VOLUME

4

Gisele Silveira Coelho Lopes
Marcelo Feldhaus
Oscar Rubem Klegues Montedo
Thiago Rocha Fabris
Indianara Reynaud Toreti
Daniel Ribeiro Preve
Luciane Bisognin Ceretta
Kelly Gianezini
(Organizadores)

O SABER E O FAZER DOS **DOCENTES**

Apoio:

unesc 50 ANOS 1968 | 2018
A nossa universidade.

ISBN: 978-85-69609-24-7

DOIS POR QUATRO editora

O SABER E O FAZER DOS DOCENTES
Volume 4

Gisele Silveira Coelho Lopes
Marcelo Feldhaus
Oscar Rubem Klegues Montedo
Thiago Rocha Fabris
Indianara Reynaud Toreti
Daniel Ribeiro Preve
Luciane Bisognin Ceretta
Kelly Gianezini
(Organizadores)

DOIS POR QUATRO editora

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - 2018

Apoio:

© Dois Por Quatro Editora, 2018

Rua Ivo Reis Montenegro, 191
Florianópolis/SC - CEP 88085-600
(48) 3371-8222 | (48) 98409-8222
editora@doisporquatro.com
www.doisporquatro.com

Editores Maria Cecilia Pilati e Valmor Fritsche
Revisão Roberto Ostermann
Projeto gráfico Valmor Fritsche

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – CIP

S115 O saber e o fazer dos docentes [recurso eletrônico] / organização de Gisele Silveira Coelho Lopes, Marcelo Feldhaus, Oscar Rubem Klegues Montedo, Thiago Rocha Fabris, Indianara Reynaud Toreti, Daniel Ribeiro Preve, Luciane Bisognin Ceretta, Kelly Gianezini – Florianópolis : Dois Por Quatro, 2018.

187 p.: il. 23cm; v. 4

ISBN 978-85-69609-24-7

1. Pesquisa. 2. Ciências. 3. Tecnologias. 4. Desenvolvimento econômico. 5. Gestão. 6. Educação. 7. Saúde. I. Lopes, Gisele Silveira Coelho. II. Feldhaus, Marcelo. III. Montedo, Oscar Rubem Klegues. IV. Fabris, Thiago Rocha. V. Toreti, Indianara Reynaud. VI. Preve, Daniel Ribeiro. VII. Ceretta, Luciane Bisognin. VII. Gianezini, Kelly.

CDD 001.42 (22. ed.)
CDU 001.891

As ideias, imagens, figuras e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e de seus organizadores. Autorizamos a reprodução parcial dos textos, desde que citada a fonte. Respeite os direitos autorais – lei n. 9.610/98.

O SABER E O FAZER DOS DOCENTES
Volume 4

Gisele Silveira Coelho Lopes
Marcelo Feldhaus
Oscar Rubem Klegues Montedo
Thiago Rocha Fabris
Indianara Reynaud Toreti
Daniel Ribeiro Preve
Luciane Bisognin Ceretta
Kelly Gianezini
(Organizadores)

AUTORES

Abel Corrêa de Souza
Andréia Cittadin
Angélica Neumaier
Camila Porto de Medeiros
Dourival Giassi
Eduardo Tramontin Castanha
Elisa Netto Zanette
Gilca Benedet
Isadora Farias Espindola
Januário José Monteiro
Jucimara Lorencini
Leopoldo Pedro Guimarães Filho
Manoel Vilsonei Menegali
Mário Ricardo Guadagnin
Michele Domingos Schneider
Michele Gonçalves Cardoso
Milla Lúcia Ferreira Guimarães
Nara Cristine Thomé Palácios Cechella
Nathália Pereira Cabral
Ricardo Deibler Zambrano Junior
Volmar Madeira

APRESENTAÇÃO

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) tem comemorado nos últimos anos a **Semana de Ciência e Tecnologia** (SCT), concomitantemente com a **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia**, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Em 2017, no campus da Unesc, localizado em Criciúma-SC, durante a VIII SCT, foram realizadas distintas atividades acadêmicas, que ocorreram paralelamente, a saber: o XVII Seminário de Iniciação Científica, o IX Salão de Extensão, o VII Salão de Ensino, o III Salão de Pós-Graduação, a IV Feira de Inovação, o IV Talento Musical, a III Feira de Ciências e o II *Bootcamp*. A VIII SCT contemplou palestras, minicursos, workshops, oficinas e atrações culturais, além do foco principal, as apresentações de trabalhos (orais e pôsteres) de iniciação científica, de ensino e de extensão, resultantes de projetos de pesquisa e de extensão.

A notoriedade da VIII SCT – considerada o maior evento científico institucional – ocorre por meio do reconhecimento dado aos melhores trabalhos apresentados. Foram premiados com certificado de menção honrosa em cerimônia acadêmica pública e a publicação integral no IV volume da obra *O saber e o fazer dos docentes*. Isto posto, este livro comporta sete artigos de três Unidades Acadêmicas da Unesc (UNACET – Ciências, Engenharias e Tecnologias; UNAHCE – Humanidades, Ciências e Educação; e UNASAU – Ciências da Saúde) e contempla os resultados das principais pesquisas desenvolvidas em SC.

Os temas centrais da obra foram organizados e distribuídos em três eixos. Na área das **Ciências, Engenharias e Tecnologias** foram premiados dois artigos: a) "Ensino de Geologia no Engenharia Civil", de Christiane Ribeiro da Silva, que tem como objetivo fornecer um aprendizado teórico e prático na área de geologia, com discussões a respeito dos fatores geológicos condicio-

nantes aos estudos, métodos de investigação, projetos e obras de engenharia. No artigo, foi possível perceber que o estudo da geologia se mostra de extrema importância para nossas profissões, além de nossa própria evolução; e b) "Relação entre arranjo físico e segurança do trabalho nos processos produtivos: uma prática desde a concepção do processo", de Patrícia Pereira Pacheco e Vilson Menegon Bristot, que possui o objetivo de idealizar e projetar uma linha de produção cujo produto final era extenso, obtido por meio do processo de calandragem.

Na área das **Humanidades, Ciências e Educação**, foram premiados três artigos: a) "O Programa de Extensão em Gestão Contábil: os primeiros passos de sua trajetória", dos autores Carolina Citadin Milaneze, Anderson, Corrêa Benfatto, Eduardo Tramontin Castanha, Júlia Pereira Constante, Maike Bordignon Mandelli, Dourival Giassi, Manoel Vilsonei Menegali, Milla Lúcia Ferreira Guimarães e Andréia Cittadin, como forma de compreender por meio de um relato de experiências acerca da função social da escrita e sobre como a escola tem trabalhado o uso da função social da escrita durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Foi possível observar que a utilização da escrita se faz necessária, mesmo que por vezes como uma obrigação para viver em um mundo capitalista que exige o domínio do código escrito, para servir como mão de obra para a classe dominadora; b) "História e Teatro: experiência de ensino sobre resistência mineira na ditadura militar na Vila Operária Próspera", de Marcos Guerreiro de Farias, Elaine Rodrigues, Isadora Farias Espíndola, Tainá Agostinho Cardoso, Michele Gonçalves Cardoso e Tiago da Silva Coelho. O objetivo do artigo foi possibilitar aos alunos(as) refletir sobre os processos de resistência na Vila Operária Próspera, por meio do teatro amador, entre as décadas de 1960 e 1980; e c) "Uma visão além dos métodos de alfabetização, a partir de uma prática do Pibid"; as autoras Vanessa Budny Boaventura, Thainá Serafim Pereira e Gislene Camargo tiveram como foco uma proposta de atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e buscaram também refletir sobre a trajetória histórica da alfabetização e do letramento no Brasil.

Na área das **Ciências da Saúde** foram premiados dois artigos: a) "Ação de educação alimentar e nutricional com gestantes: uma experiência do estágio em nutrição e saúde coletiva", das autoras Dalvana de Oliveira Pereira, Rafaela

Nagel Borges e Paula Rosane Vieira Guimarães, cujo objetivo foi estimular a ingestão de alimentos saudáveis, substituindo ingredientes nas preparações mostrando passos e dicas, bem como orientações para a diminuição dos desconfortos relatados durante a gestação, no momento da ação. Foi concluído que a ação de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) estimula a ingestão de alimentos mais saudáveis pela substituição dos ingredientes. Observou-se que as dúvidas são comuns, principalmente sobre os desconfortos relacionados à alimentação; e b) "Apoio e cuidado aos cuidadores: relato de estágio junto à equipe do CAPS II do município de Criciúma-SC", dos autores Maurício Lopes da Silva e Dipaula Minotto da Silva. A finalidade era ofertar apoio à equipe do CAPS II por meio de compartilhamentos acerca das práticas de cuidado com 'o outro' e do cuidado 'consigo', haja vista que uma equipe capaz e efetiva é uma equipe coesa. Foi constatado que a permissão do erro, da desculpa e do recomeçar com o outro os coloca em paridade, ao eliminar a hierarquia.

Há de se destacar o laboro dos bolsistas de iniciação científica Geferson Rafael da Rosa, Leonardo Zamparetti de Queiroz e Letícia Manique Barretto na formatação da presente obra. Agradecemos, também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação (Fapesc) pelo apoio dado a algumas pesquisas apresentadas neste livro, aos demais patrocinadores e parceiros que juntos colaboraram para o sucesso do evento e, principalmente, pela inestimável colaboração da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PROPEX) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), que financiou este livro. Por fim, porém não menos importante, salienta-se que os resultados das pesquisas aqui revelados são de responsabilidade dos(as) autores(as) e coautores(as) de cada capítulo. Desejamos uma excelente leitura!

Os organizadores
Julho de 2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PREFÁCIO

CIÊNCIAS, ENGENHARIAS E TECNOLOGIAS

1. O ENSINO DE GEOLOGIA NO ENGENHARIA CIVIL
Christiane Ribeiro da Silva

2. RELAÇÃO ENTRE ARRANJO FÍSICO E SEGURANÇA DO TRABALHO NOS PROCESSOS PRODUTIVOS: UMA PRÁTICA DESDE A CONCEPÇÃO DO PROCESSO
Patrícia Pereira Pacheco
Vilson Menegon Bristot

HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: TRAÇOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADO POR PIBIDIANAS DO SUBPROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA - UNESC
Caroline Fenali Fernandes
Eliziane de Brittos
Gislene Camargo

4. HISTÓRIA E TEATRO: EXPERIÊNCIA DE ENSINO SOBRE RESISTÊNCIA MINEIRA NA DITADURA MILITAR NA VILA OPERÁRIA PROSPERA

Marcos Guerreiro de Farias
Elaine Rodrigues
Isadora Farias Espíndola
Tainá Agostinho Cardoso
Michele Gonçalves Cardoso
Tiago da Silva Coelho

5. UMA VISÃO ALÉM DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, A PARTIR DE UMA PRÁTICA DO PIBID

Beatriz Teixeira Back
Aline Dagostin Spillere
Patrícia Tavares Nichele
Gislene Camargo

CIÊNCIAS DA SAÚDE

6. AÇÃO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM GESTANTES: UMA EXPERIENCIA DO ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO E SAÚDE COLETIVA

Dalvana de Oliveira Pereira
Rafaela Nagel Borges
Paula Rosane Vieira Guimarães

7. APOIO E CUIDADO AOS CUIDADORES: RELATO DE ESTÁGIO JUNTO A EQUIPE DO CAPS II DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA-SC

Maurício Lopes da Silva
Dipaula Minotto da Silva

PREFÁCIO

Caminante, no hay camino
se hace camino al andar
caminante, no hay camino
y al volver la vista atrás
se ve el camino que nunca
se ha de volver a pisar
caminante, no hay camino
se hace camino al andar,
passo a passo
verso a verso
(Antonio Machado)

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen
Docente Permanente do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz

Ensinar não é uma tarefa fácil. Quem assume a desafiadora tarefa de ensinar precisa ter conhecimento técnico do que vai ser ensinado; conhecimento pedagógico para que a estratégia de ensino resulte na aprendizagem de todos; conhecimentos e habilidades de comunicação; conhecimento da realidade e do contexto dos estudantes e conhecimento da melhor forma de avaliação a partir do que foi ensinado em aula. Enfim, estar sempre repensando e reavaliando a prática de sala de aula num constante processo de ação-reflexão-ação, como proposto pelo educador Paulo Freire. Isso só é possível no processo de caminhada de cada um, seja ele docente ou futuro docente. Nessa perspectiva, os versos de Antonio Machado traduzem o resultado deste livro: uma caminhada, construída passo a passo e traduzida nas práticas vivenciadas nas diferentes áreas do conhecimento do ensino superior. O livro, organizado por Gisele Silveira Coelho Lopes, Marcelo Fel-

dhaus, Thiago Rocha Fabris, Indianara Reynaud Toreti Becker, Daniel Ribeiro Preve, Luciane Bisognin Ceretta e Kelly Gianezini objetiva refletir sobre as possibilidades de ensinar e aprender a partir da discussão de práticas vivenciadas e da apresentação de subsídios formativos e pedagógicos que o torna um valioso instrumento de aprendizagem. O trabalho evidenciado pelo livro é o resultado do esforço coletivo de docentes e de futuros docentes, que, numa perspectiva crítico-reflexiva, entrecruza olhares para formar consciências compromissadas com seu papel social, com a melhoria da sociedade e da vida humana. Os textos aqui reunidos, constituem-se num processo de reflexão com base na vivência e na observação da prática da aula que, ao apresentar sua caminhada, insere questionamentos acerca do mundo em que vivemos e, mais especificamente, da sociedade, do ser humano e da educação que temos e que queremos neste século XXI. Num horizonte de motivações e preocupação com uma educação de qualidade, o livro dá voz aos atores que vivenciam o dia a dia da sala de aula para compartilharem com os professores de profissão, num processo de (re)configuração e (re)significação do trabalho realizado, tendo em vista a busca pela qualificação da educação. O livro está organizado em três eixos assim distribuídos: Ciências, Engenharias e Tecnologias; Humanidades, Ciências e Educação, e Ciências da Saúde. O eixo um, discute práticas realizadas em aula e mostram a importância das disciplinas para o desenvolvimento do estudante quando adentrar ao mundo do trabalho. O eixo número dois apresenta três artigos com experiências de futuros professores que foram vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), onde os bolsistas fazem a relação teórico-prática por meio de projetos realizados nas escolas. Na sequência, o eixo três faz um relato de experiências na área da saúde mais especificamente nos estágios curriculares dos futuros profissionais, com ênfase na importância e necessidade de se discutir e aprofundar as temáticas em sala de aula para serem posteriormente trabalhadas com os usuários da saúde. A participação efetiva, o cotidiano, as vivências, as reflexões na caminhada, o comprometimento e corresponsabilidade configura o movimento teórico-prático do livro, e tudo isso, constitui a riqueza destes belos e consistentes textos.

CIÊNCIAS, ENGENHARIAS E TECNOLOGIAS

1 O ENSINO DE GEOLOGIA NA ENGENHARIA CIVIL

Christiane Ribeiro da Silva[1]

1. INTRODUÇÃO

De acordo com James Hutton, "o presente é a chave do passado". Compreender os processos passados auxilia no entendimento da dinâmica da Terra e, também, a criar modelos para futuras alterações no cenário do planeta. As constantes transformações da Terra produzem materiais e fenômenos naturais que têm influência direta ou indireta em nosso cotidiano. Ignorar a natureza é "quase" como ignorar nossas próprias vidas. Atualmente, vivemos uma era de licenciamentos ambientais, além de estudos de viabilidade técnica e econômica que vivem "casados" com o menor custo e com os menores impactos. Isso faz com que o profissional seja mais "exigido", de forma que tenha conhecimento pleno de suas atribuições ou do tipo de profissional que precisará buscar para compor sua equipe de trabalho. Do ensino de geologia para cursos de engenharia civil espera-se uma conceituação bastante abrangente, no que tange a orientação dos futuros profissionais atuantes no mercado de trabalho, bem como as necessidades impostas pela sociedade com relação ao meio físico. Isso é reforçado já que todas as obras de Engenharia Civil estão assentadas sobre terrenos, exigindo que o comportamento dos solos seja devidamente considerado e previsto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Geologia é a ciência que estuda a Terra, desde a sua origem, seus materiais (as rochas), suas transformações e sua gênese. O registro geológico con-

1 Engenheira de Minas. Mestre e atualmente doutoranda em Engenharia de Minas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

tém as informações preservadas na formação das rochas originadas ao longo da história da Terra. Segundo a Associação Internacional de Geologia de Engenharia, IAEG (1992), "a Geologia de Engenharia pode ser definida como a ciência dedicada à investigação, estudo e solução de problemas de engenharia e meio ambiente, decorrentes da interação entre a geologia e os trabalhos e atividades do homem, bem como à previsão e desenvolvimento de medidas preventivas ou reparadoras de acidentes geológicos".

De acordo com Filho & Gandolfi (2012, p. 119), "a geologia de engenharia é uma ciência dedicada à investigação, ao estudo e à solução de problemas de engenharia e meio ambiente, decorrentes da interação entre a ciência da Terra e os trabalhos e atividades do homem, bem como à previsão e desenvolvimento de medidas preventivas ou reparadoras de acidentes geológicos". Quando os alunos chegam à sala de aula sem nenhum conhecimento básico geológico, espera-se da disciplina de Geologia que esta apresente um conteúdo sobre Geologia para que este futuro engenheiro seja capaz de entender a influência que o meio físico terá sobre obras de engenharia. Desta forma, segundo Filho & Gandolfi (2012, p. 121), "os objetivos da disciplina de geologia em um curso de engenharia civil são: interpretar a linguagem e os métodos geológicos; conhecer a influência da geologia no projeto, construção e conservação de obras de engenharia civil bem como o impacto dessas obras de engenharia no ambiente geológico".

A disciplina de Geologia vem sendo ensinada em cursos de Engenharia mesmo antes da criação de cursos de Geologia, porém foi nas décadas de 60 e 70 que a Geologia de Engenharia teve seu crescimento considerável, conforme Filho & Gandolfi. As disciplinas de Geologia Aplicada ou Geologia de Engenharia e Mecânica dos Solos desenvolveram-se juntas, sendo que, naturalmente, as escolas de engenharia civil se aprofundaram nas áreas de mecânica dos solos e fundações.

"Karl Terzagui é considerado o 'pai' da mecânica dos solos" (FILHO; GANDOLFI, 2012, p. 118). Terzagui relata que um ponto enfático nos ensinamentos de mecânica dos solos está atrelado às feições geológicas. Tais feições são consideradas origem dos problemas e precisam ser utilizadas como guia de soluções, já que a geometria do modelo geotécnico provém da geologia. Para complementar os estudos de Geologia Geral, Geologia Aplicada, Mecâ-

nica dos Solos e Fundações, por volta de 1950 foi desenvolvida a disciplina de Mecânica de Rochas para compor o grande grupo da Geotecnia.

De acordo com *US National Committee of Rock Mechanics* (1974), "Mecânica de Rochas é a ciência aplicada e teórica que estuda o comportamento mecânico das rochas e massas rochosas; é um braço da mecânica relacionado com as respostas das rochas e maciços rochosos aos campos de força do seu ambiente físico". A Mecânica de Rochas compreende uma grande quantidade de problemas como mecanismos de deformação, comportamento triaxial e uniaxial de rochas, estabilidade de revestimentos, mecanismos de movimento da crosta terrestre, estabilidade de taludes rochosos e energia necessária para fragmentação. As características geomecânicas de um maciço dependem da litologia e estruturas, sendo que as propriedades mecânicas de uma amostra inalterada são diferentes em relação ao maciço como um todo. Assim, temos que o comportamento mecânico de um maciço rochoso depende das propriedades mecânicas do próprio material, do número e da natureza das descontinuidades e, com isso, percebemos a necessidade de conhecer e entender a geologia.

3. METODOLOGIA

A disciplina tem como objetivo fornecer um aprendizado teórico e prático na área de geologia, com discussões a respeito dos fatores geológicos condicionantes aos estudos, métodos de investigação, projetos e obras de engenharia. Busca, ao longo de suas aulas teórico expositivas e práticas, estudar as características e a dinamicidade do interior e da superfície terrestre, compreender os processos físicos que levam o planeta a ser como é, pesquisar matérias-primas e estabelecer critérios para o seu aproveitamento racional e sustentável, compreender a influência dos processos geológicos e de transformação do meio ambiente, auxiliar na proposição de soluções, a partir de métodos investigativos, para a realização de projetos e construções de obras de engenharia, de maneira sustentável e com o menor prejuízo ao ambiental natural. A atividade acadêmica é desenvolvida em consonância com a proposta pedagógica do curso. São ministradas aulas teóricas expositivas semanais que fundamentam o estudo dos princípios básicos que regem a disciplina de

Geologia Geral, buscando associar teoria com a prática a partir de exemplos reais. Também são realizadas aulas práticas e trabalhos em equipe. As aulas são realizadas com suporte de projeção de imagens e textos, além de amostras de minerais e rochas.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Lecionar a disciplina de geologia em cursos de engenharia civil pode ser visto como um desafio. Esse desafio se dá em virtude do estilo dos acadêmicos matriculados no curso. Acadêmicos de cursos de engenharia civil são adoradores de cálculos, ciência denominada exata. Enquanto isso, a geologia, apesar de considerada uma ciência exata, tem características de ciências humanas, já que está baseada em estudos históricos, pois estuda a evolução do Planeta Terra. Desta forma, a necessidade de estudos teóricos sobre a formação de nosso planeta possui grande relevância. Ao acadêmico de engenharia civil, é importante despertar um interesse em como funciona o chão sob o qual, além de pisar, sustentará suas obras. Não existe engenharia sem geologia. Não existe história do Planeta Terra sem entender a Teoria da Deriva Continental nem a Teoria de Tectônica de Placas.

Conectar os tipos de forças incidentes nos limites entre placas tectônicas com aquelas aprendidas ao longo da disciplina de Resistência dos Materiais promove a aplicação de conceitos de engenharia já aprendidos dentro da geologia. Apresentar ao acadêmico que um solo rompe por um tipo determinado de esforço, aguça a sua curiosidade. Paralelamente aos movimentos, temos as questões relacionadas a formação de rochas e suas estruturas que caracterizam falhas ou deformações.

Vale salientar, também, que não existe extração de recursos minerais sem entender de geologia. Apresentar a riqueza mineral de nosso país com exemplos aplicados à área de engenharia civil também se faz interessante. Um exemplo é o caso do metacaulim, utilizado para alterar a resistência do concreto, insumo de extrema importância para a área de construções. E de que é formado o concreto? É uma mistura de areia, cimento, brita e água, porém como conseguimos estes materiais? Qual o tipo de rocha geradora de brita? E como?

Querer mais geologia é, de certa forma, buscar mais cultura para nós mesmos. É buscar alternativas, é ler, é assistir documentários, é acima de tudo, conhecimento e conhecimento sempre agrega. Sobre geologia podemos conversar sempre, então, no nosso momento de aula, o que precisamos, como docentes desta privilegiada disciplina, é mostrar o quão interessante e o quão fascinante ela pode se tornar aos olhos de quem, naquele momento, estaria pensando em somente mais uma aula. É integrar nosso acadêmico em uma conversa cultural, histórica e de suma importância para sua profissão, pois se decidir continuar na área de geotecnia, esta é completamente dependente de todos esses conhecimentos.

Aulas práticas são fundamentais. A diferença de integração e conhecimento agregado quando encostamos, sentimos texturas, cheiro, observamos características é surpreendente. Engenheiros civis precisam saber geologia e para saber geologia, é preciso amá-la. No entanto, para amá-la, é preciso ter tido um dia a oportunidade de recebê-la com entusiasmo e com aplicabilidade, pois, como dito anteriormente, engenheiros são exatos, e se eles não entenderem suas aplicações, dificilmente se apaixonarão.

CONCLUSÃO

Seguindo a linha de pensamento de Filho & Gandolfi (2012, p. 121), "não se deseja que o futuro engenheiro seja um geólogo ou realize atividades de competência deste, mas que esteja capacitado a contatar em nível adequado de compreensão tal profissional, sabendo requisitar seus serviços. Para isso, é necessário conhecimento geológico". Sabemos que a engenharia lida com transformações, então é possível dizer que, para auxiliar a engenharia civil, está a geologia, geociência aplicada a serviço da transformação da natureza. Cabe dizer que não somente para a engenharia civil, mas também para a engenharia ambiental, engenharia de agrimensura, engenharia de minas, engenharia química, engenharia de materiais, mesmo que não diretamente, todas dependem ou derivam de recursos que mesmo depois de beneficiados, um dia foram naturais. Desta forma, neste artigo é possível perceber que o estudo da geologia se mostra de extrema importância para nossas profissões além de nossa própria evolução.

REFERÊNCIAS

FILHO, C. L. F.; GANDOLFI, N. **O ensino da geologia de engenharia nos cursos de engenharia civil do Brasil**. Revista Brasileira da Geologia de Engenharia e Ambiental. 2012. p. 117-123.

GEOLOGIA de engenharia. São Paulo: ABGE. 586 p.

PRESS, F.; SIEVER R.; GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 656 p.

TEIXEIRA, W. (Org.). **Decifrando a terra**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. 623 p.

2 RELAÇÃO ENTRE ARRANJO FÍSICO E SEGURANÇA DO TRABALHO NOS PROCESSOS PRODUTIVOS: UMA PRÁTICA DESDE A CONCEPÇÃO DO PROCESSO

Patrícia Pereira Pacheco[2]
Vilson Menegon Bristot[3]

1. INTRODUÇÃO

O processo de transformação de matéria prima em produto acabado consiste na utilização de diferentes processos e máquinas para dar forma ao produto. Cada máquina e equipamento utilizado nesse processo exige um espaço diferente e uma forma de ser alocado, pois os ativos de uma indústria têm tamanhos, pesos e especificações diferentes. A alocação dos ativos dentro de uma indústria deve ser bem planejada, pois um dos objetivos do processo é a pouca movimentação de máquinas e equipamentos dentro da fábrica. A movimentação em demasia acaba gerando custos operacionais e falhas no processo; se há demora, há perdas. Então, para tornar o processo produtivo mais eficiente possível, é preciso planejar e pensar na melhor forma de montar o arranjo físico da empresa.

> As decisões de arranjo físico definem como a empresa vai produzir. O *layout*, ou arranjo físico é a parte mais visível e exposta de qualquer organização. A necessidade de estudá-lo existe sempre que se pretende a implantação de uma nova fábrica ou unidade de serviços ou quando se estiver promovendo a reformulação de plantas industriais ou outras operações produtivas já em funcionamento (PEINADO, GRAEML, 2007).

Mas os riscos que uma empresa corre ao deixar de lado o planejamento do arranjo físico vão além dos custos operacionais e falhas no processo. As

2 Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc / Núcleo de Estudos em Engenharia de Produção – NEEP.
3 Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc / Núcleo de Estudos em Engenharia de Produção – NEEP.

consequências disso estão relacionadas à ergonomia e segurança do trabalho. Se as máquinas não estiverem dispostas de forma a facilitar o transporte de materiais e fluxo de pessoas, há chances de acidentes de trabalho.

Isso se deve às especificações dos materiais, que têm diferentes tamanhos e pesos, e precisam ser movimentados por pessoas e máquinas que também estão ligados ao processo. Por exemplo, se as matérias primas são muito grandes para manusear, podem bater em outras máquinas e causar danos.

Quando se trata de planejar a disposição das máquinas que compõem o *layout*, inclui também o que está em movimento dentro da fábrica: pessoas e outras máquinas. Para Slack *et al*. (2002), quando se define o arranjo físico de uma empresa é que se decide onde colocar todas as instalações, máquinas, equipamentos e colaboradores.

Os acidentes de trabalho podem estar ligados ao excesso de movimentação de materiais, riscos (físicos, químicos, ergonômicos...), aos acidentes com máquinas, falta de EPIs e de sinalização.

O presente trabalho teve o objetivo de idealizar e projetar uma linha de produção cujo produto final era extenso, obtido através do processo de calandragem. Portanto era preciso pensar em sua movimentação dentro da fábrica de forma que não apresentasse riscos aos equipamentos e trabalhadores. O espaço da fábrica era limitado, e dentro dele tinha que ser disposta a indústria por completo: todo o processo produtivo, desde o recebimento de materiais, até a expedição. Porém, tudo isso teve que ser feito visando a segurança do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2. 1 ARRANJO FÍSICO

Stevenson (2001) considera que o arranjo físico é a configuração de departamentos, de centros de trabalho e de instalações e equipamentos com movimentação otimizada.

Gaither e Frazier (2001) dizem que definir o arranjo físico significa planejar a localização de todas as máquinas, utilidades, estações de trabalho, áreas de atendimento, armazenamento, banheiros, refeitórios, fluxo de materiais e pessoas.

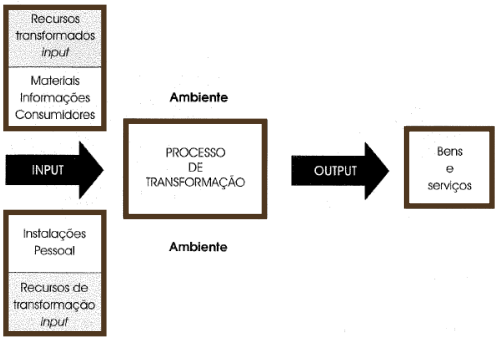
Ritzman & Krajewski (2004) reafirmam a ideia de arranjo físico ao considerarem que seu planejamento envolve decisões sobre a disposição dos centros de atividade econômica, e definem centro de atividade econômica: uma pessoa, um grupo de pessoas, o balcão de um caixa, uma máquina, uma banca de trabalho e assim por diante.

Já Gurgel (2003) define arranjo físico como a habilidade de se converter os elementos complexos e inter-relacionados da organização da manufatura em uma estrutura capaz de atingir os objetivos da empresa pela otimização entre a geração de custos e a geração de lucros. As decisões do arranjo físico podem ser de nível estratégico, quando se estudam novas fábricas, ampliações ou mudanças no processo de produção, que envolvem grandes investimentos. Geralmente são tomadas por pessoas contratadas e mais especializadas; ou de nível tático, quando as alterações não são muito representativas quanto as de nível estratégico. Os riscos envolvidos e valores são mais baixos. Geralmente, são tomadas pelo próprio gerente ou diretor industrial (PEINADO E GRAEML, 2007).

2.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO

Peinado e Graeml (2007) abordam o processo de produção sob o ponto de vista operacional, e afirmam que este envolve recursos a serem transformados e os recursos transformadores, que ao passarem por um processo de produção serão tidos como produto final, que se tratam de bens e serviços criados pela organização. A figura 1 mostra o processo de entradas, processamento e saídas.

Figura 1 - Processo de transformação



Fonte: Slack e Colaboradores (2006).

Slack e Colaboradores (2006) abordam este modelo da figura acima para qualquer processo de produção. Entretanto, há operações diferentes, específicas para cada atividade. Ao se observar de longe um prédio de um hospital e de uma fábrica, por exemplo, eles podem ser parecidos, já que consistem em um grande edifício onde circulam funcionários onde se realizam entregas. Porém, as operações são diferentes, e, além disso, um oferece produtos, e o outro, serviços. O autor destaca a diferença de cada processo de transformação, tornando clara a necessidade de se manter atento às especificidades de cada processo produtivo.

Já Silva (2009) salienta que tudo dentro de uma organização é processo, desde a definição de sua visão e missão, até gestão de caixa, pesquisa de mercado, planejamento da produção, entre outros.

Neste estudo, o processo de produção estudado foi o de calandragem, que para Peixoto e Aita (2012) é um processo de conformação mecânica "utilizado para curvar chapas e perfis. Neste processo, o raio de curvamento pode ser ajustado pela distância entre os cilindros (rolos) que compõem a máquina, chamados de calandras".

2.3 SEGURANÇA DO TRABALHO E RISCOS

Peixoto (2011) diz que a Segurança do Trabalho pode ser entendida como o conjunto de medidas adotadas, visando minimizar os acidentes de trabalho, doenças ocupacionais, bem como proteger a integridade e a capacidade de trabalho das pessoas envolvidas. A Segurança do Trabalho é praticada pela conscientização de empregadores e empregados em relação aos seus direitos e deveres. A Segurança do Trabalho deve ser praticada no trabalho, na rua, em casa, em todo lugar e em qualquer momento.

Segurança do Trabalho pode ser definida como a ciência que estuda as possíveis causas de acidentes de trabalho, para prevenir sua ocorrência, cujo papel é assessorar o empregador, buscando a preservação da integridade física e mental dos trabalhadores e a continuidade do processo produtivo (VOTORANTIM METAIS, 2005).

Para a Votorantim Metais (2005), a segurança visa evitar aquilo que ocorre pelo exercício do trabalho em prol da empresa, provocando lesão corporal ou

morte, perda ou redução da capacidade de exercer um trabalho. Uma outra visão de acidente é a que o define como uma ocorrência não programada, que interrompe ou interfere uma atividade, ocasionando perda de tempo ou lesões nos trabalhadores (VOTORANTIM METAIS, 2005).

Os fatores geradores de acidentes de trabalho, para Peixoto (2011), são considerados riscos. "São agentes presentes no ambiente de trabalho que podem trazer prejuízo à saúde e à qualidade de vida do trabalhador à empresa". O autor divide os riscos ambientais em: químicos, físicos, biológicos, ergonômicos e mecânicos. Além disso, aborda os fatores geradores de acidentes de trabalho que originam os riscos:

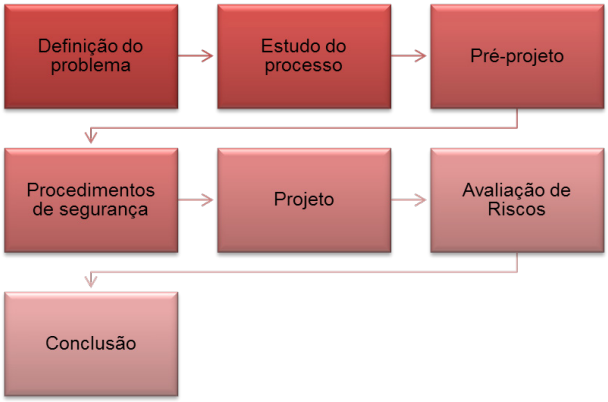
- Arranjo físico inadequado;
- Ordem e limpeza precárias;
- Máquinas e equipamentos sem proteção;
- Ferramentas inadequadas ou defeituosas;
- Iluminação inadequada;
- Eletricidade;
- Probabilidade de incêndio ou explosão;
- Armazenamento inadequado (PEIXOTO, 2011).

Onde, para cada tipo de serviço, as máquinas e equipamentos utilizados devem estar em boas condições, assim como o ambiente de trabalho, que deve oferecer os requisitos necessários de higiene, espaço, adequações e armazenamento. Esses pontos asseguram a saúde do trabalhador e o bom desempenho das operações (PEIXOTO, 2011).

3. METODOLOGIA

O presente relato demonstra a aplicação das normas e ações de segurança do trabalho na concepção de um arranjo físico industrial. A partir da definição do problema e das especificações propostas, foi feito um estudo do processo produtivo em questão, seguindo-se as demais etapas da figura 2:

Figura 2 - Etapas do estudo



Fonte: Autores (2017).

Ao se analisar o processo, foi possível usar a interdisciplinaridade para atribuir suas funções, divisão de setores, máquinas e equipamentos utilizados, assim como o planejamento do espaço visando a segurança e ergonomia do local e dos trabalhadores.

As ferramentas utilizadas foram a pesquisa em relação ao processo de calandragem, conformação mecânica em geral, máquinas e arranjo físico. Foi feito um agrupamento de informações onde através de *brainstorm* foi possível chegar à uma concepção de arranjo físico e sequência de operações. Os estudos sobre NRs aplicáveis e EPIs utilizados forneceram as informações necessárias sobre segurança, e para ilustrar o arranjo físico obtido, foi utilizada a ferramenta *Autocad*.

Quanto as especificações do trabalho: tamanhos do terreno, produto final, tamanho e espaço para máquinas e itens obrigatórios, foram dados pelo professor, mas a forma de relacionar as informações e criar o processo coube aos alunos.

Para finalizar o trabalho e fazer as sinalizações de segurança, os procedimentos foram manuais, onde foram pintadas e desenhadas as faixas e itens de segurança exigidos. O estudo tem como característica um relato de ensino, pois se trata da utilização de um método prático para que, através do estudo e aprendizado, seja possível visualizar a necessidade de observar e aplicar a segurança do trabalho dentro de um processo produtivo.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Inicialmente, foram dados os conceitos de arranjo físico e de que forma se pode observar a importância da segurança no ambiente de trabalho. Com isso, as etapas do trabalho foram passadas aos alunos, assim como as instruções.

O estudo foi feito tendo como base o processo de calandragem, cujo produto final seria uma torre de fracionamento de petróleo, com 8 metros de diâmetro e 20 metros de comprimento. As demais instruções e itens indispensáveis ao trabalho foram:

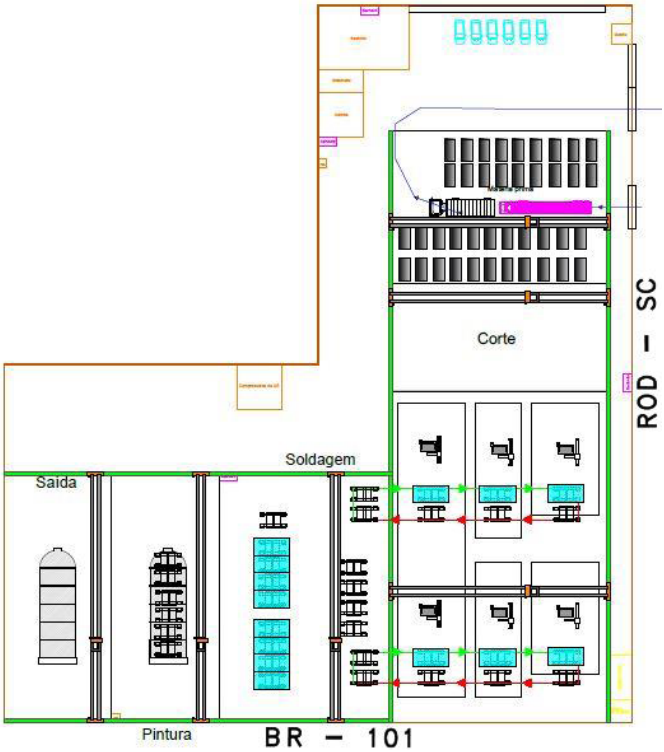
- Cada cm equivale a 1 metro;
- Empilhadeira: 2cm x 1cm;
- Pilares: 1cm x 1cm x 20cm;
- Espaço interno ou externo para descarga de materiais: 30m x 40m;
- Calandragem: 60m x 70m;
- Soldagem;
- Espaço para tratamento final da superfície;
- Carregamento de caminhões;
- Investigar meios de carregamento para fora e para dentro da fábrica;
- Sinalização;
- Estação de transformadores;
- Central de ar comprimido e rede;
- Almoxarifado.

Com essas informações, foi dado início ao estudo do processo (figura 3), e da melhor forma de dividir os setores, entrada (matéria-prima) e saída (produto acabado) do processo, máquinas, equipamentos e formas de transporte. Enfim, tudo o que seria necessário para o processo. O resultado pode ser observado na figura 4.

Figura 3 - Processo de transformação

Fonte: Autores (2017).

Figura 4 - Layout da fábrica



Fonte: Autores (2017).

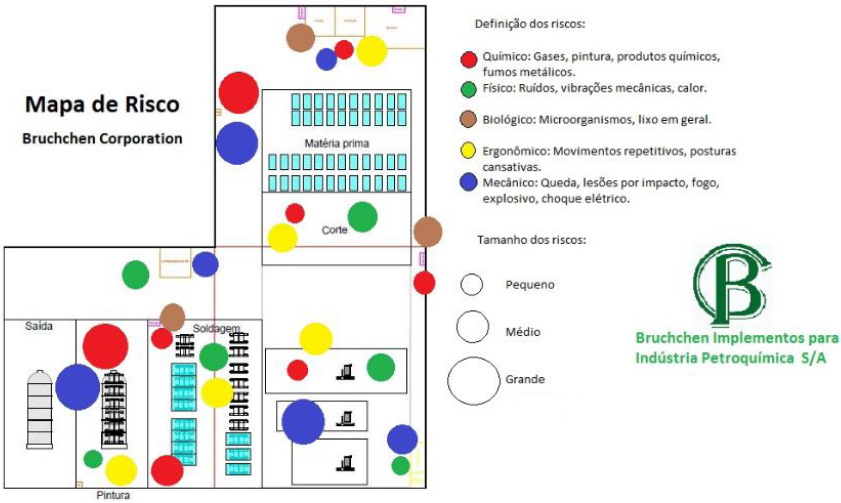
Após concluída a etapa do arranjo físico, começaram a ser estudadas as NRs e aplicações da segurança no trabalho. Como forma de obter o melhor possível do aprendizado, foram consultadas:

- NR-26, que trata da sinalização de segurança;
- NR-6, que fala dos Equipamentos de Proteção Individual (EPI);
- NR-11, aplicada em pontes rolantes e pórticos;
- NR-12 para máquinas e equipamentos;
- NR-5, Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA);
- NR-23, proteção contra incêndios;

Demais normas e materiais que auxiliassem na realização do trabalho, assim como assistência do professor.

Além disso, as questões ambientais quanto a descarte dos resíduos foram observadas. Através das informações obtidas, foi dado andamento nas sinalizações dentro do arranjo físico, que foi plotado em papel para que fosse possível colorir e colar os desenhos e sinalizações. A foto da figura 5 representa o desenho final.

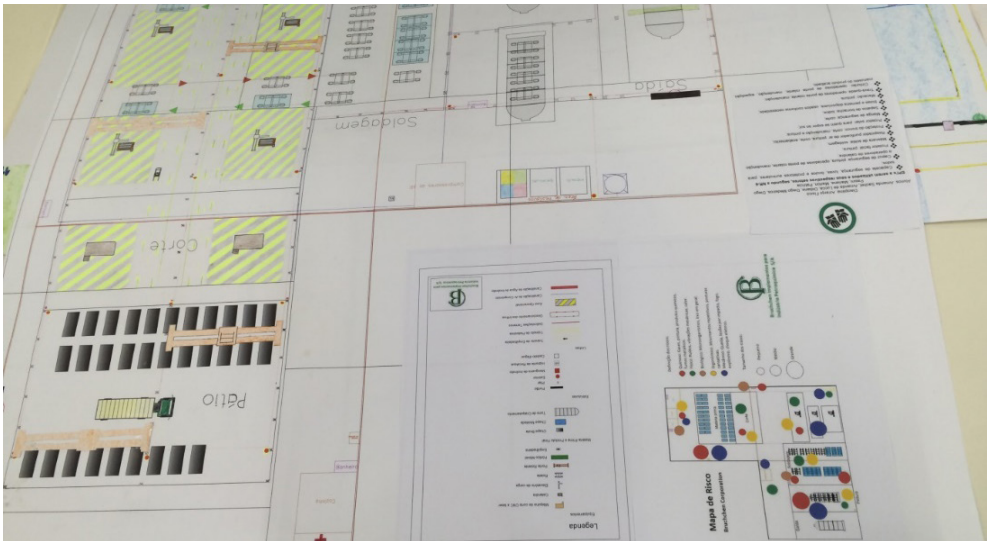
Figura 5 - Trabalho concluído



Fonte: Autores (2017).

Foi feito um mapa de risco (figura 6), que identifica os riscos existentes dentro de cada setor e o tamanho do risco – pequeno, médio e grande. O mapa possibilita aos funcionários e visitantes reconhecer os riscos existentes no ambiente de trabalho que exigem atenção e cuidados, assim, são utilizados meios de prevenção contra acidentes.

Figura 6 - Mapa de risco



Fonte: Autores: 2017.

CONCLUSÃO

Os riscos no ambiente de trabalho são evidentes, e para evitar acidentes é necessário criar medidas de prevenção. Ao se criar um processo de produção, é essencial visar a segurança, e de que forma cada etapa pode acontecer sem colocar o trabalhador em risco. Em uma fábrica, é comum presenciar trabalhadores e equipamentos operando sem os devidos cuidados, até mesmo um arranjo físico sem espaço suficiente, ou com movimentação em excesso que, além de significar perda no processo, pode ocasionar danos maiores. Isso acontece porque geralmente a segurança não está entre as prioridades da empresa, às vezes é colocada apenas como obrigação para atender requisitos. Isso pode ser modificado se a conscientização for colocada em prática; um processo produtivo pode ser eficiente, lucrativo e seguro. Inclusive, a segurança do trabalho tem como objetivo prevenir danos ao trabalhador e à empresa que, caso algo aconteça, será também responsável pela falha. Com este estudo, foi possível colocar em prática uma das melhores formas de propor a segurança do trabalho como algo extremamente importante: estudá-la juntamente com o processo, onde em cada etapa e em cada setor, foi possível visualizar as necessidades do *layout* em relação a execução das tarefas. Além disso, segundo Peinado e Graeml (2007),

se o arranjo físico não for bem elaborado, as consequências podem ser graves. Padrões de fluxo excessivamente longos e confusos são causadores de grandes prejuízos, podendo inviabilizar o próprio negócio. Cada setor tem sua especificidade, e estudar a segurança do trabalho na concepção do processo produtivo facilita o trabalho. Cada máquina e equipamento, proteções, sinalizações tem um papel importante na prevenção de acidentes. É uma boa alternativa também pegar a planta de uma fábrica com o processo já construído para visualizar os riscos existentes e as não conformidades. Essa prática pode ajudar a identificar as falhas no processo juntamente com as exigências das normas de segurança.

REFERÊNCIAS

DINIZ, A. C. **Manual de Auditoria Integrado de Saúde, Segurança e Meio Ambiente (SSMA)**. 1. ed. São Paulo: Votorantim Metais, 2005.

GAITHER, N.; FRAZIER, G. **Administração da produção e operações**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 168-179.

GURGEL, F. do A. **Glossário de engenharia de produção**. Fundação Vanzolini.

PEINADO, J.; GRAEML, Al. R. **Administração da Produção:** (Operações Industriais e de Serviços). Curitiba: Unicenp, 2007. 750 p.

PEIXOTO, N. H. **Curso técnico em automação industrial**: segurança do trabalho. 3. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2010. 128 p.

PEIXOTO, N. H.; AITA, J. C. L. **Tecnologias e processos industriais I**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Rede e-Tec Brasil, 2012. 58 p.

RITZMAN, L. P.; KRAJEWSKI, L. J. **Administração da produção e operações**. São Paulo: Prentice Hall, 2004. p. 407-410.

SILVA, A. C. da. **Processo e arranjo físico:** um estudo na Tutoria do Curso de Graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2009. 80 f. Trabalho de Conclusão de Estágio (Graduação em Administração). Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 344-356.

HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: TRAÇOS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADO POR PIBIDIANAS DO SUBPROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA – UNESC

Caroline Fenali Fernandes
Eliziane de Brittos
Gislene Camargo

1. INTRODUÇÃO

Os projetos de formação inicial de acadêmicos de licenciatura se fundamentam na importância de uma formação qualificada da profissão docente. Dessa forma, o programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid/Pedagogia – Unesc, objetiva incentivar a profissão docente e qualificar a formação de professores da educação básica, interligando teoria e a prática aos acadêmicos da graduação por meio de pesquisas e estudos, relacionando com o dia a dia das escolas a qual os acadêmicos têm o privilégio em ter contato.

O Pibid visa incitar a formação e preparação de acadêmicos de graduação de licenciaturas, os inserindo no dia a dia das escolas, a fim de contribuir para com a educação básica. Os bolsistas do Pibid contam com a orientação dos professores supervisores das escolas e são auxiliados por meio de orientações dos professores coordenadores de área na universidade. Assim sendo, a partir desta interação que se estabelece entre escola e universidade, possibilita aos acadêmicos uma formação inicial de qualidade.

Por meio deste artigo, busca-se elucidar a importância da função social da escrita para o processo de alfabetização e letramento por meio de relatos de experiências do Pibid/Pedagogia – Unesc. Haja vista que, para alfabetizar letrando, é preciso iniciar com a apresentação da função social da escrita aos alunos, explanar sua história, em conseguinte retratar o alfabeto e seu processo, modificações ao longo do tempo. A escrita deve ter significado para o aluno e para isso requer a compreensão de que a mesma serve para comunicar

uma ideia, mensagens por meio de letras, desenhos, etc., que surgiu da necessidade dos povos em se comunicar. Assim sendo, buscamos por meio da pesquisa compreender como acontece o processo de alfabetização e letramento nas escolas, por meio de relatos de experiências das bolsistas do projeto do Pibid/Pedagogia – Alfabetização e Letramento – Unesc, com uma turma do primeiro ano das séries iniciais.

O artigo está organizado a partir do referencial teórico, que faz um levantamento sobre o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência – Pibid: a importância das relações teóricas e práticas dos (as) bolsistas na escola. Em um segundo momento, discorre a respeito das funções sociais da escrita no processo de alfabetização e letramento. Em seguida, segue a metodologia do trabalho, e o relato de experiência realizado no Pibid/Pedagogia – Unesc. Por fim, o fechamento sobre as discussões a respeito da importância de se trabalhar sobre a função social da escrita durante o instante em que os alunos estão sendo alfabetizados.

2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOS (AS) BOLSISTAS NA ESCOLA

Atualmente, encontramos no Brasil políticas de formação que visam a formação inicial e contínua dos professores das escolas de educação básica, com o intuito que qualificar a educação brasileira. O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, junto à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), o seguinte objetivo:

> [...] promover com qualidade um ambiente de formação inicial e continuada da atividade docente na educação básica. Desse modo, elegeu-se o conceito de 'intertextualidade', ressignificando-o, sobretudo, numa perspectiva dialógica, com vistas a ampliar as redes de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O conceito também sugere a possibilidade de integração entre as diferentes áreas participantes nas atividades a serem realizadas nos campos de atuação (UNESC, 2017).

Deste modo, a partir do Pibid a Universidade visa oportunizar aos acadêmicos, relações teóricas e práticas nas escolas de educação básica no municí-

pio. Com efeito, ao participarem do programa, professores coordenadores de área, pibidianos e professores supervisores buscam aperfeiçoar suas práticas e entrelaçar as interações entre a universidade e a escola. Neste sentido, ao elaborar os projetos para a atuação, as/os bolsistas do Pibid/Pedagogia, com o intuito de contribuir para com a alfabetização inicial de alunos do primeiro ano das séries iniciais, tem se preocupado como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita na sala de aula. Sendo assim, a partir das relações entre bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área e alunos, tem se estudado com base na intertextualidade, a fim de estreitar relações entre as escolas e a universidade para que se possam pensar sobre as metodologias de ensino.

Os programas de formação de professores, tal qual o Pibid, priorizam formação de qualidade por meio das relações que se estabelecem nas escolas através da teoria e prática, e também, de estudos baseados em teóricos da educação que relatam novas concepções de educação, com intuito de formar cidadãos críticos frente às mudanças do nosso país, que sejam capazes de transformar a realidade a qual estão inseridos, em busca de um mundo mais justo e igualitário, enfatizando a concepção histórico crítica dos conteúdos defendida por Libâneo (1990) e que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Conforme a fundação Capes (2008), do Ministério da Educação – MEC, são objetivos do Pibid:

> Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008).

Deste modo, com base nos objetivos elencados pela fundação Capes (2008), do MEC que reforça a compreensão da importância dos programas institucionais e busca o incentivo para a formação inicial, inserindo os graduandos bolsistas do Pibid/Pedagogia no cotidiano das escolas, correlacionando teoria e prática, podem contribuir para com o aperfeiçoamento e a transformação da educação do nosso país. Os acadêmicos que fazem parte do programa Pibid/Pedagogia – Unesc, contam com subvenção de professores e coordenadores supervisores do programa, que auxiliam na construção e ampliação de conhecimentos quanto à profissão e valorização da profissão docente.

2.1. FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao se tratar do período de aquisição da linguagem escrita durante o processo de alfabetização e letramento, dos alunos do primeiro ano das séries iniciais, é fundamental que o professor compreenda a real função social da escrita e reflita sobre a importância dos seus alunos aprenderem a ler e a escrever.

Neste sentido, Kleiman (2005) demonstra que o letramento "está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna" (KLEIMAN, 2005, p. 19). Deste modo, a autora nos ajuda a refletir sobre uma questão que está presente durante o processo de alfabetização e letramento nas escolas: "qual a melhor maneira de alfabetizar letrando nos dias atuais?". Com efeito, ao dizer que o letramento está ligado ao uso da escrita no meio social e os impactos que ela causa no cotidiano dos alunos, Kleiman (2005) demonstra que o letramento envolve as práticas sociais em que contém a leitura e escrita, de modo com que ultrapassem as práticas escolares nas salas de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, "para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem" (BRASIL, 1997, p. 56). Deste modo, percebe-se que para aprender a ler e a escrever, é preciso iniciar o ensino da escrita por sua íntegra, a partir da apresentação da História da escrita para os alunos, para que possam perceber que as primeiras manifestações de escrita surgiram diante da necessidade de um povo se comunicar.

Tratando-se da existência da escrita um marco histórico que enfatiza a comunicação e a manifestação das pessoas, a função social da escrita precisa ser compreendida, pois, a escrita ajuda a entender como surgiram as culturas na sociedade e também compreender as permutações que ocorreram durante o tempo histórico. Deste modo:

> A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida (GOMES, 2017, p. 4).

Antes que chegasse à escrita do alfabeto convencional que conhecemos hoje, é fundamental que se explore as primeiras manifestações dos símbolos escritos para expressar a comunicação dos povos, desde o Egito até os Romanos etc., enfim, até conhecermos o alfabeto que utilizamos hoje composto por 26 letras.

Atualmente, encontramos nas escolas diversos problemas durante o processo de alfabetização das crianças, pois, há um grande índice de alunos que apenas codificam e decodificam o código escrito sem atribuir significado ao texto que está construindo ou que está lendo. Isso acontece devido a Educação tradicional que ainda é impregnada na sociedade. Libâneo (1990) caracteriza por ensino tradicional:

> [...] por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1990, p. 7).

Sob este ponto de vista, muitos professores das escolas brasileiras adéquam essa metodologia tradicional ao alfabetizar. Diante dessa relação, os alunos apenas codificam e decodificam o código escrito, mas não relacionam este co-

nhecimento empirista ao seu cotidiano, apenas reproduz o que lhe é "transmitido". Dentro de uma perspectiva histórico crítica dos conteúdos, concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Vygotsky demonstra que "[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras" (VYGOTSKY, p. 134 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 72). Com efeito, diante desta colocação, o autor diz que além de ensinar como se escreve, tem de ensinar a linguagem da escrita, a essência da palavra, e não apenas escrever as letras "soltas" no papel, sem significado.

Neste sentido, Gontijo (2009) aponta algumas questões referentes ao desenvolvimento da escrita e da linguagem infantil, elencando que:

> O desenvolvimento da criança integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas. [...] a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala (GONTIJO, 2009, p. 38).

Quando Gontijo (2009) representa a escrita como linguagem a autora demonstra que a escrita vai além de códigos soltos ou codificação e decodificações do código escrito, mas que a escrita deve demonstrar os sentimentos dos alunos, e que a sua escrita seja significativa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

Entrecruzando as falas de Gontijo (2009) com a Proposta Curricular Nacional da disciplina da língua portuguesa, são perceptíveis que para alfabetizar letrando, é essencial que se compreenda a escrita não como palavras soltas escritas, mas, se apropriar da linguagem, de modo com que ler e escrever, não seja apenas codificar e decodificar o código escrito, mas atribuir significados as palavras escritas. Em suma, a escrita deve surtir significados para os alunos, e para isso, requer a compreensão e a seriedade dos educadores na parte

de alfabetização, para que possam explicar para os alunos, que a escrita pode ajudar as pessoas a se comunicarem, bem como comunicar uma ideia, enviar mensagens por meio de letras, desenhos, e-mail, convites etc.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do projeto traz como problemática a importância de se trabalhar a função social da escrita durante o processo alfabetização e letramento nas escolas, a partir do relato de experiência realizado por bolsistas do Pibid/Pedagogia. Para elucidar o suporte teórico, foram utilizados os textos dos teóricos da educação: Oliveira (1999), Gontijo (2009), Kleiman (2005), Brasil (1997), Libâneo (1990) e dos bibliográficos do site da Unesc (2017) e da Capes (2008).

Nosso trabalho é embasado pela pesquisa bibliográfica, além das observações e as intervenções dos relatos de experiências realizadas por bolsistas do Pibid/Alfabetização – Unesc, com uma turma do 1º ano das séries iniciais com 20 alunos, de uma escola da rede municipal de Criciúma-SC.

No que se diz respeito ao tipo de pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) conceitua que: "Pesquisa bibliográfica: é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Deste modo, para elucidar a nossa pesquisa, faremos o uso de materiais que já foram elaborados por outros pesquisadores e teóricos da educação, a respeito da temática proposta pela pesquisa, com intuito de entrecruzar o que dizem os pesquisadores a respeito da função social da escrita no processo de alfabetização e letramento, com as práticas escolares. Buscaremos por meio deste trabalho de pesquisa, entrecruzar a teoria aprendida na universidade com a prática real das escolas de educação básica, de modo com que possamos levar em considerações a realidade dos alunos diante das práticas educativas que conduzem à alfabetização e ao letramento, durante o processo formativo dos alunos.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Ao iniciarmos as atividades do Pibid-Pedagogia – Unesc, observamos a importância em oportunizar situações de aprendizagem que possibilitassem aos

alunos a compreensão da função social da escrita. Haja visto que os alunos por vezes entendem o processo de alfabetização como uma atividade mecanizada de decodificação e codificação do código escrito. No entanto, é imprescindível a compreensão do porquê se escreve, na atualidade de nossa sociedade o código escrito é uma necessidade em conviver, se comunicar num mundo em que está em desenvolvimento constante. Conforme podemos observar na apresentação dos parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa (1997):

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

A vista disso, em um dos planejamentos de ensino a aula iniciou-se com uma problematização, questionando se os alunos já conheciam a história da escrita, ou outro tipo de alfabeto que não fosse o nosso. Após essa socialização, apresentamos a história da escrita, e o processo do alfabeto até chegar ao que utilizamos nos dias de hoje. Relembramos ainda, que algumas culturas têm o alfabeto diferenciado do nosso. Em conseguinte, convidamos os alunos a se deslocarem até a quadra da escola, para que num papel pardo grande disposto no chão, pudessem comunicar suas percepções sobre a história, por meio de desenhos, letras, entre outros, proporcionando assim que compreendessem que a função social da escrita é a comunicação. Em um segundo momento do planejamento, distribuímos cartelas de bingo aos alunos, e iniciamos o "Bingo das letras".

Por meio do diálogo com os alunos foram feitas indagações a respeito das letras sorteadas em um bingo, relacionando com a realidade dos mesmos, bem como seus nomes, os objetos, lugares que residem, etc. Para a melhor compreensão de como acontece o envolvimento dos alunos com a escrita, as pibidianas propiciaram aos alunos um momento aconchegante e acolhedor, de modo com que todos pudessem se sentirem confortáveis, para assistir ao filme *Os Croods*, com a direção de Chris Sanders e Kirk de Micco (2013), a fim de que os alunos pudessem fazer as associações do filme mediante o conteúdo aplicado em sala de aula. Com base nos estudos levantados por Fonseca (2008):

> No campo pedagógico, as pesquisas na área do ensino e da aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias educacionais, têm possibilitado ao professor a construção de outras relações com os sujeitos e as práticas em sala de aula. O aluno não é mais um espectador passivo de aulas expositivas. [...] os livros didáticos passaram a ser considerados fontes de estudo, ao lado de outras. Perderam o caráter exclusivo. Estão sendo avaliados periodicamente, revistos, numa perspectiva não apenas conceitual, mas especificamente para levar à ampliação das abordagens, dos problemas e das fontes de investigação [...] (FONSECA, 2009, p. 206).

Mediante ao exposto, a utilização de diferentes metodologias e fontes de ensino possibilitam a construção e ampliação de conhecimentos aos alunos, deixando o foco no livro didático e nas aulas expositivas como o único meio do processo educativo. No entanto, o uso de filme não deve ser como distração ao aluno, sem a mediação do educador, mas sim sob o intuito de oportunizar aprendizagens ao educando. Após o término do filme, por meio de um diálogo em que envolveu a professora supervisora do programa, os alunos da escola e as bolsistas do Pibid, foram socializadas as compreensões a respeito do filme, relacionando-o com a história da escrita aplicada durante o desenvolvimento do projeto na sala de aula.

Por fim, o relato de experiência acerca de um dos projetos das bolsistas, demonstra a importância do Pibid para a iniciação à docência dos acadêmicos. Visto que este fortalece a experiência profissional, oportuniza o privilégio do contato com a realidade da escola, articulando a teoria e prática. Para a realização dos projetos nas escolas de educação básica, os graduandos das licenciaturas, bolsistas do Pibid, contam com a supervisão da professora supervisora da escola e possuem a orientação e o auxílio da professora coordenadora do subprojeto do Pibid/Pedagogia – Unesc.

CONCLUSÃO

Os relatos de experiências de ensino dos planejamentos dos acadêmicos de pedagogia que participam do programa Pibid/Pedagogia – Unesc demonstram a importância em articular teoria e prática na formação de profissionais

da docência, visto que por vezes os graduandos transpassam sua formação sem o contato com a realidade da educação do nosso país. O dia a dia das escolas correlaciona a prática e a teoria, fazendo deles um processo indissociável, que possibilita a construção da profissão docente qualificada por meio de pesquisas, estudos que embasam essa teoria e prática que aperfeiçoam o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos dos educandos da graduação de pedagogia.

Nos relatos de experiências se observou que é possível alfabetizar de modo lúdico, distante dos métodos tradicionais de ensino focalizados na mecanização da escrita. Com metodologias que instigam o aluno na busca do saber ler e escrever, foi possível perceber que a compreensão da função social da escrita, se articulado com questionamentos críticos quanto sua função social, tramitando então de um processo estagnado para um mundo de fantasias em que compreender e se apropriar do código escrito tenham significado ao aluno.

Por fim, diante dos estudos que envolveram relatos de experiência de um dos planejamentos do Pibid/pedagogia – Unesc, é possível observar que a utilização da escrita se faz necessária, mesmo que por vezes como uma obrigação para viver em um mundo capitalista que exige o domínio do código escrito, para servir como mão de obra para a classe dominadora. No entanto, é nessa perspectiva que entusiasma ainda mais a profissão docente em lutar por uma educação transformadora, na formação de cidadãos que transformem essa realidade que estamos inseridos, totalmente alienados ao sistema capitalista que consomem o ser humano, transformando em massa de manobra.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. p. 92. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CAPES. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. **Fundação Capes Ministério da Educação**. set. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 21 jul. 2017.

DUARTE, V. M. do N. **PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA.** Monografias Brasil Escola. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.uol.com.br/regras-abnt/

pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FONSECA, S. G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. *In*: **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <www.professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GOMES, E. de C. **A escrita na história da humanidade.** Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Rever, 2005. 64 p.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libaneo-Democratizacao-Da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-Dos-Conteudos%20(1).pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OS CROODS. Direção de Chris Sanders, Kirk Demicco. Produção de Kristine Belson e Jane Hartwell. 2013. (138 min.), color.

SIBOVITZ, T. **A história da escrita.** O mundo da alfabetização. Disponível em: <https://www.blogger.com/profile/18431599664075269692>. Acesso em: 18 mar. 2017.

UNESC. PIBID. **Educação Básica**: a intertextualidade da formação docente inicial e continuada. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/391/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

4 HISTÓRIA E TEATRO: EXPERIÊNCIA DE ENSINO SOBRE RESISTÊNCIA MINEIRA NA DITADURA MILITAR NA VILA OPERÁRIA PRÓSPERA

Marcos Guerreiro de Farias[4]
Elaine Rodrigues[5]
Isadora Farias Espíndola[6]
Tainá Agostinho Cardoso[7]
Michele Gonçalves Cardoso[8]
Tiago da Silva Coelho[9]

1. INTRODUÇÃO

Esta atividade de ensino foi o resultado final do projeto desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, por acadêmicos/as do subprojeto de História – licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). O desenvolvimento das atividades se deu durante o ano de 2016, com a turma de 9° ano da escola E. M. E. I. E. F. Jorge da Cunha Carneiro, localizada no Bairro Próspera, em Criciúma-SC.

A escola está localizada nas proximidades das antigas carboníferas da região de Criciúma, bem como o próprio bairro fora antes das empresas mineradoras de carvão fecharem uma vila operária. Neste viés, juntamente com a professora Ana Cristina da Silva problematizamos as memórias que remetem

4 Acadêmico do Curso de História da Unesc, bolsistas do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

5 Egressa do Curso de História da Unesc, ex-integrante do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

6 Acadêmica do Curso de História da Unesc, bolsistas do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

7 Acadêmica do Curso de História da Unesc, bolsistas do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

8 Professora do Curso de História da Unesc, ex-coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

9 Professor do Curso de História da Unesc, coordenador do subprojeto de História do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid/Unesc.

a "cultura do carvão" analisando como estas são produzidas a partir e/ou por meio das relações sociais, numa tentativa de explicar as resistências frente à ditadura militar das décadas de 1964-1985, tendo como base o texto "O Teatro Amador de Criciúma" (PASSINI, 2011). Nessa perspectiva buscamos enfocar uma forma cultural de impelir resistência mediante os retrocessos e perca de direitos neste mesmo período.

Sendo assim, buscamos analisar os períodos pré/pós-ditadura, discorrendo sobre os primeiros moradores e a constituição da cidade como tal, em seu sentido moderno de compreensão, e as transformações causadas por essa mesma "modernidade" que trouxe consigo as carboníferas. Nesse contexto, discutiu-se também mudanças nas relações de trabalho que a partir do estabelecimento das empresas carboníferas na região, culminou em períodos de greves e resistência dos/as trabalhadores/as, que se organizavam por melhores condições de trabalho, devido à insegurança das minas de carvão mineral e as muitas mortes ali ocorridas. Outro modo de lutar por melhores condições de vida era resistindo a partir de peças teatrais que subversivamente escancaravam as atrocidades cometidas, sejam elas físicas, psicológicas, ou em retiradas de direitos trabalhista entre outros.

Sendo assim, para compreendermos a complexidade estabelecida com a instalação das mineradoras – observando para além das relações de trabalho – adentramos nas relações de poder estabelecidas entre classe, raça e gênero, campos estes que por meio do teatro amador conseguiriam adentrar nos debates recorrentes, por meio de suas peças que continham elementos contundentes, que se não fossem abordados subliminarmente, sofreriam censuras impostas pelo regime ditatorial do período. Desse modo, expressar-se burlando a censura foi o desafio proposto aos alunos/as, abordando temas não só relacionados a direitos trabalhistas (tão atuais quanto nas peças produzidas pelo TAP), mas também lutas atuais por garantias de direitos, visibilidade e reconhecimento escolhidos juntamente com os/as aluno/as (como os já citados, gênero, étnico-racial, religião), que ocupam hoje inúmeros espaços de debate na sociedade, nos meios acadêmico/universitário, ou dentro das escolas, como forma de debate, conscientização e resistência às tentativas de retrocesso e na busca por equidade social. Essas relações se faziam presentes nas minas ou nas vilas, dentro dos casamentos,

das uniões, ou entre trabalhadores e trabalhadoras (estudos recentes apontaram para marginalização das mulheres "escolhedeiras de carvão" que por um longo período foram negligenciadas pela história e **respectivamente** pela historiografia).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos nossas atividades com discussões sobre a Vila Operária, local que desempenhava distintos papeis no cotidiano dos/as trabalhadores/as que ali habitavam. A Vila era projetada pelos donos das carboníferas objetivando o controle do tempo e das ideias dos operários/as e escolhedeiras de carvão. As relações trabalhistas eram fundamentadas no paternalismo, no qual o/a trabalhador/a era refém do patrão e das instituições de consumo e de saúde, que também pertencia aos mineradores. Para abordarmos esta Vila como espaço de sociabilidade utilizamos o texto "Trajetórias e experiências do movimento operário sindical de Criciúma-SC" de Antônio Luiz Miranda, e assim conseguimos a discussão sobre as vilas e o dia a dia dos/as seus/suas moradores/as.

Partindo desta premissa, da não aproximação entre o interesse do patrão e as necessidades dos Operários inseridos nas vilas, podemos inferir que os/as trabalhador/as buscam a união da classe para a luta contra as limitações impostas pelas restrições das relações paternalistas, pela garantia de direitos, melhores condições de vida e segurança, que praticamente inexistia nas carboníferas. Neste contexto começam a ser desenvolvidos os primeiros sindicatos, e para analisá-los nos pautamos no livro *Vidas Marcadas: trabalhadores do carvão*, da autora Terezinha Gascho Volpato.

A organização da classe possibilitava dentre outras questões a reivindicação por direitos, como por exemplo, as melhores condições de trabalho. Os patrões necessitavam de mecanismos que controlassem o tempo livre destes/as trabalhadoras/es para evitar organizações bem articuladas e, além disso, controlar mantendo-os sempre próximos do ambiente de trabalho. Muitas formas de controle do tempo, foram impostas aos trabalhadores/es como o futebol, com a criação e o fomento de clubes de carboníferas e também, os Teatros Amadores. Para essa discussão utilizamos, a monografia realizada pela his-

toriadora Vanessa Passini, intitulada: "O teatro da vila operária: experiências do teatro amador Próspera (Criciúma, 1962-1975)". Com as discussões acerca das formas de resistência levadas no âmbito da educação mobilizamos Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia", uma vez que o processo de realização do teatro partiu do conhecimento e interesse dos/as alunos/as, fundamentados pelas discussões realizadas com os/as bolsistas do projeto.

3. METODOLOGIA

O projeto realizado contou com as seguintes etapas: 1) Formação teórica dos/as acadêmicos/as bolsista, 2) Discussão e escolha do tema entre os/as bolsistas do projeto seguido de socialização com a professora regente da escola, 3) Exposição e delimitação do tema com a turma, 4) Formação teórica sobre o tema (vilas operárias e o trabalho, ditadura no Brasil, manifestações artísticas), 5) Oficina de análise de músicas produzidas no período ditatorial no Brasil, 6) Divisão da turma em grupos e construção do roteiro da peça teatral, que deveria ser escrita de forma a "passar" por uma suposta censura, visando que os/as alunos/as compreendessem a peça como forma de resistir ao regime. 7) Socialização das peças para o grande grupo. 8) Sistematização das atividades desenvolvidas, e apresentação em seminários, simpósios e eventos em geral.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

A atividade de ensino desenvolvida no ano de 2016 possibilitou a aproximação entre arte e história e resistência e cultura, traços importantes da formação cultural do Brasil contemporâneo. Além disso, levar o tema em questão para a sala de aula foi uma grande oportunidade de perceber de que forma os alunos e alunas interpretam os movimentos e processos históricos ocorridos na região e qual a relação desse processo com a própria realidade através do bairro em que residem. Outro fato fundamental foi destacar assuntos que atualmente fazem parte dos embates diários da sociedade como as questões de gênero, étnico racial, de intolerância religiosa e sobre a atual situação das escolas públicas.

CONCLUSÃO

A elaboração e representação de uma peça de teatro se constituem como um instrumento eficaz no processo educativo, tanto de crianças como jovens e adultos. Neste sentido, produzir uma peça teatral em uma determinada disciplina proporciona diversas possibilidades didáticas e metodológicas. Podem ser elaboradas com um ou mais temas abordados durante as aulas e de maneira interdisciplinar. O teatro faz com que o aluno desenvolva a sua criatividade, expressão corporal, linguagem, desenvolva com melhor fluidez sua escrita e principalmente, sua criticidade.

No caso específico da nossa experiência no Pibid, foi enriquecedor perceber durante todo o processo a interação dos alunos, principalmente por abordar um tema tão próximo da comunidade em que estão inseridos.

A resistência por partes dos grupos seja sindicais, religiosos ou artísticos na região carbonífera sempre foram muito fortes e muito combatidos principalmente, no período da ditadura militar.

Mostrar para os alunos que existiu esse tipo de resistência, faz com que eles se sintam próximos das narrativas históricas apresentadas nos livros e junto com a metodologia que utilizamos para elaboração dos teatros, onde foram utilizadas as mensagens sublimares que era um recurso comum naquele período. Seja na música, com palavras de duplo sentido "cale-se" ou "cálice", na poesia marginalista de Paulo Leminski, na forma de expressão irônica como "a mosca na sopa", de Raul Seixas, mostrando a persistência da pequenina, e do "grito" do teatro que ecoava mesclando todos esses elementos numa junção de poesia, música, expressão corporal, história, cultura e luta social.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, D. W. **Atravessando a escuridão** – memórias de um comunista casual. Criciúma: Unesc, 1996.

FILHO, A. G. **Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. 144p. São Paulo: Editora Paz e Terra.

MIRANDA, A. L. **Trajetórias e experiências do movimento operário sindical de Criciúma-SC**: da Ditadura Militar à Nova República (1964-1990). Florianópolis: UFSC, 2013.

PASSINI, V. N. **O teatro da vila operária:** experiências do teatro amador próspera (Criciúma, 1962-1975). – Criciúma, 2011.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. *In*: **Costumes em Comum.** São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TRICHES, J.; ZANELATTO, J. H. **História política de Criciúma no século XX.** – Criciúma (SC): Unesc, 2015.

VOLPATO, T. G. **Vidas Marcadas:** trabalhadores do carvão. Tubarão: Editora Unisul, 2001.

5 UMA VISÃO ALÉM DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, A PARTIR DE UMA PRÁTICA DO PIBID

Vanessa Budny Boaventura
Thainá Serafim Pereira
Gislene Camargo

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo existiram diferentes concepções de infância, nem sempre a forma de perceber a criança foi igual. Começando pela idade média, que não existia consciência da particularidade infantil, por essa razão a criança era inserida muito cedo no mundo adulto, assim que se tornava independente (por volta dos 6 ou 7 anos de idade) e tinha condições de viver sem a assistência de sua mãe. Portanto a criança era como adulto em miniatura, não existia um sentimento de infância.

Desta forma, é necessário salientar sobre o surgimento da literatura para as crianças. Foi a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês, que foram criados e publicados livros para o público infantil. Preparados com intuito pedagógico e utilizado como instrumento auxiliador no processo de ensino e aprendizagem.

O livro é um excelente incentivador e motivador da aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento linguístico e intelectual do aluno, auxiliando-o a entrar no mundo das palavras, assim deve estar presente no processo de alfabetização e letramento das crianças. No entanto, é necessário compreendermos o que é e como é realizado esse processo.

Alfabetização é o processo de aquisição da leitura e escrita, um ato de propagar o ensino das primeiras letras e a sistematização da escrita. Esse processo se inicia na escola, inicialmente por meio da história da escrita, a qual revela a função social da mesma. Em seguida, trabalha-se com textos, inicia-se pelo

"todo", para posteriormente se proceder análise de suas partes constitutivas. O letramento é uso aplicabilidade da leitura e escrita nas práticas sociais. Portanto, ambas as práticas são indissociáveis.

A história sobre a alfabetização escolar evidencia um percurso marcado por mudanças conceituais e metodológicas. Desta maneira, este artigo pretende discutir sobre os diferentes métodos de alfabetização no Brasil, o surgimento do conceito de letramento e sua relação com a alfabetização. Bem como, apresentar possibilidades e estratégias que possam auxiliar profissionais da educação no processo de alfabetização e letramento das crianças. Por fim, será apresentado vivências sobre literatura infantil a partir do Subprojeto -Pibid Pedagogia da Unesc.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MUITO ALÉM DE LER E ESCREVER

A alfabetização e o letramento nem sempre foram reconhecidos como indissociáveis. No Brasil, com a proclamação da República, no final do século XIX a educação começou a ser idealizada. Dessa forma, a escola se consolidou, vista como necessária para preparação das novas gerações. Em virtude disso, ler e escrever que anteriormente a esse período eram práticas culturais, passaram a ser reconhecidos como meio de aquisição do conhecimento e desenvolvimento social. Definindo-se, segundo Mortatti (2006, p. 3), como tecnicamente ensináveis: "as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional".

No entanto, a dificuldade das crianças aprenderem a ler e escrever resultou no fracasso escolar na alfabetização. Assim, são necessários esforços de mudanças que superam essas frustrações, e para isso, ocorreu o surgimento dos métodos de alfabetização, a qual por muito tempo foram utilizados e considerados essenciais no processo de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2006), os métodos de alfabetização estão divididos em quatros momentos fundamentais, denominados: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do ensino analítico, a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização. No decorrer destes momentos, ocorreram muitos debates, a respeito da padronização e solidificação referentes ao ensino da leitura e escrita, controvérsias entre os que

acreditavam ser portadores de novo método de alfabetização e os defensores de métodos arcaicos.

No primeiro momento, que se estendeu até o início da década de 1890, foi conhecido como a metodização do ensino da leitura. O aprendizado da leitura e escrita era realizado em salas adaptadas, localizadas em prédios não muito favoráveis para tal fim, que acomodavam alunos de diferentes idades. O ensino apresentava precariedade em relação à organização, ao funcionamento e a materiais disponibilizados pela "escola". Iniciava-se o ensino de leitura com as chamadas Cartas de ABC, ou as cartilhas como são conhecidas atualmente, as quais representam o método mais tradicional de alfabetização. O método utilizado nesse momento era o método sintético, este, consistia-se em iniciar pela "parte" das palavras para o "todo": apresentam-se as letras e seus respectivos nomes (método alfabético), os sons das mesmas (método fônico) e as famílias silábicas (método da silabação), ou seja, o ensino da leitura seguia a ordem: letra sílaba e palavra. E o ensino da escrita, resumia-se na caligrafia e ortografia, utilizando cópias, ditados e formulações de frases.

É no ano de 1876 o marco inicial desse período de Metodização, isto é, o estabelecimento de métodos de alfabetização. Cujo foco era em como ensinar e não em como aprender. Isso ocorre devido a publicação da "Cartilha maternal ou Arte da leitura" do poeta João de Deus. Assim a partir de 1880, o "método João de Deus" ou "método da palavração" passa a ser utilizado no ensino da leitura, o mesmo "baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a parir dos valores fonéticos das letras" (MORTATTI, 2006, p. 6).

Após esse período, iniciou-se um segundo momento na história dos métodos de alfabetização, o qual se nomeou de método analítico, que durou até meados dos anos 1920. Esse renovador método é fruto da implementação de uma reforma de instrução pública no estado de São Paulo, que começou uma organização da Escola Normal de São Paulo e criou-se uma Escola-Modelo, o que foi difundido pelos professores por todos os estados brasileiros.

O método analítico, completamente oposto ao método sintético, trazia consigo uma inovação referente ao processo de alfabetização. De acordo com Mortatti (2006), influenciado pela pedagogia norte-americana, deveria iniciar-se o ensino da leitura pelo "todo", para depois analisar suas partes cons-

titutivas. O todo se constituía de uma historieta, que após trabalhado seria decomposto em frases, conseguinte de palavras, chegando as silabas e as letras. Vale ressaltar, que este método se dividia em três etapas: método da palavração (palavra>sílaba>letra), método da sentenciação (frase>palavra>sílaba>letra) e contos e historietas (texto>frase>palavra>sílaba>letra). Todavia, o ensino da escrita restringia-se à caligrafia e tipos de letras a ser utilizada; para isso, exigia-se treino, por meio de exercícios de cópia e ditados.

Nesse segundo momento, caucionou uma disputa entre os defensores do renovador método analítico e os que defendiam o tradicional método sintético. Devido a isso, surge uma nova tradição no ensino da leitura, no qual enfatizava questões didáticas dependentes de ordem psicológica da criança, ou seja, de como ensinar e a quem ensinar. Também o termo "alfabetização" começa a ser reconhecido para o ensino inicial da leitura e escrita.

Dando continuidade a história dos métodos de alfabetização, por volta de 1920 sucedeu o terceiro momento, chamado "a alfabetização sob medida". Neste período, ocorreu a "Reforma Sampaio Dória" na qual possibilitava ao alfabetizador uma maior "autonomia didática". Por consequência dessa autonomia ampliou a rejeição dos professores perante a utilização do método analítico, já que esse era o método imposto, desse modo, iniciou-se uma procura por soluções que resolvessem os impasses do ensino da leitura e escrita. Uniram-se então, os dois principais tipos de métodos de ensino da leitura e escrita e assim passaram a utilizar o método misto ou eclético.

Logo, funda-se uma mistura de métodos no processo e no conceito de alfabetização, na qual a aprendizagem da leitura e escrita implica "obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas" (MORTATTI, 2006, p. 9). Entretanto, o ensino da escrita ficou sendo entendido como habilidade de caligrafia e ortografia, tendo que ser ensino juntamente com a leitura.

Até 1980 a alternância entre métodos sintéticos e analíticos é o que caracterizava a alfabetização, cujo objetivo era o domínio de codificação e decodificação de símbolos alfabéticos. No entanto, a partir desta década a alfabetização começou a ganhar dimensões políticas e sociais, as quais tinham o intuito de enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Assim tais métodos de alfabetização passaram a ser questionados e criticados por uma nova

abordagem de desconstrução dos mesmos, denominada Desmetodização – 4º momento da história dos métodos de alfabetização segundo Mortatti.

A busca por soluções para enfrentar o fracasso das escolas na alfabetização de crianças resultou em um pensamento de que não era possível alfabetizar apenas com técnicas, sem ter uma base teórica. Devido a isso, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, isto é, a teoria Construtivista, tornou-se uma nova referência teórico-metodológica, a qual seria a base para os educadores resolverem determinados problemas. Tal abordagem é fruto das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, feita pela pesquisadora Emília Ferreiro e seus colaboradores. Nesta concepção o foco é o processo de aprendizagem das crianças e não mais os métodos de ensino. Deixa de ter a perspectiva em como ensinar e passa para a perspectiva de como aprender. Portanto, não se trata de um novo método e sim de uma revolução conceitual, cujo intuito é desmetodotizar o processo de alfabetização abandonando teoria e práticas tradicionais.

Em síntese podemos perceber que ao longo da história do ensino inicial da leitura e escrita houve mudanças tanto conceituais quanto metodológicas. Contudo, a meta da alfabetização era sempre a aprendizagem do sistema convencional da escrita. No entanto, o construtivismo,

> [...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, por que alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 98).

Com essas mudanças foi possível identificar o processo que torna a criança alfabética e a importância das variadas relações entre a criança e prática reais de leitura e escrita. Segundo Soares, a criança apropria-se do sistema convencional da escrita, por meio de atividade de letramento, prevalecendo sobre as atividades de alfabetização. A conceitualização da língua escrita pela criança acontece por meio das relações que a mesma tem com diferentes práticas sociais que exigem o uso da leitura e escrita. Esse processo é compreendido como letramento, que segundo Soares (2004, p. 96)

> [...] é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas, seu surgimento

> pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Visto que, as práticas sociais ganharam maior importância, tornando-se gradativamente dependentes da leitura e escrita percebe-se que a alfabetização, apenas de codificação e decodificação, não dá conta da dimensão social, isto é, o significado real da palavra. Com isso, inicialmente introduziram um adjetivo para o termo alfabetização surgindo assim alfabetização funcional. No entanto, posteriormente, mediante aos argumentos como "alfabetização é muito mais do que codificação e decodificação" percebeu-se a insuficiência do termo para ampliar o significado de alfabetizar, assim originando o termo letramento, ou seja, o mesmo é resultado da necessidade de realçar as práticas de uso do sistema da escrita, em contextos sociais que envolva o uso da leitura e escrita.

Segundo Ferreiro, letramento não é um método de alfabetização ou uma habilidade, e sim um conjunto de práticas de uso da escrita, mas amplo que as práticas escolares, mas que as incluem. Deste modo, aulas ou disciplinas de letramento é um equívoco, já que o mesmo deve caminhar simultaneamente com a alfabetização. Desta forma, ambos os processos são indissociáveis, simultâneos e interdependentes. O professor deve alfabetizar letrando e para isso, o mesmo deverá ter uma postura estudiosa sobre alfabetização, saber o que de fato é alfabetizar. Bem como, pensar em atividades que faça o aluno a refletir e não apenas fazer cópias, desafiando-o na busca pelo conhecimento.

Vale ressaltar que, existem 4 princípios de letramento: o texto considerado o "carro chefe" no qual desencadeará toda ação do professor; escrita; leitura e oralidade, a qual tem um papel fundamental na apropriação do conhecimento.

Desta forma, o professor em sala de aula, pode contar com diversas estratégias e possibilidades mediadoras no processo de letramento das crianças. O texto por sua vez, é o motivador do ensino aprendizagem, parte-se dele para a apropriação do conhecimento e o mesmo pode ser trabalhado em diferentes gêneros, como: conto, receita culinária, lista de compras, carta, lenda, fábula, bilhete, conto de fadas, notícia, manual de instruções, bula de remédio, entre

outros. Visto que, o professor deve explicar a função de cada gênero e utilizá -los de maneira a contribuir neste processo.

A leitura é essencial em todo processo de ensino aprendizagem, a mesma precisa ser uma leitura real, ou seja, que tenha significado, que traga sentido ao educando. Já que, essas leituras não cumprem seu papel se forem feitas de forma mecânica, é necessário ser objetivada, ser aplicada com um objetivo por parte do professor, levando ao conhecimento, de maneira a contribuir para a formação de um leitor ativo e crítico.

Assim, aliada à leitura está a escrita do educando, que é essencial para o mesmo na alfabetização e letramento, ao solicitar a turma produções textuais é necessário que o professor de subsídios suficientes para que isso se efetive. Quando se fala em produções textuais, devem-se salientar todas as tentativas de acerto do educando e jamais focar-se no erro, ao verificar erros é importante dialogar com o educando, de modo que o mesmo aprenda a analisar seu próprio texto e desvirtue o professor como único detentor do saber.

O educando precisa ter autoria, criatividade e aprender a estruturar um bom texto. Na fase inicial do processo de alfabetização e letramento, pode-se utilizar o texto coletivo como auxílio, este requer que o professor leia para turma alguma história e peça que os educandos recontem, com isso o mesmo anota no quadro a sequência de informações sobre a história e reestrutura de maneira adequada, utilizando conectivos. Desta maneira, os educandos estarão em contato com o texto, sendo autores, devido que,

> Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não (BRASIL, 1997, p. 28).

Todavia, se a turma já estiver preparada para produções de textos individuais e o professor fornecer subsídios para que os educandos o façam, o mesmo deve pedir a autorização do educando, para no quadro fazer a reestruturação do texto, de modo a corrigi-lo.

Outra estratégia neste processo é a análise linguística, em que consta analisar as palavras segundo a ortografia, uma atividade que possibilita isso é o "Ditado Interativo". Este se executa, solicitando que os educandos escre-

vam individualmente, uma lista de palavras selecionadas pela professora, na sequência, a correção é feita no quadro em coletivo, a professora questiona quem quer ir ao quadro para escrever a palavra da sua maneira comparando com a escrita de um colega, assim é analisado o que foi escrito de maneira diferente, utilizando o dicionário para conferir a palavra segundo a ortografia.

Um fator também relevante para a apropriação do conhecimento é a oralidade, ela está vinculada a todas as estratégias e possibilidade de aprendizagem, quando o educando não possui condições de fazer construções escritas, sua participação se efetiva pela oralidade e é papel da escola proporcionar está participação, já que

> [...] expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, 1997 p. 38).

Bem como, outro aliado neste processo está a literatura, ela expande o vocabulário, contribui para o desenvolvimento linguístico e intelectual. É extremamente relevante para o educando ouvir histórias, este ato é o começo para ser um leitor e ser um leitor é ter uma trajetória completamente infinita de descobertas e de compreensão do mundo. Em virtude disso, aprofundaremos em um novo tópico a literatura, a fim de explanar sobre seu papel importante no processo de alfabetização e letramento.

2.1 A LITERATURA INFANTIL ASSOCIADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando se fala em literatura infantil é necessário refletir sobre seu principal leitor: a crianças. Até o século XVII, não existia uma consideração especial com a infância. As crianças não recebiam uma atenção particular e conviviam igualmente com os adultos, compartilhavam do mesmo cotidiano e eventos, estavam junto deles nos mesmos ambientes, no trabalho, nas festas, nas guerras, nos cantos e nas contações de histórias que eram feitas em rodas de fogueiras.

Segundo Zilberman (2003), foi na idade moderna que surgiu a necessidade de separar as crianças dos adultos, isto é, a idealização da infância, concebida como uma idade reconhecida, contendo interesses próprios, tendo que desfrutar de uma educação especial. Outro fato da época que influenciou a mudança na concepção de infância foi a constituição do modelo familiar burguês,

> A emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular; preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAM, 2003, p. 15).

Neste contexto, a crianças passa a ser vista como um ser diferente do adulto e por ter características próprias deveria afastar-se da vida dos mesmos. Assim, percebe-se a necessidade de uma formação especifica para as crianças que as preparassem para a vida adulta. Devido a isso, estudiosos da época se preocuparam com a reorganização das escolas, as quais, juntamente com a literatura infantil tinham uma missão a cumprir: ensinar, modelar e controlar as crianças. Exerciam a função de controlar o desenvolvimento intelectual e manipular as emoções das mesmas.

A literatura infantil surgiu no século XVII e possui caraterísticas próprias, foi relacionada ao estudo da pedagogia, por ter como objetivo de educar moralmente as crianças. As histórias tinham um objetivo principal: evidenciar o bem a ser aprendido, incentivando boas atitudes e comportamentos e ensinar que o mal deve ser ignorado. Bem como, alertar as pessoas sobre os perigos do mundo, como por exemplo, a história da chapeuzinho vermelho, "que é uma história para moças camponesas tomarem cuidado com os senhores que encontrassem no caminho, pois estes poderiam violentá-las" (FONSECA, 2012, p. 158).

Por essas razões, ainda na contemporaneidade a literatura infantil, possui um caráter pedagógico. A respeito disso, Zilberman (2003, p. 13-14) ressalta

> Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

No contexto escolar, a literatura infantil apresenta-se com cunho moralista, em outras palavras, muitos textos, conto de fadas e fabulas mantém-se nesse costume: ensinar às crianças valores, princípios, bons costumes e alguns conteúdos por meio das histórias. Contudo, é importante salientar que essa tradição é extremamente prejudicial à literatura, visto que a mesma

> [...] é farra, é diversão, é sonho é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas! Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível compreender o mundo. A literatura não responde nada. Literatura pergunta (FONSECA, 2012, p. 159).

A concepção de literatura como função didática pedagógica deve ser superada, pois a mesma é uma arte, um ato de criatividade que representa o mundo e a vida por meio das palavras, proporcionando o prazer, e o pensamento reflexivo. Além disso, uma de suas finalidades "é abrir discussões sobre diferentes pontos de vista e temos de ter o cuidado de não empobrecê-la, reduzindo a uma única mensagem" (FONSECA, 2012, p. 158).

Dessa forma o professor deverá utilizá-la como leitura literária, com intuito de aproximar o aluno (leitor) de uma prática cultural de natureza artística.

Visto a importância do uso correto da literatura na sala de aula, a criança vive repleta de grandes descobertas e possibilidades de compreensão do mundo, de modo a se construir como sujeito crítico. O ato de ler um livro ou apenas contar uma história para uma criança é proporcioná-la sentir emoções importantes, com o que cada história faz brotar, pois é enxergar, sentir e ouvir com o imaginário. Bem como, manifestar a curiosidade, igualar-se a determinados personagens e refletir sobre os conflitos da história, semelhantes ao seu cotidiano.

Ler para uma criança é o princípio para formar um futuro leitor, desta maneira o contato do educando com a literatura tem que ser proporcionado no âmbito escolar. Visto que a escola é o espaço responsável pela formação do sujeito, e é nesse ambiente que se deve priorizar a leitura, de modo a incentivar a utilização da mente, favorecendo o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim a literatura no processo de ensino-aprendizagem pode ser uma grande aliada, devido a sua capacidade de suscitar a imaginação, já que,

> Descobrir o mundo é encontrar novos conhecimentos pelo exercício constante da imaginação. Essa capacidade é própria da infância e pode ser percebida tanto no escrever quanto no ler. Dessa forma, acontece a leitura da realidade e da irrealidade, que estão dentro e fora do sujeito. Mesmo pequeno, o indivíduo já é capaz de ler: lê o cheiro, o jeito e o ritmo da mãe e do pai. Dessa forma progride, de leitura em leitura, de imaginação em imaginação, buscando o conhecimento. Ante a imaginação, o escritor é como uma criança inquieta e atenta, à procura de qualquer simples maravilha para encantar-se e descobrir novos conhecimentos sobre si mesmo e o mundo que o rodeia (DOMINGUES, 2010, p. 12).

Deste modo, a literatura não deve ser ensinada, mas sentida, vivenciada pelos educandos, no qual possa assimilar as histórias com suas práticas sócias, internalizando o conhecimento para seu próprio uso.

Além de alimentar a fantasia e imaginação das crianças, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, as histórias possibilitam a aquisição de conhecimento literário, social, histórico e cultural. Portanto, é uma fonte inesgotável de conhecimento.

A literatura infantil desenvolve a inteligência por meio da diversão e do prazer. Pois as crianças vivem no mundo da fantasia e ouvem com atenção histórias que envolvem um mundo imaginário, em que apareçam príncipes, princesas, bruxas, vilões etc. Bem como afirma Fonseca (2012, p. 24)

> As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções magicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do "era uma vez".

Desse modo, a literatura infantil se torna imprescindível na prática pedagógica do professor. O contato da criança com diferentes livros contribuem grandemente para seu desenvolvimento. Devido a essa importância, a relação entre criança e literatura não cabe somente à instituição escolar, mas sim no contexto familiar. Uma criança que desde muito pequena ouve histórias contadas por

seus pais, irmãos, tios ou algum outro familiar, logo se tornará um adulto leitor, capaz de ter o hábito a leitura, podendo entregar-se ou rebelar-se contra ela, isto é, ser um leitor ativo que dialoga com o autor, atribuindo sua significação ao texto lido. Oliveira (1996, p. 27 *apud* PEREIRA, 2007, p. 7) afirma que,

> A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

Favorecer oportunidades de leitura à criança, seja em casa ou na escola, é indispensável para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A literatura infantil além de direcionar a criança para a aprendizagem e aquisição do sistema da escrita, permite o desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico do estudante.

Deste modo, mediante a manipulação de materiais escritos a criança apresentará um progresso em sua aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, é necessário também, priorizar práticas que favoreçam o processo de letramento do estudante. Dar possibilidades para a criança verbalizar um acontecimento, contar ou recontar uma história e falar sua opinião diante a uma determinada situação, são atividades de letramento. Portanto o professor pode utilizar a literatura como sua aliada nesse processo. Em virtude, da importância da literatura no processo de ensino-aprendizagem e reflexões perante a alfabetização e letramento na atualidade, relataremos nossa experiência de iniciação a docente em um 2º ano do ensino fundamental.

3. METODOLOGIA

O artigo resulta de uma prática pedagógica realizada por meio de um projeto de ensino, intitulado "lendo, criando e recriando", foi desenvolvido pelas acadêmicas-bolsistas do Pibid Pedagogia da Unesc, com intuito de auxiliar o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Segundo Barbosa e Horn (2008) os projetos favorecem a aprendizagem por meio de múltiplas linguagens, e a aquisição de diversos conhecimentos de modo relacional e não sequencial. No entanto, é necessário planejar um

currículo significativo para as crianças, sem que haja atividades sem sentido, repetitivas ou fragmentadas. Em razão disso, o projeto com a duração de 4 encontros, foi elaborado a partir do livro de Michele Iacocca, *As aventuras de Bambolina*, visando atender diferentes tipos de produções, como: texto, confecção de boneca pano, palitoches, peças teatrais, *folder* e desenho.

O Subprojeto-Pibid Pedagogia da Unesc é realizado na escola Acácio Alfredo Villain no bairro Montevidéu, localizado na cidade de Criciúma-SC. Durante as atividades na escola são atendidas 14 crianças, entre 7 e 8 anos de idade, pertencentes ao 2º ano do ensino fundamental.

Os encontros são feitos semanalmente contendo a duração de 8 horas, sendo 4 horas na escola atuando e 4 horas nas reuniões na Unesc. Esses encontros são destinados a momentos de estudos teóricos, planejamento e elaboração de projetos que serão realizados nas escolas e socialização das práticas de todos os grupos de bolsistas da pedagogia.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Fundamentadas nos conceitos apresentados anteriormente, em uma das nossas atuações no Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, construímos um projeto: "lendo, criando e recriando" de forma a auxiliar no processo de ensino aprendizagem das crianças, utilizando para isso diferentes estratégias metodológicas. O mesmo, foi realizado na turma do 2º ano do ensino fundamental da escola Acácio Alfredo Villain, localizado no bairro Montevidéu, pertencente a rede municipal de Criciúma/SC.

As atividades foram iniciadas a partir da apresentação do livro "As aventuras de Bambolina", uma história sem palavras da autora Michele Iacocca. Inicialmente fizemos uma roda, para que todos pudessem conhecer e manusear o livro, interagindo um com outro. Visto que, a mesma oportuniza um momento para todos ficarem juntos. Além disso, "a roda favorece a conversa e que um olhe para o outro enquanto fala. Ela ajuda a criar um clima de acolhimento e aconchego [...]" (FONSECA, 2012, p. 154). Neste momento, iniciamos um diálogo sobre as cenas do livro, no qual as crianças participaram efetivamente, opinando sobre as cenas, inclusive relatando suas experiências e vivências, relacionadas com a história.

Após convidamos as crianças para fazer a construção da escrita para a obra em coletivo, de modo a oferecer a oportunidade das crianças serem autoras por meio de sua oralidade, expressando suas opiniões e interpretações em relação ao livro. Deste modo, as crianças utilizaram sua imaginação e criatividade para narrar as cenas vistas. Os relatos sobre as mesmas foram anotados no quadro, no qual foi organizado e acrescentado os devidos conectivos. Em seguida, fizemos a leitura do texto e as crianças o transcreveram em seus cadernos. Visto que, a prática da escrita é a base para a efetivação da mesma.

No segundo encontro, priorizamos o trabalho em equipe, exigindo a mobilização e o envolvimento de todos sob o mesmo objetivo: a confecção de uma boneca de pano, isto é, dar vida a Bambolina, personagem da história citada anteriormente. Para isso, a turma foi dividida em três grupos, sendo que cada grupo ficou responsável pela confecção de uma parte da boneca (cabeça, corpo e membros). Para tal atividade, disponibilizamos diferentes materiais como: retalhos de panos, botões, barbantes, fitas e laços.

Em seguida, organizamos uma lista contendo um roteiro dos nomes das crianças que levariam a boneca para casa, juntamente com a releitura da obra de Michele Iacocca que foi construída em coletivo. Desta forma, todas as crianças tiveram a oportunidade de passar uma noite na companhia da boneca e compartilhar com seus familiares a história, praticando a leitura e brincando com a personagem da obra.

Na sequência, no terceiro encontro, oportunizamos às crianças que já haviam levado Bambolina para sua casa, que relatassem a experiência e o que fizeram na companhia da boneca. Após questionamos sobre o que havia acontecido no final da história "As aventuras de bambolina". Depois de ouvi-las, dividimos a sala em três grupos, cada grupo deveria escolher uma história, que seria dramatizada pela Bambolina vestida de acordo com os personagens da narrativa escolhida. Cada integrante das equipes desenhou diferentes personagens para Bambolina, que após foram pintados, recortados e colados em palitos de madeira.

Na continuidade desta atividade, no quarto encontro as crianças realizaram as apresentações das histórias, foi um momento muito especial, em que as crianças contavam a história, encenando-a, de modo a desenvolver a oralidade, a criatividade e a confiança em si.

No segundo momento do encontro, sentamos em roda e mostramos uma imagem, a qual apresentava um cão abandonado. Assim iniciamos um diálogo sobre o tema, "Abrindo espaço para que o professor e crianças coloquem suas opiniões, falem de seus sentimentos e interpretações, façam relações com outras histórias, ou com um desenho animado, um filme, uma música, um acontecimento da vida" (FONSECA, 2012, p. 156-157).

Depois disso, propomos que os mesmos grupos a qual apresentaram o teatro se reunissem para produzirem um *folder* sobre a temática, visto a importância de trabalhar-se com diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento, já que

> A relação dos gêneros com suas respectivas situações comunicativa apresenta-se de extrema importância para o ensino, principalmente, porque envolve um contexto específico no qual se constata uma dada situação concretizada por um indivíduo que constitui e representa o discurso. Sendo assim, o gênero constitui-se em uma ferramenta de aquisição de conhecimentos discursivos para professores e alunos em sala de aula (AMADO, 2013, p. 25).

Por esses motivos, que oportunizamos o contato das crianças com o gênero *folder*, a fim de que as mesmas relatassem seus discursos sobre a temática. Portanto a culminância deste projeto deu-se com a exposição na escola de todas as produções da turma, para que houvesse a socialização com os demais membros da instituição. Desta forma foi um projeto de grande valia para as crianças e para nós acadêmicas, sua realização foi gratificante e de intensa reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

A trajetória histórica do processo de alfabetização e letramento passou por transformações conceituais e metodológicas que tinham o intuito de combater as dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita. Ocorreram modificações desde a busca pelo melhor método para alfabetizar até a desmetodização desse processo. Contudo, ainda na contemporaneidade existem discussões sobre uma metodologia para alfabetizar, utilizando-se para isso métodos considerados tradicionais. Todavia, como apresentamos nesse estudo, a meta principal

durante o processo de alfabetização e letramento é oportunizar às crianças o acesso efetivo e competente ao mundo da escrita, deste modo, o professor deverá alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando. Para isso, o mesmo poderá recorrer a uma grande aliada nesse processo: literatura infantil.

Discorrer sobre literatura infantil, requer uma reflexão sobre suas raízes. Seu surgimento é fruto de exigências próprias da época, ou seja, a civilização europeia moderna, a emergência da família burguesa e a formulação de um novo conceito de infância foram alguns fatores que contribuíram para seu nascimento. Deste modo, a mesma surgiu com caráter pedagógico, a fim de ensinar moralmente as crianças. Portanto, existe uma divergência entre uma literatura infantil utilitária e uma literatura poética/literária.

O ato de explorar a essência artística da literatura deve ser priorizado nas práticas pedagógicas dos docentes, isto é, não conceber a mesma apenas como uma obra didático-pedagógica a fim de ensinar conteúdos ou comportamentos adequados.

Diante do exposto, a imaginação é eminentemente relevante no processo de ensino aprendizagem, já que ela é ponte para as produções dos educandos, estando cientes disso, procuramos oportunizá-la em nossas práticas do Pibid. Assim, como apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é uma excelente oportunidade para os acadêmicos, a partir dele é possível uma práxis enriquecedora de grandes aprendizagens, devido a abertura dos âmbitos escolares para os futuros professores. Em culminância, o Pibid nos oportuniza trocas de conhecimentos com os profissionais formados e essa experiência auxilia os mesmo em sala de aula e em nossa formação profissional.

REFERÊNCIAS

AMADO, A. A. F. **Gêneros textuais na alfabetização e letramento.** 2013. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Unisalesiano, Lins (SP).

DOMINGUES, C. L. K. A importância da imaginação na educação. **Analecta**, Guarapuava, Paraná v. 11 n. 2, p. 11-22 jul./dez. 2010.

FONSECA, E. **Interações:** com olhos de ler. Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria

Cristina Carapeto Lavrador Alves (Org.) São Paulo: Blucher, 2012. 184 p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP. 2005-2010. 65 p.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. 16 p.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação,** Campo Largo, v. 6, n. 1, p. 1-9, jun. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano. VII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 240 p.

CIÊNCIAS DA SAÚDE

6 AÇÃO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM GESTANTES: UMA EXPERIENCIA DO ESTAGIO EM NUTRIÇÃO E SAUDE COLETIVA

Dalvana de Oliveira Pereira[10]
Rafaela Nagel Borges[11]
Paula Rosane Vieira Guimarães[12]

1. INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável e equilibrada está diretamente ligada a uma dieta com alimentos diversificados e que não sejam processados, assegurando assim uma dieta rica em nutrientes. É importante substituir alimentos processados e industrializados por alimentos mais naturais e de maior valor nutritivo, para prevenir assim riscos á saúde como diabetes, problemas cardiovasculares, hipertensão, entre outros e melhorar a qualidade de vida (VILARTA *et al.*, 2007).

A gravidez é um dos melhores momentos para se pensar em alimentação saudável, pois não só a mãe se beneficiará dela, como também, e principalmente, o bebê. Uma mãe bem nutrida é capaz de fornecer todos os nutrientes necessários e pode proporcionar as condições ideais para o desenvolvimento de seu filho. Além disso, com uma alimentação equilibrada, a mãe pode diminuir os riscos de complicações na gravidez, como ganho de peso excessivo, diabetes gestacional e hipertensão, além de poder também modular a presença de outros desconfortos típicos deste período (enjoos, azia). As situações mais comuns encontradas na gravidez são: náuseas e vômitos. A presença desses sintomas é muito frequente nas gestantes, principalmente entre a 6ª e 20ª semana, sendo que a partir da 14ª, o apetite e disposição para comer já estão muito melhores (BRASIL, 2015).

---

10 Acadêmica da 7º fase do Curso de Nutrição - Unesc
11 Acadêmica da 7º fase do Curso de Nutrição - Unesc
12 Docente Orientadora no Estágio em Nutrição e Saúde Coletiva

A educação alimentar e nutricional (EAN) utiliza diferentes abordagens educacionais, com ações que envolvem indivíduos ao longo de todo o curso da vida, grupos populacionais e comunidades, considerando as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. Tem como objetivo contribuir para a realização do direito humano à alimentação adequada e garantia da segurança alimentar e nutricional (SAN), a valorização da cultura alimentar, a sustentabilidade e a geração de autonomia para que as pessoas, grupos e comunidades estejam empoderados para a adoção de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2012).

O objetivo desta ação de educação alimentar e nutricional (EAN) foi estimular a ingestão de alimentos mais saudáveis, substituindo ingredientes nas preparações mostrando passos e dicas, bem como orientações para a diminuição dos desconfortos relatados durante a gestação, no momento da Ação. Durante a gestação é comum surgirem dúvidas sobre alimentação e seus desconfortos como náuseas, azia, constipação, anemia entre outros. Neste sentido ações de educação alimentar e nutricional se mostram como ferramentas importantes no estimulo a uma alimentação saudável durante o período gestacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o ministério da Saúde (2012a), o objetivo do acompanhamento pré-natal é assegurar o desenvolvimento da gestação, permitindo o parto de um recém-nascido saudável, sem impacto para a saúde materna, inclusive abordando aspectos psicossociais e as atividades educativas e preventivas. As orientações a seguir, de forma breve tratam de sintomas frequentes no período gestacional.

2.1 NÁUSEAS E VÔMITOS

A presença desses sintomas é muito frequente nas gestantes, principalmente entre a 6ª e 20ª semana. Algumas medidas podem ajudam a diminuir o desconforto, como:

- Fazer refeições pequenas, em intervalos regulares. Comer demais ou ficar de estômago vazio aumenta os enjoos;
- Evitar alimentos gordurosos, muito condimentados ou muito doces;

- Prefira alimentos mais secos;
- Ao consumir sucos, prefira os mais ácidos, como limão, abacaxi.

2.2 PIROSE (AZIA)

A sensação de queimação pode ocorrer principalmente após as refeições e aumentar ao longo da gestação. Isso acontece com o aumento do útero, que aumenta a pressão sobre o estômago, favorecendo o retorno do ácido gástrico para o esôfago. Comer devagar, em ambientes calmos, em pequenas quantidades, mastigando bem pode ajudar a diminuir os sintomas.

2.3 CONSTIPAÇÃO INTESTINAL

A constipação intestinal é muito comum na gestação, devido as alterações hormonais características da gestação, que interferem na movimentação do intestino. O aumento de consumo de fibras (frutas, frutas secas, sementes, verduras, legumes, grãos integrais) e o consumo de água podem ajudar, assim como realizar atividades físicas.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho trata de um relato de experiências de caráter qualitativo e descreve o desenvolvimento de uma ação de EAN que aconteceu como "roda de conversa" com gestantes, tendo a participação de 15 gestantes. Ocorreu durante o estágio de Nutrição e Saúde Coletiva na estratégia em saúde da família ESF do bairro São Defende. A proposta para AEN foi discutida com a Enfermeira responsável pela ESF.

Para organizar a ação no 1º Momento, realizou-se a recepção das gestantes, foi feita uma breve apresentação de cada participante e explicado o objetivo do encontro pelas acadêmicas. No 2º Momento, foram feitos questionamos sobre a alimentação das gestantes e o período gestacional que elas se encontravam. No 3º Momento, foi abordada pelas acadêmicas a importância de uma alimentação saudável na gestação com uma apresentação em *PowerPoint* e respondendo as dúvidas conforme iam surgindo. No 4º Momento, foi entre-

gue uma cartilha, além de folhetos com dicas rápidas para os desconfortos na gestação e importância da amamentação. Para finalizar, realizou-se um *coffee break* com bolo feito com substituições da farinha branca por farinha integral e sucos naturais para o estimulo de uma alimentação mais saudável. Os recursos materiais utilizados foram tinta, papel, impressora, projetor, ingredientes para confecção do bolo e do suco, copos e guardanapo.

4. EXPERIÊNCIA DE ENSINO

A ação de EAN foi elaborada com intuito de despertar o interesse dos participantes em relação à alimentação saudável, já que hoje os hábitos em relação à alimentação estão muito voltados para alimentos rápidos e de nenhum valor nutritivo. Existem fatores que foram extremamente determinantes para a mudança dos padrões alimentares da população, são estes o aumento da industrialização e da produção de alimentos processados. A alimentação tradicional foi substituída por refeições que demonstram mais rapidez e praticidade no seu preparo, por isso alimentos industrializados e de nenhum valor nutritivo foi tão aceita pela população (ASSIS *et al.*, 2004).

Durante a ação de EAN que foi realizada com as gestantes na UBS ESF São Defende, foi possível ver o interesse das participantes em relação aos ingredientes com que foram preparados o bolo e seus benefícios. Para realizar o preparo do bolo foram utilizados produtos mais saudáveis e com benefícios ao organismo.

A margarina foi substituída pelo óleo de coco no bolo, o óleo de coco apresenta benefícios ao organismo tais como melhora a circulação sanguínea, absorção das vitaminas lipossolúveis e controle dos níveis de insulina e glicose (ÓLEO DE COCO, 2016). A farinha de trigo que foi utilizada para preparar o bolo foi substituída pela farinha de trigo integral. A alimentação rica em cereais integrais está associada à proteção contra o desenvolvimento de doenças relacionadas com a alimentação, como obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes tipo II e câncer (JACOBS *et al.*, 1988; ANDERSON, 2004).

O achocolatado que foi utilizado para preparar o bolo foi substituído pelo cacau 100%, o cacau apresenta muitos benefícios ao corpo sendo eles, ações anti-inflamatórias, redução da pressão arterial, diminuição da resistência a

insulina, entre outros (KNIBEL, 2009). O açúcar refinado utilizado para preparar o bolo normal foi substituído pelo açúcar mascavo para fazer o bolo light, o açúcar mascavo possui em sua composição muitas vitaminas e minerais, do ponto de vista nutricional leva vantagem em relação aos seus similares (JESUS, 2010).

Os sucos apresentam-se como uma alternativa na composição de dietas, possuindo os nutrientes naturais das frutas e vegetais, como inúmeras vitaminas e minerais (GONÇALVES, 2009). Foi ofertado para as gestantes participantes, um suco de limão, que é fonte de vitamina C, que age como elemento facilitador da absorção de ferro pelo organismo, além de ser ácido, que contribui para a diminuição de sintomas como náuseas e enjoos, e de forma mais saudável, foi adoçado com xylitol, um adoçante natural.

CONCLUSÃO

Ao concluir a ação de educação alimentar e nutricional (EAN), acredita-se ter estimulado a ingestão de alimentos mais saudáveis pela substituição dos ingredientes. Observou-se também que as dúvidas são comuns principalmente sobre os desconfortos relacionados a alimentação. Foi possível mostrar que com pequenas alterações e substituições no preparo dos alimentos, consegue-se tornar o alimento tão saboroso quanto nutritivo. Desta forma ações de educação alimentar e nutricional se mostraram como ferramentas importantes no estimulo a uma alimentação saudável durante o período gestacional.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. W. Whole grains and coronary heart disease: The whole kernel of truth. Am. J. Clin. Nutrition., v. 80, p. 1458-1460, 2004.

ASSIS, E. M. de *et al*. **Consumo de alimentos industrializados na comunidade do centro universitário do leste de minas gerais**. Minas Gerais, p. 1-7, 2004. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_15.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL, Senado Federal. Orientações Nutricionais: da gestação à primeira infância. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Atenção ao pré-natal de baixo risco / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

GONÇALVES, A. A; CELARO, M. Sucos para gestantes: um estudo de mercado. Estudos Tecnológicos – v. 5, n. 1: 01-13 (jan./abr. 2009).

JACOBS J. D. R.; MARQUART, L.; SLAVIN, J.; KUSHI, L. H. Whole-grain intake and cancer: An expanded review and meta-analysis. Nutr. Cancer, v. 30, p. 85-96, 1998.

JESUS, D. A. de. **Qualidade microbiológica de amostras de açúcar mascavo.** 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2010.

KNIBEL, M. P. **A influência da ingestão de flavonoides do cacau sobre o comportamento da pressão arterial e da função endotelial em hipertensos primários estágio I.** 2009. 137 f. Tese (Doutorado) – Curso de Fisiopatologia Clínica e Experimental Fisclinex, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ÓLEO DE COCO, Disponível em: <http://oleodecoco.inf/>. Acesso em: 19 mar. 2017.

VILARTA, R. *et al*. Alimentação Saudável, Atividade Física e Qualidade de Vida. **Ipes Editorial.** Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/alimen_saudavel_completo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

7 APOIO E CUIDADO AOS CUIDADORES: RELATO DE ESTÁGIO JUNTO A EQUIPE DO CAPS II DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA-SC

Maurício Lopes da Silva[13]
Dipaula Minotto da Silva[14]

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da experiência em Estágio de Psicologia Social, requisito obrigatório do curso de psicologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Visou ofertar apoio à equipe do CAPS II, como uma das ações do projeto de estágio. Partiu da necessidade do serviço e dos profissionais de práticas que ao promover saúde, levasse-os a refletir sobre si e sobre o outro enquanto sujeitos que podem ser, de alguma forma, afetados mutuamente na rotina do serviço, e sua inter-relação com o modelo de serviço e práticas que são exercidas diariamente.

Este trabalho buscou proporcionar práticas de autocuidado, autoconhecimento e relaxamento, oferecendo aos profissionais momentos de percepção do corpo, de suas emoções, do seu estado no "agora". Retirando-os do foco no outro e os levando a pensar no próprio eu.

O apoio e cuidado dos cuidadores em saúde mental representa, não só um fazer humanizado, mas também reafirma os ideais da reforma psiquiátrica, proporcionando aos profissionais a prática do serviço em liberdade, desinstitucionalizando por meio do reconhecimento das questões pessoais o 'eu' e o 'outro', suas práticas diárias. Situando o sujeito frente ao sofrimento dos usuários, viabilizando o reconhecimento desta condição, como possível a sua existência.

---

13 Acadêmico de Psicologia, Universidade do Extremo Sul de Catarinense (Unesc), Criciúma-SC.

14 Docente Psicologia; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSCol) – Mestrado Profissional, Universidade do Extremo Sul de Catarinense (Unesc), Criciúma-SC.

Estas práticas têm por base de aplicação as teorias da psicologia social comunitária, da reforma psiquiátrica e de grupos, viabilizando conceder suporte e condições para que os conteúdos manifestados sejam passiveis de acolhimento, bem como a troca mutua de informações e reflexões a certa dos assuntos discutidos.

Compreende-se que o fazer na atenção psicossocial em um CAPS, leva consigo uma grande responsabilidade, representar a substituição de um modelo asilar que historicamente trouxe grande sofrimento aos sujeitos em sofrimento psíquico, seus familiares e para a sociedade, é ainda uma desafia diário, porém um desafio possível. Com isso, o cuidar da saúde mental, física e relacional, torna-se ferramenta imprescindível aos profissionais de saúde mental, enquanto estratégia de efetivação do princípio da integralidade do cuidado, interferindo diretamente nas ações de gerenciamento do serviço e de si mesmo.

2. PSICOLOGIA SOCIAL

De acordo com Jacques *et al.*, (2013), no Brasil a Psicologia Social é representa pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que tem em meio suas qualificações a psicologia social crítica, psicologia social histórica crítica, psicologia social sócio histórico, que dão sustento crítico teórico em relação a Psicologia Social vigente na época, vendo os sujeitos como ser construtor da sociedade, assim como produto sócio histórico, capaz de transformar o seu meio. A psicologia social que se constrói no Brasil no início dos anos 80 encontra um modelo teórico que não condiz com sua realidade e reproduz um modelo tradicional. Inicialmente. A partir das transformações proporcionadas por críticas a um modelo de psicologia importada, surgem alternativas teóricas que buscam a compreensão de uma complexidade do simples, a pluralidade da teoria e aplicação, a intersecção das diversas áreas da psicologia, o cuidado ético em relação aos compromissos sociais tendo a coerência de um reconhecimento político e vendo a constituição do sujeito por meio desse social que o torna ser.

Segundo Lane (2002) o surgimento da psicologia Social Comunitária (PSC) nasce atrelado ao movimento social, cultural e econômico que em 1964 surgia – golpe militar –, pois neste período era eminente a opressão vivida

pela população brasileira. Esse momento propiciou uma profunda reflexão crítica sobre o real papel da psicologia na conscientização e organização da sociedade. Esse movimento é fonte de impacto na universidade quando em 1968 questiona-se o ensino e a academia.

Importante ressaltar que, segundo Sawaia (2002) o conceito de comunidade é ausente na história das ideias da psicologia. Surge como referencial de análise somente na década de 70 quando surge a psicologia social comunitária, definindo instâncias para seu direcionamento enquanto ciência, comprometendo-se com a realidade dos excluídos de cidadania. O conceito de comunidade englobou todas as práticas profissionais que eram desenvolvidas fora de instituições e consultórios, abrindo espaço para seu uso em meio ao discurso político neoliberal. Com isso, entende-se o sentido de comunidade do final do século passado, XX, como uma utopia de enfrentamento ao processo de globalização. Falar atualmente sobre a prática da Psicologia Comunitária é falar da história política presente no Brasil e na América Latina (FREITAS, 2002).

Gonçalves e Portugal (2016) ressaltam que, torna-se evidente que inicialmente a psicologia atuava afastada das questões socais e políticas. O surgimento da PSC nasce na busca por uma profissão que atue e compreenda os processos socais de forma equânime, estando dentro da realidade e a par das questões sociais. Porém, a atuação da psicologia dentro do campo social não pertencia especificamente a PSC, sendo assim não existia um viés teórico específico de atuação e intervenção em sociedade, não havendo identificação dos profissionais da psicologia como psicólogos e psicólogas comunitários. Ao decorrer de quase cinco décadas houve o aperfeiçoamento do campo teórico da PSC, que viabilizou aqueles que tivessem a necessidade de intervir na comunidade, uma teoria que desse base e sustento para tal intervenção, entendendo que a PSC se apresenta como base teórico e de intervenção para os profissionais, podendo assim limitar aqueles que querem intervir socialmente nas comunidades, pois esse campo fica em específico do psicólogo social comunitário.

2.1 REFORMA PSIQUIÁTRICA E CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

As primeiras instituições psiquiátricas no Brasil surgem em meio a tentativa de construção e manutenção da ordem e da paz social. A função saneadora

dos primeiros hospitais psiquiátricos, conhecidos como hospícios dão as bases para a existência das ações assistenciais psiquiátricas brasileiras. Além do surgimento recente, outra atitude não desenvolvida e leiga era a classificação dos sujeitos internados que ia desde alienados comuns até criminosos. Entende-se que estes espaços não serviam com um local de cura, e a caridade assim como os princípios humanitários não estavam presentes (TUNDIS; COSTA, 2001).

Entre 1872 a 1890 houve um crescimento populacional nos grandes centros urbanos, devido ao comércio da época. Esta urbanização afetou diretamente as condições de vida, de higiene e saneamento das populações. Percebe-se nesse crescente desenvolvimento a construção de cortiços e favelas. Marca-se então como um divisor do conhecimento psiquiátrico, posterior a Proclamação da República, dividindo a psiquiatria baseada no empirismo e a psiquiatria científica. Mesmo havendo uma mudança na base do conhecimento psiquiátrico, pouco ou nada mudou em relação ao entendimento e aos serviços em saúde mental (TUNDIS; COSTA, 2001).

De acordo com o Relatório de 15 anos após o tratado de Caracas realizado pelo Ministério da Saúde (2005) o processo de Reforma Psiquiátrica (RP) no Brasil é posterior ao surgimento do "movimento sanitário", nos anos 70. Mesmo atrelado ao movimento da Reforma Sanitária a RP tem uma história própria, que tem influencias das mudanças internacionais, entre elas a superação da violência asilar, sendo constituído em meio ao clima contra ditadura militar em busca de uma organização social (AMARANTE, 1997). Neste momento, segundo Amarante (1997) nasce o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM) que a princípio luta por mudanças da assistência psiquiátrica, seja por meio da necessidade de transformação do modelo tradicional hospitalocêntrico ou em busca de desenvolver alternativas baseadas em propostas de desospitalização. Esse movimento assume uma postura crítica ao saber psiquiátrico e a partir disso, vem traçando o atual modelo de reforma psiquiátrica. Sendo considerada um processo político e social de grande complexidade, composto por diversos atuantes, como as instituições e forças de diferentes origens, tendo a participação de várias instâncias como o governo estadual, federal e municipal, universidades, conselhos profissionais, associações e familiares e movimentos sociais (BRASIL, 2005). Neste mesmo período, por meio de alguns sanitaristas, surge em São Paulo a criação do Ce-

bes, assim como a criação da revista Saúde em Debate, tendo como objetivo fundamental a promoção da produção e organização de pensamentos e práticas críticas no campo da saúde pública (AMARANTE, 1997).

Por meio das ações do MTSM foram desenvolvidas comissões de Saúde Mental em Núcleos do Cebes, assim como sindicatos do setor de saúde, exercendo a função de articuladores para o primeiro encontro de trabalhadores da área, levando ao Congresso Brasileiro de Psiquiatria em Camboriú em 1978, que resultou em um grande evento político. A loucura e discussão sobre as instituições asilares saem do meio técnico, tomando proporções maiores nas discussões das entidades civis, assim como destaque na grande imprensa. Com isso, coloca-se em prova o estigma de que o louco é perigoso, trazendo à tona a necessidade de debater a cidadania e os direitos humanos destes sujeitos, bem como o direito digno de tratamento (AMARANTE,1997).

É a associação de um conjunto de características e mudanças que criam e instituem a Reforma Psiquiátrica. São as práticas, os saberes, os valores culturais e sociais que no cotidiano dos serviços e das relações validam este movimento enquanto um avanço social significativo, que ao decorrer do tempo foi marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios, assim como ainda é hoje. Desde então se configura um processo bastante inovador transpassado por várias ações práticas de mudanças que geram novos questionamentos no cenário do campo da saúde mental (AMARANTE, 1997). Entende-se esse movimento como uma tentativa de substituição ao modelo do hospital psiquiátrico, consequência de uma luta de usuários, familiares e trabalhadores. Estas reivindicações que resultaram na RP foram fundamentais para as diretrizes de base das políticas que inicialmente foram discutidas em 1986 na Oitava Conferência Nacional de Saúde, posteriormente na Primeira conferência Nacional de Saúde Mental (1987) e na Segunda Conferência Nacional de Saúde Mental (1992) resultando na Terceira Conferência Nacional de Saúde mental em 2001 (HIRDES, 2009).

De acordo com Amarante (1997) por meio da necessidade de intervir na situação da Saúde Mental no Brasil, ousou-se uma prática experiencial mais radical, a implantação de uma rede territorial de atenção à Saúde Mental que substituísse o modelo tradicional, constituindo-se então os Núcleos de Atenção Psicossociais (NAPS). Tendo uma estrutura complexa, faziam o uso de

leitos para acompanhamento a situações de crise, ofereciam atendimento emergencial. Com isso, outras estratégias foram desenvolvidas, dentre elas o Projeto Tam-Tam, Centro de Valorização da Criança e as Cooperativas Sociais. Esse processo de desenvolvimento e tentativa de descentralizar e desospitalização a Saúde Mental resulta, em São Paulo no ano de 1987, no primeiro CAPS. Somente em 2001 foi aprovada a lei nacional n. 10.216 da Reforma Psiquiátrica no Brasil, redirecionando o modelo de assistência psiquiátrica, onde em seu regulamento estipula cuidados especiais para com os sujeitos que foram internados por muito tempo em hospitais psiquiátricos e possibilitando punição para a internação involuntário ou desnecessária (BRASIL, 2004). Cria-se em 2002 por meio da portaria n. 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002, os atendimentos pelos Centros de Atendimento Psicossociais (CAPS) que funcionam em modalidades diferentes de CAPS.

Segundo o Ministério da Saúde (2004) a lógica de atendimento e serviço dos CAPS seguem o pensando e ação em rede, como uma tentativa possível de substituir os hospitais psiquiátricos, os CAPS exercem suas funções ligados diretamente com a comunidade. Entende-se inicialmente que as redes possuem muitos centros e pontos que a constituem e fazem a sua complexidade. Porém, é fundamental a noção que o eixo central e principal deste emaranhado que formam as redes são as pessoas, a existência e o sofrimento possível. Os CAPS têm um papel fundamental de articular o tecimento dessas redes, onde trabalha com os serviços de saúde como as ESFs, juntamente com os agentes comunitários, quanto ao trabalho de promoção na vida comunitária em busca da autonomia dos usuários, sendo peça importante na articulação em outras redes como a jurídica, escolar, dentre outras (BRASIL, 2004b). Ferreira *et al.*, (2016) apontam que, a Reforma Psiquiátrica proporcionou grande avanço para a população, promovendo um novo modo de olhar para os sujeitos em sofrimento mental, entendendo o CAPS como dispositivo fundamental à vida destes sujeitos.

Para Ferreira *et al.*, (2016), por meio da criação dos CAPS e suas adaptações ao longo do tempo foi proporcionado um local onde se promove o apoio justo aos sujeitos em sofrimento, possibilitando, em meio ao processo de ressocialização sua permanência ao lado da família e em sociedade. Em um estudo realizado por Alves *et al.*, (2017) foi constatado que, quando reconhecido e incorporado seu sentido e funcionalidade, o CAPS proporciona uma

queda nas necessidades das internações psiquiátricas, produzindo bem-estar, juntamente a este processo, o envolvimento dos familiares enquanto atuantes no cuidado e ressocialização dos usuários. Em pesquisa realizada por Bernard e Kanan (2015) destaca-se que, em relação aos CAPS de Santa Catarina, apresenta-se um o esforço na busca de firmar a RP e o SUS, trabalhando na lógica da clínica ampliada, território e projetos terapêuticos singulares.

Nesta perspectiva, as principais fragilidades para efetivação do papel dos CAPS, giram em torno da realidade das constituições das equipes profissionais, tanto em relação a equipe mínima, quanto ao trabalho exercido por uma equipe que não atinge as recomendações da portaria n. 336/2002, delatando a dificuldade em manter um atuação efetiva nos processos de reestruturação psicossocial dos usuários. Mesmo assim, tendo a RP como um processo social amplificador, que visiona promover a mudança nas estruturas sociais, enquanto seu funcionamento por meio das atividades dos CAPS, ela representa uma transformação dos modelos hospitalares, de uma saúde assistencial, possibilitando a formação de um sistema com capacidade de responder as variadas necessidades desenvolvidas pelo sofrimento psíquico dos sujeitos, colaborando também para a formação do SUS ao passo que a saúde mental efetiva suas práticas em cima dos princípios básicos que regem este sistema. Ressaltando a importância da manutenção e cuidado com o CAPS.

2.2 CUIDAR DO CUIDADOR

Pensando na de substituição dos hospitais psiquiátricos e ressignificação da saúde mental, tem-se falado de novas práticas de cuidado e apoio que auxilie não só os usuários, mas também os familiares, porém estas práticas de cuidado aos cuidadores deve-se estender aqueles que também lidam com o sofrimento psíquico diariamente, os profissionais de saúde mental. Mesmo não havendo uma noção única em relação ao cuidado, existem várias noções que se interligam em aspectos básicos. Podendo haver atribuições de sentido e prática de acordo com o local e o funcionamento do grupo, neste caso a equipe de saúde mental, mostra-se presente nas práticas de acolhimento, diálogo e ações profissionais que culminam em novas produções de subjetividade (BALLARIN, CARVALHO, FERIGATO, 2010).

De acordo com Campos (2016) os profissionais de saúde lidam com o sujeito em sofrimento diariamente e com toda a demanda que isso provoca na própria pessoa, nos amigos e familiares, assim como para estes sujeitos o profissional é o pilar de suporte, intensifica-se mais para aqueles que não possuindo outro meio de apoio, sendo visto o profissional como único meio de cura e cuidado. Muito se fala em cuidar dos cuidadores a partir da ótica da enfermagem, tanto em hospitais quanto em serviços de atenção básica. Segundo Henriques, Barros e Morais (2010) o cuidar envolve aceitar e reconhecer o outro assim como a si mesmo enquanto sujeito, tendo como propósito a prestação de uma assistência acolhedora e humanizada. Mas para que isso aconteça é necessário que os cuidadores se encontrem em condições saudáveis em relação ao físico, ao psíquicas e ao emocionais adequadas. Damas, Munari e Siqueira (2004) ressaltam que o cuidado pode possuir dois significados que dialogam e se relacionam entre si, sendo uma relação de atenção, atitude e delicadeza para com o outro, representando também inquietação e preocupação, pois há um envolvimento afetivo que se liga a este outro.

Os mesmo autores ainda ressaltam que estas práticas em cuidado simbolizam, em menor ou maior intensidade, a abnegação do eu do sujeito que cuida, havendo uma renúncia dos sentimentos e da vontade (DAMAS; MUNARI; SIQUEIRA, 2004). Campos (2006) argumenta que o profissional da saúde se encontra quase sempre em um estado de grande tensão, pois tem como objeto de trabalho o sujeito em processo de adoecimento e intenso sofrimento, exigindo deste profissional resoluções muitas vezes impossíveis ou além de suas práticas de trabalho, sendo levado de algum modo a lidar e conviver com a doença, assim como com as emoções, sentimentos e conflitos que se encontram nas relações tanto com o paciente, quanto com os familiares e amigos. Percebe-se então esses profissionais também vulneráveis ao sofrimento e ao adoecimento psíquico e físico.

3. METODOLOGIA

O estágio Supervisionado em Psicologia Social ocorreu no primeiro semestre de 2017, dois períodos por semana totalizando 8 horas semanais. Inicialmente foi realizado um período de 6 semanas de observação participante,

onde o estagiário pode conhecer a rotina do serviço, usuários e trabalhadores, atividades ofertadas e desenvolver diagnóstico para desenvolvimento do projeto. No caso específico do presente projeto, o diagnóstico se deu de forma participativa a partir de conversas com trabalhadores e usuários, e a partir da observação crítica de como as relações se estabelecem, bem como estas interferem na efetivação dos objetivos do serviço, enquanto dispositivo de cuidado do SUS e da Reforma Psiquiátrica.

Dentre as ações proposta no estágio, uma das atividades desenvolvidas foi a proposta de cuidado ao cuidador profissional, que teve como objetivo promover a sensibilização com práticas de cuidado e auto percepção individual e de grupo com os profissionais do CAPS II. Como estratégia para atingir este objetivo, foram realizados cinco encontros com 16 profissionais nas dependências do serviço, proporcionando um espaço de vivências, debates e problematizações de assuntos de interesse da equipe. Os encontros ocorriam a cada 15 dias, com duração média de 1h30min cada.

A partir de um período de observação participante dentro do espaço de reunião semana de equipe, evidenciou-se queixas comuns de desconfortos de diversas ordens tanto nas relações de cuidado com os usuários, quanto nas relações interpessoais. Tais queixam tinham como núcleo básico, problemas na comunicação, cristalização de papeis, e posturas nas práticas de cuidado, que vinham na contramão dos princípios de integralidade do cuidado. Junto aos profissionais refletiu-se a necessidade/potencialidade para o desenvolvimento dos encontros, que posteriormente foram planejados propondo encontros grupais dialógicos, utilizando vivências/dinâmicas de grupo com foco no cuidado mútuo, estímulo ao autocuidado, e autoconhecimento atrelados ao papel de trabalhador de saúde mental. Os encontros tiveram como objetivos, refletir e problematizar as práticas de cuidado, promover auto percepção, podendo perceber suas tensões, motivando e reconstruindo as ações em conjuntos para buscar suas próprias soluções (ZIMERMAN, 1997), na transversalidade das ações executadas junto aos profissionais.

Em sua execução, no primeiro encontro, foi efetuado uma roda de conversa para iniciar a proposta de cuidado ao cuidador profissional, onde a ideia central girou em torno da sensibilização e construção de um espaço onde os profissionais pudessem expressar os conteúdos internos como medos, difi-

culdades, alegrias. Bem como problemas relacionados ao trabalho gerando, assim um ambiente de escuta qualificada aos profissionais de saúde mental. Cada profissional levantou possibilidades de temas, optando em consenso por "comunicação". Estava presente na fala de todos que muitas vezes que não havia comunicação coesa entre a equipe, dificultando assim a efetividade de um serviço mais potente na perspectiva do cuidado em liberdade, bastante desafiador diante de uma equipe que passara por uma grande transição há pouco mais de um ano, com a demissão de diversos profissionais e a entrada de outros, entre outras questões estressoras para a equipe. Como encaminhamento final, contratualizou-se junto aos participantes o formato dos encontros e a delimitação do tema inicial.

A proposta do segundo encontro teve como foco as questões relacionadas ao tema proposta pela equipe: comunicação. Neste sentido, usou-se como metodologia, uma dinâmica de grupo com o objetivo de treinar e reconhecer a importância da escuta, da comunicação bilateral, do aprimoramento das capacidades de comunicação verbal e não verbal, de construção de estratégias para melhorar a comunicação interpessoal e em consequência os relacionamentos em geral. Entende-se que a partir do fortalecimento da equipe, é possível potencializar o cuidado junto aos usuários, e promover saúde mental junto aos trabalhadores e trabalhadoras do CAPS. Após a dinâmica, houve reflexão em equipe sobre o tema abordado, e como fechamento cada profissional estabeleceu um palavra relacionada aquilo que foi compreendido no processo de grupo, estas giraram em torno da "necessidade" de (re)aprender a se comunicar em equipe.

O terceiro encontro buscou potencializar a discussão e atribuir sentido para a ações realizadas no fazer cotidiano. A temática norteadora deste dia foi "O que é cuidado?", proposta pelo facilitador, como estratégia de sensibilizar para o autocuidado enquanto profissional de saúde. Os participantes foram convidados a trabalhar em pequenos grupos, socializando suas ideias sobre o que o que entendiam por cuidado. Verificou-se, nesse momento, uma dificuldade de dar um sentido total, por meio da frase. Ao final, fez-se uma rodada de conversa com foco nas construções. Verificou-se que as dificuldades e resistência apresentadas nesta etapa, poderia estar relacionado ao contexto de pressões distanciamentos teórico-vivencial dos profissionais decorrentes

de uma perspectiva medicalizante do cuidado em saúde mental, que coloca os sujeitos cuidadores/profissionais, como pessoas que ofertam tratamentos em suas práticas, e não cuidado. Após a rodada, para finalizar a atividade, foi proposto, por meio de cartolina, cola e revistas, simbolizar por meio de imagens "O QUE É CUIDADO?". Neste momento, verificou-se a necessidade de problematizar os papéis cristalizados de trabalhadores de saúde/saúde mental não passíveis de cuidado.

Para aprofundar estas questões, no quarto encontro, realizou-se uma dinâmica de autopercepção, tendo como objetivo avaliar o autoconceito dos/as participantes sobre o autoconhecimento e autoimagem enquanto trabalhador/a de saúde mental. A dinâmica buscou reconhecer: "Eu me sinto bem quando? Eu me sinto necessário/a quando? Minhas principais características positivas são?". Após a construção desta proposta, dialogou-se sobre o que foi mais fácil realizar, as dificuldades encontradas e o que esta atividade provocou nos participantes. Percebeu-se dos profissionais dificuldades em reconhecer esses aspectos, sendo este um indicador importante sobre a qualidade de suas condições de trabalho.

O encerramento dos encontros foi iniciado com a realização de um relaxamento, tendo como objetivo ofertar estratégia e autoconhecimento e autocuidado. A atividade seguinte consistiu na proposta de dinâmica conhecida como "O Presente", onde buscou-se identificar e potencializar as características pessoais e de equipe, refletindo sobre as práticas profissionais, bem como sobre a relação entre o processo que os profissionais estabeleciam consigo mesmo e com os outros. Esse processo foi importante para o reconhecimento do outro dentro do grupo, gerando, a partir das identificações, possibilidade para a criação de vínculos mais intensos.

4 EXPERIÊNCIA DE ENSINO

O estágio em Psicologia Social, na realidade de um CAPS, sendo este um dispositivo importante da rede de atenção em saúde mental, proporcionou significativos aprendizados. Estes se deram tanto no aprofundamento dos referenciais teóricos descritos, como na possibilidade de vivenciar o cotidiano do serviço junto a possibilidade de experienciar os processos de observação,

construção diagnóstica e pela aplicação de recursos da psicologia sob o olhar da psicologia social junto à equipe.

Nesta perspectiva, a partir da lógica de substituição dos hospitais psiquiátricos e ressignificação da saúde mental, tem-se falado de novas práticas de cuidado e apoio que auxilie não só os usuários, mas também os familiares. Porém, percebeu-se que estas práticas de cuidado aos cuidadores, devem ser estendidas também àqueles que lidam com o sofrimento psíquico diariamente de outra forma, ou seja, aos profissionais de saúde mental. Mesmo não havendo uma noção única em relação ao cuidado, existem várias noções que se interligam em aspectos básicos, podendo haver atribuições de sentido e prática de acordo com o local e o funcionamento do grupo, neste caso a equipe de saúde mental, mostra-se presente nas práticas de acolhimento, diálogo e ações profissionais que culminam em novas produções de subjetividade (BALLARIN; CARVALHO; FERIGATO, 2010). De acordo com Campos (2016) os profissionais de saúde lidam com o sujeito em sofrimento diariamente e com toda a demanda que isso provoca na própria pessoa, nos amigos e familiares, assim como para estes sujeitos o profissional é o pilar de suporte, intensifica-se mais para aqueles que não possuindo outro meio de apoio, sendo visto o profissional como único meio de cura e cuidado.

O início das atividades proporcionou maior conhecimento quanto ao entendimento de como a comunicação é um norteador que sinalize como o grupo age, podendo haver uma distorção das mensagens, assim como uma atribuição distinta de sentidos (ZIMERMAN, 1997). Verificou-se neste sentido, que a comunicação como uma ação resulta de uma interação de expressão de símbolos (signos linguísticos) entre dois sujeitos ou mais, que por sua vez exige o ato de pensar, logo necessita de um sujeito pensante e um objeto pensado. A comunicação é vista como uma reciprocidade irrompível, não havendo sujeitos passivos (FREIRE, 2012). A proposta deste trabalho partiu da ideia de resolução coletiva dos problemas, neste caso do grupo de trabalho, que inicialmente elencou o tema em questão para ser discutido, valorizando a comunicação grupal, percebendo os obstáculos em que essa dificuldade se coloca, bem como os mal-entendidos, distorções, conforme preconiza a Psicologia Social Comunitária (CAMPOS, 2016), para que exista uma melhora na fala e na escuta (ZIMERMAN, 1997). Nesta lógica os questionamentos e

discussões visam estabelecer uma comunicação ativa, que propicie os profissionais a se reconhecerem naquilo que falam e naquilo que produzem, seus pensamentos e práticas profissionais. No segundo encontro, foi possível refletir que a comunicação se diferencia da fala propriamente dita, podendo esta ser um dos instrumentos comunicativos (ZIMERMAN, 1997). Com o uso do falar interpretativo, analisou-se além do modo como os sujeitos recebem as informações, na dinâmica, e as comunicaram, bem como o modo como eles interagiram frente a uma situação de difícil interpretação.

Em meio as falas, no momento da discussão, foi ressaltado a importância da comunicação assertiva, compreendendo que muitas vezes as pessoas se sentem "inseguras, apressadas ou no automático" e que por esta razão, não conseguem parar para perceber o outro, entendendo que o trabalho em equipe, em sua complexidade e seu papel transformador, a comunicação é tida como fundamental para que haja uma efetiva mudança no modo de lidar com o outro, seja usuário ou colega de profissão (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2015).

Um dos participantes relatou que as "incógnitas" que apareceram na atividade, serviram para refletir o serviço do CAPS, sento estas a representação dos usuários quando chegam ao serviços 'Muitas vezes não sabem o que acontece, e como acontece, temos que nos comunicar e entender o que o usuário". Isso ressalta que no serviço de saúde mental o imprevisto é algo diário, sendo necessário sempre uma integração da equipe para uma melhor efetividade do trabalho. Finalizamos com a fala de "entender o outro para nos entendermos, melhorando assim a efetividade e a funcionalidade das relações". Este trabalho buscou gerar reflexões sobre as várias dificuldades que surgiram na comunicação, a partir do local em que cada um comunica, sendo este lugar muitas vezes regido pela formação técnico-cientificista, que por sua vez pode privilegiar um tipo de saber (científico) como verdadeiro e inigualável, não reconhecendo o saber produzido pelos saberes dos outros profissionais (CORIOLANO-MARINUS, 2014).

Ao discutir "O que é cuidado?", o processo mostrou divergências entre as atribuições verbais e as imagens projetadas, quando nas imagens projetadas o cuidado era consigo mesmo e nas falas o cuidado sempre era voltado para o outro. Esse ponto foi ressaltando, onde todos concordaram e relataram que é uma tarefa difícil cuidar e olhar para si. Winnicott (1982) e Campos (2016),

explicitam que o sentido de *holding* permeia a prática de um cuidado realmente efetivo, onde este vai além do dar atenção ao outro, e sim vivenciar juntamente com este outro as necessidades reais e possíveis.

Partindo da lógica de cuidado da mãe ou cuidador ao bebê em seu nascimento, onde esta acolhe, interpreta do modo como o recém-nascido se expressa, onde há uma integração de cuidado e cuidador e com isso uma comunicação que é não verbal, mas sim interpretativa e ressalta a real necessidade do outro. Faz-se um paralelo com o cuidado diário dos profissionais com o outro, assim como consigo mesmo, em que a comunicação discutida anteriormente é fundamental para haver uma efetivação desse ver e reconhecer o outro em sua real necessidade. Percebe-se que essa dissociação entre o eu e o outro, ainda mostra que os profissionais focalizam a atenção do seu *self* para o cuidado com os usuários, podendo esquecer de si em prol de um cuidado, que profissionalmente, diz sobre a renúncia do eu pelo outro, onde o cuidado e o cuidados se fazem presentes na relação pela experiência (CAMPOS, 2016).

A reflexão final girou em torno da reflexão sobre a sobrecarga vivida por somente alguns e de responsabilidade de todos, e que, mesmo havendo divergências, essas ações devem ser livres de julgamentos pessoais e sim no sentido da construção de modos de comunicação que possibilitem o reajuste das funções de acordo com suas necessidades. Ressaltando, por fim, que o julgamento do outro é também o julgamento de si próprio. O cuidar do/com o outro é, indiretamente, o cuidar de si próprio.

Ao buscar aprofundar o sentido de cuidado, objetivou-se avaliar o autoconceito dos/as participantes, promovendo estratégias de autoconhecimento, reconhecimento da autoimagem e autoestima. Foi possível perceber que alguns profissionais mostraram certo grau de dificuldade de encontrar imagens que os caracterizassem, em contrapartida, outros/as profissionais, quando mostraram seus recortes, ressaltaram um sentido sempre em relação a um corpo passado. Características pessoais como seriedade no olhar, formato e cor dos lábios, tonalidade do cabelo, tipo físico, sempre expressando uma similaridade com um ideal de ego. Tentou-se a partir disso, promover a autopercepção, servindo como função de espelho, fazendo com que os sujeitos se reconheçam e percebam conteúdos que estão esquecidos ou ocultados em si

mesmos/as, reconheçam o 'outro' como sujeito diferencial de si, bem como serem reconhecidos pelo/a outro/a, onde é comum surgir sentimentos de consideração e gratidão, promovendo a passagem de estados narcísicos para um estado de socialismo (ZIMERMAN, 1997).

Em relação às falas, notou-se um certo grau de dificuldade na hora de elaborar suas principais características, aparecendo falas como "é muito difícil falar de si mesmo", "não consigo pensar em mais nada que me defina", dentre outras, sempre trazendo um grau de impossibilidade na busca de definição. Esta proposta se baseou na necessidade de ser trabalhado características pessoais, o autoconceito traz a consciência toda a relação e visão que o participante tem consigo mesmo, podendo assim potencializar o autocuidado e o cuidado com o outro. Por fim, foi discutida a importância de se reconhecer frente ao outro e a si mesmo para que haja um cuidado realmente efetivo. O autoconhecimento denota o sentido do autocuidado, podendo levar a crer que os profissionais tem dificuldades de se perceberem, colocando o cuidado e a percepção do outro em primeiro plano. Esta proposta acaba por "contribuir para a estruturação de um *self* coeso, confiante e criativo, fica 'registrada' como experiência a ser resgatada, ou revivida, em momentos de crise ou vulnerabilidade" (CAMPOS, 2016, p. 210), importante no processo de autocuidado e no cuidado com o outro.

No caminho final do trabalho de apoio e cuidado ao cuidador, verificou-se a existência de resistências relacionadas a questões pessoas e grupais. Resistências estas contra o acesso aos conteúdos inconscientes, dificultando a tomada de consciência, neste caso sobre a importância serem cuidados/as frente às dificuldades que o trabalho do CAPS impõe no seu dia a dia. Entende-se a resistência como tudo aquilo que venha, em processo grupal, a se opor ao acesso ao inconsciente; porém, pontua-se que esta movimentação resistente é vista como delatora de defesas (ZIMERMAN, 1997). Sabe-se que onde há resistência, há vontade de viver, mostrando que mesmo este espaço sendo silenciado havia a vontade de ser cuidado (ZIMERMAN, 2004).

Ao fim, a estratégia de proporcionar um espaço de autocuidado e reflexões acerca da saúde mental de si e do outro, em paralelo ao *holding* trazido por Winnicott, buscou proporcionar uma construção com base no suporte social, onde se possibilitou o fortalecimento dos afetos, a comunicação, bem como

procurou-se criar sentimentos de proteção e apoio no âmbito da equipe, contribuindo para a reestruturação do cuidado e da empatia em momentos de crise e vulnerabilidade (CAMPOS, 2016).

CONCLUSÃO

Conclui-se que na atual conjuntura do campo da saúde mental, de reafirmação da relevância das estratégias de reabilitação psicossocial em serviços comunitários, o papel dos trabalhadores de saúde mental tem sido compreendido como o de protagonista do processo de cuidado (muitas vezes na perspectiva médico-centrada), ganhando assim *status* de detentor de um saber que o habilita a cuidar subjetivamente do outro. Apesar da existência das Políticas de Educação Permanente em Saúde, e de Humanização em saúde, verifica-se a incipiência de ações que coloquem a saúde mental dos trabalhadores de saúde mental como foco de projetos em CAPS.

Além disso, deparou-se com a dificuldade de se encontrar literaturas e produções científicas que abordassem estratégias de cuidar do cuidador para além do cuidado com cuidadores familiares. O cuidado com profissionais de saúde, sendo estes, também, sujeitos que necessitam de atenção empática, proteção e auxilio, e que têm sido historicamente afetados pelo mundo do trabalho, com importantes impacto na vida destes sujeitos, expressos nos índices de afastamento do trabalho por questões de saúde mental.

Essas questões associadas a observações e diálogos no início do projeto, levaram o estagiário a refletir que as dificuldades encontradas no cotidiano do CAPS proporcionam, quando compreendidas, um crescimento humano e profissional que viabiliza em muito o desenvolvimento das potências do serviço, como a promoção de saúde mental dos trabalhadores do serviço de saúde mental.

Nesse sentido, nos encontros realizados, deu-se prioridades aos temas de interesse da equipe, em que questões como comunicação, autoconhecimento pessoal e profissionais emergiram. A equipe avaliou de forma preocupada a influência das dificuldades de comunicação no desempenho e nos obstáculos individuais e grupais encontrados no trabalho. Com isso, constatou-se que a integração grupal e o autocuidado podem levar a uma melhora nas relações interpessoais da equipe, bem como uma melhora no cuidado com o usuário,

promovendo a intensificação do sentido de humanização, potencializando as bases da Reforma Psiquiátrica Brasileira e da desinstitucionalização.

Entende-se que não há cuidado do outro sem o reconhecimento dos cuidados necessários consigo mesmo, havendo uma dicotomia eu-outro, que quando não bem clara, proporciona, em relação ao profissional, um direcionamento quase que exclusivo para as necessidades desse outro. Considera-se também que, quando há o reconhecimento da equipe em relação às suas necessidades, existem maiores condições de autorregulação do grupo frente a essas necessidades.

Conclui-se, ainda, que uma equipe capaz e efetiva é uma equipe coesa, e para isso a permissão do erro, da desculpa e do recomeçar com o outro os coloca em igualdade, não havendo hierarquia. Nota-se no grupo uma potencialidade para um serviço de referência, assim como vem se tornando, onde as práticas de cuidado ao cuidador, bem como supervisões ou grupos que possibilitem estudos e espaços de construção, vão dar suporte para uma equipe sólida e que se mostra presente na militância da desinstitucionalização, ressaltando a importância e o impacto da psicologia social em meio a esses espaços.

Apesar do projeto não ter como característica realizar atividades de análise/avaliação dos processos de trabalho, compreende-se que algumas tensões e resistências ocorreram no processo, atreladas a questões decorrentes das relações de trabalho. Umas das questões verificadas como influenciadora de tais tensões é o fato de que os encontros se davam no espaço de reuniões de equipe, que em sua pauta discutem tanto casos atendidos de forma multiprofissional/interdisciplinar como questões dos processos de trabalho. Verificou-se, também, outro componente que facilmente era expressado no cotidiano do serviço, compreendida como uma conjuntura de mudanças estruturais, tanto no serviço como em nível macro na organização da rede de saúde mental, com o fechamento dos leitos SUS do Hospital Psiquiátrico local. Por fim, o distanciamento teórico-conceitual do projeto, com a *práxis* da equipe no cotidiano do CAPS, evidenciou algumas lacunas, que geraram desconfortos que precisaram ser mediados pelo facilitador.

Diante dessas questões, os aspectos que constituíam o objetivo geral do projeto (consciência do conceito de cuidado, reflexão e problematização do papel de trabalhador de saúde mental, e promoção de saúde mental dos traba-

lhadores), por vezes foram levados a questionamento sobre sua relevância no presente espaço e tempo do projeto, por compreender a delicadeza da temática diante da atual conjuntura micro e macropolítica. Optou-se, portanto, por continuar ofertando estratégias de apoio e problematizando a inexistência de espaços de cuidado mútuo que, na perspectiva da psicologia social comunitária, semeou a construção de uma possibilidade coletiva de autocuidado junto aos trabalhadores do CAPS, diante de suas demandas cotidianas no CAPS II. Sugeriu-se a continuidade das ações por parte da equipe ou dos próximos estágios, uma vez que, diante de tais desafios, percebe-se a importância de nutrir na equipe uma cultura de cuidado com cuidadores profissionais de CAPS.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Z. N. **SUS**: Sistema Único de Saúde – antecedentes, percurso, perspectivas e desafios. 1ª edição. São Paulo: Martinari, 2011.

AMARANTE, P.; FLEURY, S. **Loucura, cultura e subjetividade**: conceitos e estratégias, percursos e atores da reforma psiquiátrica brasileira. *In*: Fleury, S. (Org.). Saúde e democracia: a luta do Cebes. São Paulo: Lemos Editorial, p. 163-85, 1997.

BALLARIN, M. L. G. S.; CARVALHO, F. B. de; FERIGATO, S. H. **Os diferentes sentidos do cuidado**: considerações sobre a atenção em saúde mental. O Mundo da Saúde, v. 34, n. 4, p. 444-50, 2010.

BERNARDI, A.; KANAN, L. A. Características dos serviços públicos de saúde mental (Capsi, Capsad, Caps III) do estado de Santa Catarina. **Saúde em Debate**, v. 39, n. 107, 2015.

BERTOLLI FILHO, C. **História da saúde pública no Brasil**. 5º edição. São Paulo: Ática, 2011.

BRASIL. **Departamento de ações programáticas estratégicas**. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2004, 86p.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Legislação em Saúde Mental 1990-2004. – Brasília, Ministério da Saúde, 5ª ed. 2004. 340p. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_mental.pdf (a)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. DAPE. COORDENAÇÃO GERAL DE SAÚDE MENTAL. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil: Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. 2005. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.

br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CAMPOS, E. P. **Equipe de saúde: cuidadores sob tensão**. Epistemo-somática, v. 3, n. 2, p. 195-222, 2006.

CAMPOS, E. P. **Quem cuida do cuidador?** Uma proposta para os profissionais da saúde. 2. ed. Teresópolis: Unifeso; São Paulo: Pontocom, 2016. 175p.

CORIOLANO-MARINUS, L. M. W. de *et al.* **Comunicação nas práticas em saúde:** revisão integrativa da literatura. Saúde Soc. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1356-1369, 2014.

DAMAS, K. C. A.; MUNARI, D. B.; SIQUEIRA, K. M. Cuidando do cuidador: reflexões sobre o aprendizado dessa habilidade. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 2, 2004.

FERREIRA, J. T. *et al.* Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): Uma Instituição de Referência no Atendimento à Saúde Mental. **Rev. Saberes**, Rolim de Moura, v. 4, n. 1, p. 72-86, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. de F. Q. de *et al.* Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. *In*: CAMPOS, R. H. de F. *et al.* (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade a autonomia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 17-34, 2002.

GONÇALVES, M. A.; PORTUGAL, F. Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 3, 2016.

HENRIQUES, A. H. B.; BARROS, R. F. de; MORAIS, G. S. da N. **Cuidado ao cuidador na busca de um cuidado humanizado em saúde**: um resgate bibliográfico. In: Congresso brasileiro dos conselhos de enfermagem. 2010.

HIRDES, A. A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re)visão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 297-305, 2009.

JACQUES, M. da G. C. *et al.* **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. Rio de Janeiro: Vozes, 262 p., 2013.

LANE, S. T. M. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária No Brasil. In: CAMPOS, R. H. de F. *et al.* (Org.). **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 17-34. 2002.

NOGUEIRA, J. W. da S.; RODRIGUES, M. C. S. **Comunicação efetiva no trabalho em equipe em saúde**: um desafio para a segurança do paciente. Cogitare Enfermagem. Brasília, v. 20, n. 3, p. 636-640, 2015.

PORTARIA, GM n. 336, de 19 de fevereiro de 2002. Estabelece que os Centros de Atenção Psicossocial poderão constituir-se nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, II, III, definidos por ordem crescente de porte/complexidade e abrangência populacional, conforme disposto nesta portaria. Diário Oficial da União, v. 20, 2002.

SAWAIA, B. B. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária No Brasil. In: CAMPOS, R. H. de F. *et al.* (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade** à **autonomia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 35-53. 2002.

TUNDIS, S. A.; COSTA, N. do R. Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil. *In*: **Cidadania e loucura**: políticas de saúde mental no Brasil. 7ª edição, Petrópolis, Vozes, 2001.

ZIMERMAN, D.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhar com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

DOIS POR QUATRO editora

Rua Ivo Reis Montenegro, 191
Florianópolis/SC - CEP 88085-600
(48) 3371-8222 | (48) 98409-8222
editora@doisporquatro.com
www.doisporquatro.com

ISBN 978-85-69609-24-7

9 788569 609247