter o quê? Por meio de desenhos, apareceram espaços que eles consideram importantes ter próximos de casa e que não existem naquela região, tais como praças e parques. Vários deles desenharam árvores de dinheiro.

Observamos nas oficinas muitas situações de opressões entre os estudantes. Opressões de fundo machista, racista e homofóbico. Discriminação também pela região de moradia, ou o quão “bonita” é sua casa. Então, construímos oficinas problematizando as opressões. Uma delas consistiu em ver com a turma um trecho do programa de televisão Zorra Total, e discutir com eles quais situações enxergavam ali e o que acham a respeito. A imagem retrata a diversidade (sem organicidade) que encontramos na Rede/Redinha, e mais, escolhemos uma situação para exemplificar: cárcere privado, estupro, violência doméstica de um avô que engravidou sua filha e mantém filhos/netos em casa, dois adolescentes nunca frequentaram a escola, nem os serviços de saúde. Esse caso foi denunciado em 2007 ao Conselho Tutelar (CT) e até hoje não houve resolução. Em absoluto minimizamos os problemas que CT e Rede/Redinha possuem para qualificar, do ponto de vista d@s usuáři@s, o atendimento. Porque a mediação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? O Estatuto é fruto de lutas sociais travadas no país por direitos sociais. Politicamente, vivíamos no país um período de “abertura democrática”, após anos de repressão durante a ditadura civil-militar. O ECA define uma doutrina de

proteção integral à infância e à adolescência, diferente da concepção “menorista” que fortalece a perspectiva de tutela pelo Estado, ao invés da garantia de direitos como sujeito de uma proteção integral.

Além da doutrina de proteção integral percebemos com o ECA outros elementos que antes não estavam presentes tais como: (1) abertura a parceiras público-privadas para a execução das políticas sociais; (2) participação popular na elaboração e fiscalização nos conselhos de direitos nas áreas de assistência, saúde e educação, ainda não identificamos na Rede de Proteção; (3) criação de conselhos tutelares. Nesse momento questionamos sobre o envolvimento de setores empresariais e de matrizes religiosas, como mediadores político-pedagógicas da proteção ao infantojuvenil. Apesar dos avanços conquistados na lei percebemos que o ECA não se efetiva na realidade. Podemos listar diversas dificuldades desde a falta de diálogo entre as esferas da assistência, saúde e educação, passando pelas condições de trabalho d@s trabalhador@s que operam as políticas sociais. Também percebemos o Estado cada vez mais enxuto na garantia de direitos fundamentais à infância e à adolescência, sendo substituído ou “dividindo responsabilidades” por/com instituições privadas ou Organizações Não-Governamentais (ONG’s) e contribuindo para produzir a *dupla violação de direitos*. A Educação e a Escola fazem parte das políticas sociais básicas e são direitos que devem ser garantidos de maneira qualitativa pelo Estado, assim como saúde, transporte público, saneamento básico, moradia, cultura, lazer e etc; compondo o título de Direitos Fundamentais do ECA. O Apoio Socioeducativo e o Trabalho Educativo se inscrevem como políticas protetivas, no escopo da Assistência Social. Como o Estatuto é o instrumento garantidor destes direitos, nosso objetivo é procurar compreender o que os estudantes com quem nos relacionamos nas oficinas, entendem como seus direitos, se conhecem o ECA e como percebem na realidade os direitos sociais inscritos na lei. E na participação das reuniões de Rede e Redinha, como os casos que identificamos na extensão estão sendo tratados, há ou não há resolução? É possível solucionar os problemas que identificamos? Dessa forma a extensão e a pesquisa devem estar em constante diálogo. ◀

Interdisciplinaridade e Intersetorialidade: Desafios nos Processos de Formação e Trabalho Profissional

Autores: Alzira Maria baptista Lewgoy, João Batista Rodrigues, Jonathan Vargas Figueiredo, João Henrique Godinho Kolling, Jovina da Silva Dornelles, Maria Ines Reinert Azambuja, Margerey Boher Zanetello, Maurem Ramos, Roberta Alvarenga Reis e Oscar Pereira da Silva Filho.

Apresentamos resultados de dois anos do Projeto Intersossego, projeto Intersetorial e Interdisciplinar desenvolvido na Vila Sossego, comunidade irregular localizada na área central de Porto Alegre. O Projeto tem propiciado um espaço comum para professores e alunos de graduação de diferentes cursos da UFRGS, profissionais de saúde da UBS/HCPA, assistentes sociais do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS-Centro/FASC-PMPA), e moradores da Vila Sossego, discutirem e encaminharem propostas para problemas identificados por qualquer uma das partes, e refletirem criticamente sobre suas demandas, a oferta dos serviços públicos, os limites das políticas sociais e as responsabilidades tanto da Universidade como da Comunidade como agentes de transformação social. A participação social e a educação são eixos teóricos que ancoram nossa intervenção na Vila Sossego. Segundo Souza (2004) a dificuldade maior para enfrentar os problemas do dia a dia é a participação. Neste projeto, verificamos a existência de dois níveis de participação a serem trabalhados: o da comunidade, na identificação e acompanhamento da resolução de seus problemas, e o dos profissionais e futuros profissionais em formação pela Universidade Pública Brasileira em relação às expectativas nacionais de maior equidade social e de saúde para todos, e a seu envolvimento com a comunidade, alvo de seu atendimento. Mas, além do diagnóstico, deve-se trabalhar em conjunto o próprio processo de participação. Souza (2004) sugere como estratégia de capacitação para a participação a constituição de grupos, inicialmente para o enfrentamento de interesses imediatos, mas que, à medida que resolvem pequenos desafios, aprendem para o enfrentamento

de outros e vão, no processo, desvelando as relações causais implicadas no processo.

A intervenção interdisciplinar é cada vez mais um requerimento do trabalho na esfera executiva, indispensável na formulação de políticas públicas e na gestão de políticas sociais. Requer-se, pois, desenvolvimento de competências que articulem as distintas formas de expressão e de aproximação dos profissionais à realidade social: ter sensibilidade para escutar e trabalhar com o outro, saber construir coletivamente, contribuir, criticar, propor, criar, atualizar-se através da investigação permanente, e aprender a mudar. A abrangência do trabalho interdisciplinar vai além da execução, competindo-lhe pesquisas, planejamento, assessorias e gerenciamento de recursos e projetos. Esse saber-fazer interdisciplinar tem como eixo a qualidade dos serviços prestados, o respeito ao usuário dos serviços e a melhoria de programas institucionais, o que exige o desafio diário de re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho dos profissionais no cenário atual. Contudo, quando este fazer interdisciplinar ocorre, não no âmbito dos serviços institucionais, mas na comunidade, novas considerações e aprendizados são necessários. O Ministério da Saúde tem enfatizado a necessidade de os profissionais de saúde adquirirem conhecimento aprofundado do território de atuação de seus serviços como elemento fundamental para o desenvolvimento de um processo de trabalho efetivo na Atenção Primária (BRASIL, 2007). A experiência tem oportunizado momentos de reflexão entre professores, profissionais e acadêmicos dos cursos de arquitetura, Fonoaudiologia, medicina, nutrição e

serviço social sobre as experiências na comunidade. Este espaço é raro tendo em vista sermos em geral atropelados pelas emergências do cotidiano, que dificultam o estabelecimento de relações entre o ensino superior, as políticas públicas e os supostos beneficiários do ensino e das ações sociais.

Uma das contribuições científicas deste projeto de extensão é a necessidade de dar mais visibilidade ao tema das desigualdades, por ser um debate que tem sido abordado pela academia no Brasil, conforme crítica de Márcio Poshmann em palestra recente (28/9/2011) proferida no Seminário Sociologia & Política, na UFPR. O autor questionou, ainda, em que medida a discussão está ligada a intervenções efetivas, a políticas que possam de fato alterar a realidade como a conhecemos? E atribuiu à fragmentação e à especialização das ciências sociais o aprofundamento do quadro de alienação sobre o problema das desigualdades. Sabemos que temos que fazer caminhos, caminhando. Se for verdade que a formação acadêmica é muitas vezes descomprometida com a solução dos problemas da população, como fazer para aproximá-la da realidade social? Se a desigualdade na saúde de grupos sociais é fruto de distribuição desigual de recursos públicos que pertencem a todos, qual o nível correto de intervenção para buscar-se reduzir as iniquidades? O sistema político vigente é parte da solução ou parte do problema? Se a desigualdade na saúde individual é a expressão de desigualdades no acesso à moradia, renda, trabalho, como usar estes indicadores para diagnosticar a doença social das cidades? Que profissional é necessário para pensar a saúde das cidades no século XXI? Dessa forma, reconhecemos que o local – a Vila Sossego – também sofre efeitos da globalização econômica e divisão internacional da produção e do consumo – condições que afetam todas as esferas da vida urbana, e especialmente as metrópoles dos países periféricos.

Nesta trajetória, uma preocupação que tem absorvido o grupo, por ser um desafio, é almejar uma formação e trabalho profissional que tenham como norte a noção de integralidade, como orientadora dos processos de trabalho em saúde e a confiança incontestável do direito universal à saúde. A integralidade



se consolida por meio da interdisciplinaridade e da Intersetorialidade. Contudo, observa-se conforme Santos et.al (2011) que as iniciativas de intersectorialidade ainda são incipientes, pois ainda são percebidas como utópicas pelos gestores em compartilhar espaços de decisões entre instituições e diferentes setores na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas, e a perda do poder dada pela centralização que se opõe à intersectorialidade. Para que se construa ações intersectoriais é preciso que haja um movimento coletivo em que interdisciplinarmente sejam planejadas, articuladas e dirigidas ações pela qualidade dos serviços prestados à população na melhoria da saúde. Assim evidenciamos que algumas atividades foram realizadas coletivamente entre os docentes e acadêmicos de diversas áreas da UFRGS, UBS – Santa Cecília e CRAS/Centro que possibilitaram ainda de forma incipiente ensinar uma ação interdisciplinar e intersectorial tais como: substituição de um muro com risco de queda, investimento público na praça local e em áreas de circulação deterioradas, melhoria na coleta do lixo, a busca pela eliminação da dengue na comunidade, a realização da feira de saúde com a integração dos vários setores (saúde, assistência, educação, jurídico). Um dos desafios ainda é uma incorporação nos programas de disciplina e projetos de extensão pela Universidade o tema das desigualdades sociais por áreas profissionais cujo objeto de formação não está vinculado a esta temática. Esta experiência vem possibilitando a todos nós o exercício da escuta e da reflexão diante dos problemas cotidianos, não apenas de forma teórica, mas teórica a partir da prática interdisciplinar. ◀

Saúde Mental e Integralidade na Atenção Básica: Vivências Micropolíticas na Graduação

Rosemarie Gartner Tschiedel: Curso de Psicologia – UFRGS
Acadêmicas de Psicologia: Thaís de Lima Müller e Luisa Ruzzarin Pesce

Neste trabalho, apresentamos o Projeto de Extensão intitulado “Saúde Mental e Integralidade na Atenção Primária” que visa a oportunizar aos graduandos vivências interdisciplinares que se referem ao cotidiano de trabalho na rede de saúde a partir de um serviço de atenção básica. No âmbito das políticas públicas, mesmo passando por consideráveis tensionamentos políticos, éticos, econômicos, vive-se um momento de consolidação e qualificação do Sistema Único de Saúde e do processo de Reforma Psiquiátrica. Nesse sentido, a Atenção Básica em saúde tem sido pensada como um lugar estratégico a partir do qual seria possível ampliar o acesso e qualificar o cuidado em casos de sofrimento em saúde mental.

Quanto à formação profissional, os cursos da área da saúde vêm passando por revisões e por reformulações de suas diretrizes curriculares na direção de uma reorientação da formação dos futuros profissionais. Eles têm, em sua maioria, um histórico distanciamento dos pressupostos da saúde pública e dos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS. Programas interministeriais como o Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação Profissional em Saúde) e o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) têm estimulado a abertura de novos caminhos que propiciem aos acadêmicos, ao longo de suas graduações, o contato com as práticas em serviços.

No entanto, consideramos que a extensão universitária se constitui, dentre outros, como

um “processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, para que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade”, de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária. Decorre disso a necessidade de uma permanente reflexão sobre o trabalho, os seus modos de funcionamento e sobre a formação e a produção de conhecimento. Nesse contexto, o projeto foi proposto a partir da iniciativa de estudantes do curso de psicologia que, em janeiro de 2010, participaram de um Projeto de Extensão da Unidade – UBS Verão – aproximando-se do trabalho da Atenção Primária e constatando demandas referentes à saúde mental no local. Desta forma, planejou-se uma proposta de Extensão Universitária implementada em agosto do mesmo ano.

As atividades desenvolvem-se a partir da Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Cecília, vinculada ao Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os objetivos foram elaborados considerando algumas das demandas surgidas. São eles: proporcionar maior conhecimento do funcionamento da rede de saúde pública e do SUS; disponibilizar aos usuários um atendimento mais integrado e humanizado através da criação de outros espaços voltados à saúde mental; consolidar esta inserção na composição da equipe de saúde da Unidade; incentivar o estudo e a pesquisa sobre a temática; ampliar a perspectiva de saúde mental na atenção primária.

A ação de extensão transcorreu em uma perspectiva interdisciplinar e reuniu estudantes e trabalhadores, agentes comunitários de saúde, técnicos e docentes, das diferentes áreas: enfermagem, educação, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, medicina, psicologia, dentre outras. O objetivo foi propor intervenções multiprofissionais que, em muitos momentos, são vividas como transdisciplinares – uma composição “em aberto” de disciplinas científicas e não científicas, os conhecimentos advindos da vida, da ciência e de outras experiências do ser humano.

Nesse sentido, uma das características do trabalho é o constante deslocamento, pois as diversas atividades e atendimentos ocorrem não somente no serviço (UBS), mas também em todo o seu território de abrangência.

Esse movimento tende a gerar muitas trocas de saberes, o reconhecimento das condições de vida e das reais necessidades da população e o compartilhamento de experiências. Dentre essas, os estudantes que integram o projeto de extensão participam de diferentes ações conforme o período em que se inserem, e essas nem sempre ocorrem concomitantemente.

Entre os espaços possíveis de inserção, encontra-se o acolhimento aos usuários que, muitas vezes, referem outras dimensões de sua dor, remetendo-nos, frequentemente, ao conceito de integralidade, compreendida como o direito à saúde, em sua multiplicidade. Portanto, não há nessa concepção, qualquer dissociação no que se refere à saúde. Além disso, a participação na coordenação de um grupo que tem como propósito ser um espaço terapêutico baseado na escuta, no acolhimento e na troca de experiências para aqueles usuários da área de abrangência da Estratégia de Saúde da Família (ESF) diante de situações como mal-estar, perdas, conflitos, problemas em comum.

O grupo proposto é marcado por ser um espaço de cuidado, não diretivo, sendo construído a



Figura 1: Foto de satélite Google Earth território da UBS Santa Cecília elaborada a partir de Leandro Panitz <https://sites.google.com/a/lepanitz.com/www/tcc>.

cada encontro a partir das questões trazidas pelos usuários e usuárias que tenham algum sofrimento psíquico ou interesse em participar, por encaminhamento da equipe ou de forma espontânea, prevenindo o agravamento dos sofrimentos dos sujeitos, promovendo saúde. Além dessas possibilidades de ação, há também as Oficinas de Saúde que abordam a produção de saúde e temas sugeridos, por exemplo: “Projeto de vida, qual o meu?” “As novas configurações familiares. Ser pai e ser mãe nos dias de hoje.” “Ser cuidador.” “Discussão de documentos e de curtas, literatura.” Também são realizados acompanhamentos, visitas domiciliares (VDs), atendimento conjunto e discussão de casos com os profissionais de referência, participação em reuniões de equipe, reuniões de matriciamento e de rede.

Outro conjunto de atividades do qual participamos, está vinculado ao desenvolvimento de ações e de oficinas junto ao Programa Saúde na Escola (PSE – Ministério da Educação e da Saúde). Tais oficinas fazem parte de uma programação estabelecida no coletivo que integra o grupo do PSE, que é a equipe de saúde e os educadores das escolas da região pertencente ao Programa, em reuniões semanais.

Além disso, no decorrer da sua construção, o projeto possibilitou a vinculação da ação de extensão com o serviço, o que foi realizado

também por meio do credenciamento de estágios obrigatórios da psicologia. Com isso, buscamos articular, potencializar e integrar ensino, extensão e pesquisa, tanto no que concerne ao cuidado em saúde mental aos usuários na Atenção Primária/Básica, quanto à formação acadêmica, com a proposta de aprimorar o trabalho em conjunto, efetivando a parceria com a equipe da Unidade desenvolvendo atividades no território e intersetoriais.

A inserção da psicologia na equipe multiprofissional da UBS tem contemplado uma demanda por parte dos usuários por um atendimento no âmbito da saúde mental na rede básica. Avalia-se que através dessa interlocução, tem sido possível propor ações e intervenções vinculadas à saúde mental de acordo com a concepção de cuidado integral, promovendo maior sensibilidade e integração da equipe para acolher e atender essas demandas. O protagonismo estudantil também tem sido fundamental para que essas práticas extensionistas sejam vivenciadas no contexto da Unidade de Saúde, o projeto traz um outro olhar para saúde pública e suas novas demandas na formação dos estudantes. Dessa forma, a ação de extensão tem possibilitado não só o aprimoramento do cuidado em saúde na Atenção Básica como também a formação tem sido enriquecida a partir do contato com o serviço e com a efetivação de práticas.

Diversas são as atividades realizadas e os espaços possíveis no projeto de extensão. Contudo, todas são impulsionadas pelo objetivo comum de incentivar a autonomia e o exercício de cidadania dos usuários na promoção de sua saúde e no acolhimento, bem como, pela reflexão sobre os modos de produção, invenção e inovação dos processos de cuidados de si na atenção primária em interface com a saúde mental. Assim, reafirmam-se os princípios do SUS que regem a atenção em saúde, que são a Universalidade – que considera a saúde um direito de todos e dever do estado, a Integralidade – que leva em consideração a necessidade de cada pessoa, independentemente do nível de complexidade, mas com o foco na prevenção e a

equidade – que procura atender as necessidades mais urgentes para cada situação e população.

Cabe ressaltar a interrelação e a indissociabilidade entre a ação, ensino e pesquisa, e a importância da produção de conhecimento contemplando a saúde mental na atenção básica – considerada *porta de entrada* do Sistema Único de Saúde – como o desenvolvimento de pesquisas e de trabalhos de conclusão. A expansão das atividades e intervenções propostas, e a abertura de estágios em psicologia na UBS significam um movimento, tanto para a reorientação da formação acadêmica em questão, ao configurar-se como um espaço que possibilita o desenvolvimento do trabalho, quanto no atendimento em saúde oferecido às pessoas. Ao integrarem-se acadêmicos da psicologia e demais áreas, oportunizam-se novos arranjos de equipe em que se ampliam os conhecimentos e os cuidados prestados.

Esta inserção e construção vivenciada junto a uma equipe multiprofissional têm contemplado algumas das demandas por parte dos usuários, o atendimento no âmbito da saúde mental na rede básica, o que denota o potencial e a importância do oferecimento deste tipo de intervenção. Avaliamos que através dessa articulação tem sido possível promover ações e intervenções vinculadas à saúde mental de acordo com a concepção de cuidado integral, promovendo maior sensibilidade e integração em equipe para acolher e atender as demandas.

Assim como o protagonismo estudantil tem sido fundamental para que estas atividades se dêem no contexto da Unidade de Saúde, o projeto de extensão universitária traz também como enfoque um olhar para saúde pública, a constatação de sua complexidade e necessidades, para a formação dos estudantes, futuros profissionais. Dessa forma, a ação tem possibilitado não só o aprimoramento do cuidado em saúde na Atenção Básica como também a formação tem sido enriquecida com o contato com o serviço e com a efetivação de suas práticas. ◀

Atelier Pedagógico:

Experimentações Curriculares na Educação de Surdos

Liliane Ferrari Giordani: Faculdade de Educação – UFRGS
Daniele Noal Gai: Faculdade de Educação – UFRGS

O Projeto de Extensão ATELIER PEDAGÓGICO, através da formação docente, fomentou ações em atelier em escola. Pretendeu-se provocar a discussão aprofundada em leituras pertinentes a filiação teórica do projeto e a implementação de atividades curriculares experimentais que atendessem alunos surdos com deficiência. Este projeto fomenta a pesquisa: “Cartografando a escolarização de alunos surdos com deficiência: diferentes aprendizagens e diferentes saberes”, que se dedica a promoção de ações compartilhadas de construção e reconstrução curricular.

No ano letivo de 2013, às segundas-feiras à noite, reuniam-se em Atelier Pedagógico,

docentes de escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Nos Ateliers desenvolveram-se estudos de currículo, a partir de pequenas conferências, leituras com temáticas que embasam este projeto, atividades práticas, atividades relacionais, produção em artes integradas.

As experimentações em Atelier eram avaliadas e reprogramadas pelos docentes, que na sequência desenvolviam com os alunos e suas turmas atividades muito próximas daquelas que haviam experimentado em Atelier Pedagógico. De algum modo acreditou-se que com aquelas atividades de formação os docentes garantiriam espaços de experimentação e vivências escolares

relacionais àqueles alunos que não respondiam às exigências do currículo escolar formal.

Fato é que quando abrimos o currículo à experimentação temos uma afirmação da aprendizagem e da sua eficiência. São feitos investimentos de aprendizagem mais intensos e ao mesmo tempo mais leves, numa velocidade que empreende diversidade e que não necessariamente a respeita.

Empreender a diversidade significou, neste projeto, abrolhar coisas de escola que fossem dinâmicas, criativas, porém, pela ordem da cartografia, do absurdo, da mistura, da alternância, das artes. Considerar a diversidade nas saídas e entradas no currículo significa trazer a criação para o centro do trabalho pedagógico. Neste projeto, cartográfico, a diversidade só pode ser uma espécie de variação nas formas de aprender e ensinar.

Nos encontros de formação, os professores da escola apresentavam situações vivenciadas com os alunos e, em conjunto, foram propostas alternativas de trabalho. Estas propostas eram desenvolvidas e retornavam em forma de relatório de experiência para o grupo de colegas mediado pelo professor formador. No encerramento do Projeto foram mapeadas alternativas de ações curriculares e extracurriculares para atender os diferentes tempos e formas de aprendizagens dos alunos.

Atelier Pedagógico e a formação de professores

As políticas educacionais para a inclusão têm promovido mais fortemente nos últimos 10 anos, espaços de discussão sobre o ensino e aprendizagem em um contexto da pedagogia da diferença. Na educação bilíngue para alunos surdos esta discussão tem movimentado formações a articulações para a qualificação da oferta de um currículo que atenda tempos e formas

de aprender vencendo as impossibilidades ditadas por um currículo que prevê etapas fixas e respostas precisas. Em algumas situações as marcas geradas por um discurso “da não aprendizagem” tem resultado em angústia e ansiedade por parte dos professores na medida em que os alunos avançam nas etapas da escolarização.

A intenção do Projeto Atelier Pedagógico foi de reunir diferentes conhecimentos para, através da formação continuada de professores, auxiliar na construção de mecanismos que viabilizem um currículo que permita outras aprendizagens, em outros tempos, com atividades escolares que levem em conta a contemporaneidade, com avaliações mais dinâmicas e disparadoras. Um currículo pode ser planejado pela via pedagógica da invenção.

Este projeto de extensão propôs um estreito vínculo com a pesquisa e o ensino, na promoção de encontros de formação docente, estudo e experimentação de currículos mais abertos e não disciplinares. Currículos que possam ser mapas de aprendizagem a serem percorridos a propósito da experimentação. Currículos compostos por trânsitos de forças, intensidades e multiplicidades. Um currículo rizomático, que abale o modelo linear, disciplinar, seriado, com sua lista extensa e complexa de conteúdos. Qualquer currículo que possa ser corroborado e criado por aqueles que o implementarão em sua proposição primeira: a aprendizagem. Gestão, docentes e alunos podem encontrar-se em currículo singularizado. Este último movimento pode se dar pela autoria de cada espaço, conteúdo ou disciplina nele contido. Movimento que se fez pela cartografia.

Atelier Pedagógico Cartográfico

Traçar um campo problemático enquanto cartógrafo significa problematizar as formas cognitivas do próprio pesquisador em sua relação junto ao campo ao qual se dedica. Assim, exige



dele uma permanente modulação do problema, uma postura de abertura às forças que o forçam a pensar, como uma sintonia com a dimensão da primeira regra do método intuitivo: reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.

Tal pista põe em evidência a importância de que, em um trabalho de extensão, o extensionista venha a se conduzir na direção de resoluções inventivas, que o forçam a traçar novos problemas, em uma inconformidade incessante que lhe permite não ceder às seduições das respostas apaziguadoras ligadas ao plano da reconhecimento. Em lugar disso, o cartógrafo produz vitalidade às forças que dão existência às coisas, produzindo material de pesquisa no momento mesmo em que problematiza o campo (GALLI, 2012, p. 34).

Orientamo-nos em Gilles Deleuze (2006) no que se refere a cartografia e a aprendizagem, especialmente quando destaca a arte como destino inconsciente do aprendiz. A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha, aos abomináveis sofrimentos, ao limbo, às marcas de incapacidade, às marcas de não aprendizagem.

Entende-se que não dispõe de melhor aprendizado aquele que toca repetindo a música sempre da mesma forma, mas aquele que é capaz de interpretá-la, ou seja, aquele que, em suas repetições, é capaz do maior número de variações.

Aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. Conhecer é construir um mundo e construir-se a si próprio (KASTRUP, 2007).

Na experimentação vamos, no diálogo com os protagonistas da escola, desenhando e redesenhando mapas curriculares para diferentes aprendizagens, diferentes saberes e diferentes tempos. Do ponto de vista da invenção, a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existent, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o eu e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção (KASTRUP, 2012).

Os encontros de invenção e formação foram realizados durante todo o ano de 2013, com periodicidade quinzenal, buscando criar condições de viabilidade para a construção de propostas para além da flexibilização curricular para alunos surdos com deficiência. Os professores que atuam na educação de surdos, através da mediação de professores e estudantes da Faculdade de Educação da UFRGS, realizaram estudos temáticos, aplicando e avaliando alternativas de ensino para alunos surdos com deficiência, para assim criar atividades de promoção do acesso ao conhecimento e a aprendizagem. ◀

Referências

GALLI, Tânia & AMADOR, Fernanda. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa** - considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229019189004>.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>

KASTRUP, Virgínia. **O lado de dentro da experiência**: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S114-98932014&script=sci_arttext

Vozes negras no romance hispano-americano: uma experiência no Festival Maré de Arte/2013

Liliam Ramos da Silva: Instituto de Letras - UFRGS
Acadêmicas de Letras: Andressa Bastos Paz e Juliana Bastos Paz

Os estudos literários, em especial os latino-americanos, têm como característica fundamental a abordagem da problemática questão da formação de identidades, tema recorrente nas literaturas de países colonizados como, por exemplo, os países latino-americanos.

A América é um continente que desde a época da chegada dos europeus tenta, através do pensamento intelectual e também dos textos literários, buscar uma definição de identidade. Tal fato torna-se complexo devido às diversas contribuições culturais de indivíduos que imigraram, sem esquecer-se, obviamente, dos habitantes que aqui já estavam (indígenas) e daqueles que foram trazidos contra a sua vontade (africanos escravizados). A escravidão do homem pelo homem ocorre desde a Antiguidade; no entanto, é possível afirmar que o tráfico africano foi o momento no qual o escravo deixou de ter valor humano e passou a ter um valor equivalente a objetos.

Para trabalhar no desenvolvimento das colônias americanas foi organizada a maior migração humana da história, foram quatrocentos anos de travessia compulsória em navios negreiros que trouxeram consequências sociais e políticas em todos os países que receberam escravos. Nesse sentido, desenvolvemos, desde 2012, a pesquisa *Vozes negras no romance hispano-americano*, que objetiva rastrear os romances escritos nos países hispano-americanos que contenham personagens negros como protagonistas e analisá-los com relação às suas atitudes e perspectivas na

sociedade escravocrata. Uma das questões é entender de que maneira as histórias da escravidão nas Américas foram reescritas, sob qual perspectiva de enunciação e, como se apresentam os vestígios e as memórias da cultura afrodescendente nos romances.

No período de desenvolvimento da pesquisa foi proposto que houvesse um Grupo de Estudos no âmbito da extensão para que alunos de graduação pudessem participar das discussões sobre a representatividade do personagem negro nos romances hispano-americanos. Como se trata de um trabalho bastante extenso – busca e catalogação de obras – foi extremamente pertinente a presença de duas alunas da graduação em Licenciatura em Letras/Espanhol para o desenvolvimento do trabalho.

Ao tomar conhecimento do Festival de Inverno Maré de Arte/2013, realizado pela UFRGS no município de Tramandaí – RS, pensamos em oferecer uma oficina a crianças de 6 a 9 anos para fazê-los entrar em contato com a história e os personagens negros da parte hispânica do continente americano. Nesta oficina, baseados em romances escritos na América hispânica, procuramos resgatar as histórias de negros escravos que, à época da escravidão, tornaram-se figuras importantes ao tentar modificar as relações sociais. O imaginário infantil costuma ser povoado por histórias de reis/rainhas/princesas baseados em personagens medievais europeus e, portanto, brancos.



Fotografia: Leandro Rodrigues

Infelizmente, muitas crianças não têm a oportunidade de conhecer as histórias de personagens negros, muito menos daqueles que tiveram uma atuação relevante à época da escravidão nas Américas. A partir da contação de histórias do personagem Mackandal, presente nas obras *El reino de este mundo* (1949) do cubano Alejo Carpentier e *La isla bajo el mar* (2009), da chilena Isabel Allende (além de outros romances escritos em outras línguas), as crianças pintaram as histórias ilustradas apresentadas em forma de livro (as imagens foram retiradas da internet) e, logo, foram estimuladas a elaborar desenhos que demonstrassem a sua interpretação da narrativa. Os desenhos foram inseridos em um livro com uma nova apresentação, totalmente ilustrada pelas crianças participantes da oficina, cujo título é “O mito de Mackandal”.

Mackandal foi um negro escravo levado a trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar da ilha de Saint-Domingue, atual Haiti. Como muitos outros africanos, não se conhece muito bem sua origem, mas sabe-se que era um escravo que possuía muitos conhecimentos da utilização de ervas medicinais, sabia ler e escrever e seguia a tradição muçulmana. Ao perder o braço em um moedor de canas, sem serventia para o trabalho na plantação, passa a estudar os elementos da natureza (ervas, raízes, frutas, sementes, fungos) nascidos

em solo americano e aprende a utilizá-los. Como não aceitava a escravidão, preparou durante muito tempo a sua fuga, sem nunca deixar de pensar em seu povo africano escravizado, já que sua libertação também estava em seus planos. Praticante do vodu, religião surgida nas Américas que se utiliza de elementos naturais para fazer uma ligação entre o mundo material e o mundo dos espíritos, foge da plantação para preparar-se para a revolução, tornando-se um mito naquele espaço geográfico, e suas histórias fantásticas de transformações em animais e plantas passou a percorrer toda a ilha. Foi o primeiro escravo que incitou a liberdade aos negros do Haiti, e sua história de perseguição e morte faz parte da cultura da ilha até os dias de hoje.

Os relatos históricos contam que os brancos o prenderam e o queimaram vivo em uma fogueira em praça pública, mas os negros não acreditavam que ele morreria e há duas versões para o acontecimento de sua execução. A versão oficial, da História tradicional, conta que após tentar fugir, os policiais agarram-no novamente e o queimaram. Por outro lado, a versão mítica dos negros escravos foi muito diferente. Para eles, Mackandal se soltou das correntes, saltou por cima dos troncos ardentes e quando os soldados iam prendê-lo, ele se transformou em borboleta e saiu voando pelas terras haitianas. Percebem-se, portanto, duas versões de

uma mesma história que, no entender do pensamento racional e físico, tal “transformação” seria impossível. Aqueles que acreditaram na hipótese ‘fantástica’ transmitiram-na a todos os habitantes da ilha, fazendo com que o mito se propagasse através dos tempos, tornando-se, assim, parte da história – mítica – da independência do Haiti.

Em 1804, a proclamação da República Negra do Haiti - que retoma o nome original da ilha antes da chegada dos europeus - apresentou um caráter radicalmente revolucionário. A construção de um espaço no qual todos os habitantes fossem considerados cidadãos, independentemente da cor da pele, era novidade no mundo moderno de então, inclusive na África. Os negros do Novo Mundo colocam em questão a exploração de seres humanos e também todo um sistema mental e até filosófico que guiava os intelectuais da época de que a população negra estaria condenada a servir o branco e que a escravidão das pessoas de cor mais escura era natural, sancionada pelos costumes, pela lei e pela religião.

A oficina teve como objetivo ampliar as possibilidades de leitura e de interpretação de obras infantis cujo protagonista foi um negro escravo, na perspectiva da discussão das questões que envolvem os diferentes personagens do imaginário da criança, enfatizando as questões éticas e sociais e com a intenção de ampliar as

possibilidades de aceitação das diferenças e de (re)conhecimento identitário a partir de um herói negro. Em relação direta com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas, partimos de narrativas de escravos em espaços geográficos de colonização espanhola (e, no caso de Mackandal, francesa) para (re)contar as histórias da escravidão.

Cabe ressaltar, portanto, a literatura como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem escrita e imagética totalmente relacionada com a diversidade étnica. Também é um meio de divulgação do conhecimento sobre os países hispano-americanos, cujas histórias de colonização e escravidão foram tão semelhantes às dos brasileiros, porém não são estudadas com sua devida importância nas escolas de educação básica.

Pretendemos, futuramente, elaborar uma coleção de livros infantis cujos personagens sejam negros que, assim como Mackandal, atuaram ativamente na história da escravidão de seus países. O próximo personagem a ser trabalhado em oficinas será o escravo Benkos Biojo, o fundador do primeiro quilombo das Américas, o *Palenque de San Basilio*, localizado em Cartagena de Índias, na Colômbia. A ideia é oferecer as oficinas em escolas de educação pública da cidade de Porto Alegre/RS. ◀

Referências

- ALLENDE, Isabel. *La isla bajo el mar*. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.
- BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- CARPENTIER, Alejo. *El reino de este mundo*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- LAROCHE, Maximilien. Verbete: Mackandal. In: BERND, Zilá. *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas*: DFMLA. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007. p. 387 – 394.
- SILVA, J.A.N. A implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: contação de histórias que contemplam a diversidade étnicorracial. *Anais do V EPEAL – V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*. 2010. Disponível em <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/A-IMPLEMENTACAO-DA-LEI-10.63903-NA-EDUCACAO-INFANTIL-CONTACAO-DE-HISTORIAS-QUE-CONTEMPLAM-A-DIVER>.pdf> Acesso em 09.ago.2014
- SILVA, Liliam R. El negro toma la palabra y (re)cuenta la historia: la conformación de la identidad negra en novelas históricas hispanoamericanas. In: *Hispanista*, nº 56. Disponível em <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo448.htm>> Acesso em 04 de agosti de 2014.

Normas para submissão de artigos

Os artigos deverão ser encaminhados para o endereço revistadaextensao@proext.ufrgs.br no seguinte formato:

Artigos: textos inéditos resultados de atividades de extensão ou reflexões relativas à extensão universitária caracterizando-se como contribuição ao conhecimento sobre o tema. Os artigos devem seguir as normas da ABNT, conter título, autor e titulação, e-mail e instituição, devendo contemplar aspectos formais que indiquem introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados, considerações finais e referências que não excedam 08 publicações/citações. A ordem dos autores, com o máximo de 4, deve obedecer a hierarquia do desenvolvimento do projeto ou programa de extensão a qual se vincula o artigo.

Formato: máximo de 10 páginas (fonte Times New Roman; espaço 1,5; tamanho 12, margens 2,5 cm), incluindo imagens, referências e notas.

Importante: os artigos devem conter ao menos 3 ilustrações, uma vez que a Revista é uma publicação ilustrada. O assunto do e-mail que contenha o artigo deve ser identificado com o nome do principal autor.

Figuras (fotografias, imagens e gráficos), Tabelas e Quadros: devem ser enviados com resolução mínima de 300 DPI, legendados com fonte/créditos do autor, ter espaço/local marcados no texto e ser enviados em arquivos separados como anexos.

Orientações para o envio de artigos: os artigos deverão ser encaminhados em Microsoft Word 97-2003 ou superior. Anexar arquivo em formato ZIP ou RAR, onde serão incluídas as Figuras, Tabelas e Quadros, em JPG. Os anexos deverão ser legendados, numerados e ter identificada a sua inserção no texto, por exemplo: Figura 1; Quadro 2, Tabela 3.

Normas para avaliação de artigos

Os artigos encaminhados serão avaliados por dois integrantes da Comissão Editorial. Caso haja necessidade, também serão encaminhados para avaliadores *ad hoc*. Os processos de avaliação e seleção têm como critérios: as normas estabelecidas para a submissão de artigos; a relevância social do tema; a consistência teórica e metodológica da proposta; a originalidade e a qualidade argumentativa do texto. Os pareceres são revisados pela Comissão Editorial da Revista e classificados em aceito, aceito com restrição e não aceito. Os trabalhos aceitos com restrição serão devolvidos aos autores para as modificações solicitadas pelos pareceristas. Os autores terão o prazo máximo de 07 dias para reenviar o texto alterado ao endereço eletrônico da Revista da Extensão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor

Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Extensão

Sandra de Deus

Revista da Extensão.
Porto Alegre, nº 9, Outubro de 2014.
Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editor

José Antônio dos Santos

Projeto gráfico e diagramação

Eduardo Cardoso

Paulo Baldo

Ricardo Fredes da Silveira

Capa

Direção de arte:

Paulo Baldo

Arte em cerâmica:

Objeto Identidade (Coletivo de Cerâmica IA/UFRGS)

Fotografia:

Claudia Bueno

Revisão

José Antônio dos Santos

Conselho Editorial

Sandra de Deus (Pró-Reitora de Extensão)

Carla Bastos dos Santos (Assessoria Técnica)

Claudia Porcellis Aristimunha (Museu da Universidade)

Eduardo Cardoso (Faculdade de Arquitetura)

José Antônio dos Santos (Departamento de Educação e

Desenvolvimento Social)

Luciana Neves Nunes (Instituto de Matemática)

Maria Helena Steffani (Instituto de Física)

Pantelis Varvaki Rados (Faculdade de Odontologia)

Revista da Extensão



A Extensão vista de perto
Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Av. Paulo Gama, 110, 5º andar, Bairro Farroupilha
CEP 90046-900 - Porto Alegre / RS
(51) 3308 2920 / 3308 3379

www.proext.ufrgs.br
revistadaextensao@proext.ufrgs.br