CEC 2016

Congresso de Extensão e Cultura

ANAIS DO III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL

ISSN 2359-6686

PREC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

C749a Congresso de Extensão e Cultura da UFPel (3.:2016: Pelotas, RS.)

Anais [recurso eletronico] do 3 Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, 26 à 30 setembro em Pelotas./Organizado por Denise Bussoletti, Evandro Piva, Carlos Oliveira. – Pelotas: Editora da UFPel, 2016.
2.222p.

Disponivel em: <wp.ufpel.edu.br/congressoextensao>

1. Extensão. 2. Cultura. 3. UFPEL.

CDD 378.1554

Expediente PREC - 8h às 19h

CEC 2016

Congresso de Extensão e Cultura

ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral da Comissão Organizadora da Comissão do III CEC

Pró - Reitora de Extensão e Cultura
Denise Bussoletti

Comissão Organizadora do III CEC

Alisson Eduardo Maehler
Carlos Alberto Oliveira da Silva
Evandro Piva
Joice Vieira Soares
Ligia Maria Avila Chiarelli
Márcia da Silva Alves
Maria Jandira Salum
Tais Ullrich Fonseca
Valdecir Carlos Ferri

Designer Editorial

Yuri Eduardo Martins Almeida

Fotografia Capa

Arthur Peruzzo

Coordenadores de Sessões Temáticas

Alisson Eduardo Maehler - TRABALHO/ COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Oliveira da Silva - CULTURA

Evandro Piva - SAÚDE

Ligia Maria Avila Chiarelli - EDUCAÇÃO/ DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA

Márcia da Silva Alves - EDUCAÇÃO/ DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA

Valdecir Carlos Ferri - TECNOLOGIA E PRODUÇÃO

Comissão de Apoio

Ademir Belchior Motta
Ana Maria de Oliveira Fernandes
Caroline dos Santos Tabelião
Claudia de Oliveira Farias
Cid Fernandez Curte Branco
Giulia Fuzinatto Gomes
Laercio Darley Lopes
Luis Henrique Porto Oliveira
Lucas Perez Fontoura
Marina dos Santos Correia
Mateus Schmeckel Mota
Michele da Silva Brum
Rafael Evangelista Sosa
Suzani Gonçalves Ribeiro Timm
Tamires Rejane Wachholz Perleberg
Thamisa Ramos Flores dos Santos
Thiago das Neves Lopes
Yuri Eduardo Martins Almeida

III CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura agradece a todos que participaram e apoiaram a realização do III Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, e ao agradecer socializa, através desta publicação, o conjunto dos trabalhos que fizeram parte do sucesso que foi o evento em 2016.

Desde a primeira edição constatamos um número cada vez maior de participantes, como também um crescimento altamente significativo na qualidade dos debates realizados. Da primeira para a terceira edição não somente triplicamos o número de trabalhos inscritos como alcançamos a representatividade, em 2016, de quase 80% do total dos trabalhos identificados em nosso sistema de registro. Ou seja, dos 777 projetos atualmente registrados institucionalmente na PREC, contamos com 551 trabalhos inscritos e com a colaboração de 310 avaliadores no III Congresso de Extensão e Cultura da UFPel.

Cabe salientar que o conjunto de trabalhos que integram esta publicação reafirma a excelência da extensão na Universidade Federal de Pelotas. Em cada trabalho podemos identificar a dedicação e o esforço da comunidade acadêmica, que faz com que a Extensão na UFPel seja o que é – o local de interlocução entre o ensino e a pesquisa, o local de reafirmação da função social e pública de nossa Universidade.

Ao encerrar nossa função de gestora da PREC ao longo deste três últimos anos, reafirmamos (também), por intermédio desta publicação, o nosso esforço em conferir centralidade às atividades de Extensão, tornando-as parte integrante do processo de formação acadêmica. Despedimos-nos, assim, desejando a todos e a todas uma boa leitura, pautada pelos laços cúmplices que nos fazem pela Extensão companheiros de uma mesma e bela jornada.

Denise Marcos Bussoletti
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPEL

SUMÁRIO

OFICINAS DIDÁTICAS DE MATEMÁTICA SOBRE FRAÇÕES: UMA ANÁLISE UTILIZANDO ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS
ALINE GOULART DA SILVEIRA; KAUÃ SOARES CARVALHO ;LIDIANE MACIEL PEREIRA ;
RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA ; WILLIAM LEONARDOPEIXOTO PEREIRA ;
RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS **10**

HIPERCONSCIÊNCIA RACIAL E AS COTAS QUE INCOMODAM: LOCALIZANDO A BRANQUITUDE
AMANDA MEDEIROS OLIVEIRA ; LORI ALTMANN **14**

IHGPEL VAI À ESCOLA
ANA BARCELOS ; LIARA ECHART ; CHÉLI NUNES MEIRA ; MARIA ROSELAINE DA CUNHA SANTOS ;
PAULO RICARDO PEZAT **18**

POP ART, FROTAGEM E XILOGRAVURA COMO ESTÍMULO À REFLEXÃO: SOBRE A IMAGEM NA CONTEMPORANEIDADE
ANA CRISTINA DE MELO SEABRA; VANDA MAGLIONE DE MORAES,CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO **22**

PRODUÇÃO DE VÍDEO ESCOLAR: O FENÔMENO SÃO LEO EM CINE
ANA PAULA OGLIARI ; ISADORA BORGES ; IASMINE DORNELLES ; JOSIAS PEREIRA **26**

CURSOS DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL OFERTADOS EM PARCERIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO EM RESÍDUOS E SUSTENTABILIDADE E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL
ANAÍS FRANÇA DE MATOS OLIVEIRA ; DANIELI SARAIVA CARDOSO ; THAYLI RAMIRES ARAUJO ;
WILLIAN CÉZAR NADALETI ; ÉRICO KUNDE CORRÊA; LUCIARA BILHALVA CORRÊA **30**

AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHADA ORIENTADA PELO CENTRO HISTÓRICO DE PELOTAS – RS
ANDRÉIA SKUPIEN BIANCHINI ; DALILA ROSA HALLAL ; DALILA MÜLLER ; SARAH MARRONI MINASI ;
PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA **33**

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA PROCÓPIO DUVAL: ATIVIDADES PRÁTICAS
ANDRESSA LESSA KRINGEL; TALISSON DA SILVA DORNELES ; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES ;
CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA **37**

CIENTISTAS DAS SOLUÇÕES IMAGINÁRIAS: A MEDIAÇÃO DESENVOLVIDA A PARTIR DO PROJETO PATAFÍSICA
ANDY HELLEN MARQUES REAL; KARINA GALLO ; AMANDA DE ABREU ;CAROLINA CORRÊA ROCHEFORT **41**

RELATO DE ATIVIDADE DO PET TERAPIA NA OFICINA DO HOSPITAL ESPÍRITA DE PELOTAS
ANNE KAROLINE FLORES ; ANA CAROLINA SCARIOT ; LILIANA DE MELO FRANÇA; MICHELE PALHANO ;
MARA REGINA MARQUES RODRIGUES ; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE **45**

HANDEBOL ESCOLAR
ANGÉLICA MILECH ; DOUGLAS NUNES PINHO DA MATA ; ROSE SILVA **48**

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS NA UFPEL
ANGELITA GONÇALVES ALVES ; LEIDIANE SOUZA ; REGIANA BLANK WILLE **52**

MANEJO SANITÁRO ANIMAL E SAÚDE PÚBLICA NA RÁDIO
BELNI SPERLUK BELMONTE ; CRISTINA MENDES PETER ; EDNA SILVA XAVIER ; MIRELE BRAGATO; JOÃO LUIZ ZANI **56**

APRESENTANDO O PROJETO CRIANÇAS E BORBOLETAS
BRUNA BORGES RODRIGUES ; TATIANI MÜLLER KOHLS ; DENISE MARCOS BUSSOLETTI **60**

EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA INOVADORA PARA LIDAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE RECURSO
BRUNO FEITOSA DOS SANTOS ; VIVIANE RIBEIRO PEREIRA ; FERNANDA DAGMAR MARTINS KRUG ; SIMONE CARVALHAL PEREIRA; ANELIZE DE OLIVEIRA CAMPELLO FÉLIX ; MARCIA DE OLIVEIRA NOBRE **64**

MUSEU ITINERANTE: UMA NOVA ABORDAGEM EM AULAS PRÁTICAS DO ENSINO DE ZOOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DALMORRA, CAMILA ; LEAL, CLOVIANE ; GOTTSCHALK, MARCO **67**

CICLOS DE CINEMA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: UMA ANALISE DO CICLO DE CINEMA MULHERES EM TELA
CAROLINA ABELAIRA ; ANA LUIZA SCHUCH; STELA KUBIAKI ; DRA. REJANE BARRETO JARDIM **70**

AVALIAÇÃO DE SEIS EDIÇÕES DO CURSO TEÓRICO-PRÁTICO DE PROCESSAMENTO DE SÊMEN E INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL EM AVES QUANTO AO PROGRAMA, DESENVOLVIMENTO E CARGA HORÁRIA
CAROLINA OREQUES DE OLIVEIRA; AMAURI TELLES TAVARES ; SILVIA MARIA LANNES DE CAMPOS DA COSTA , DENISE CALISTO BONGALHARDO **73**

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARQUEOLOGIA EM PELOTAS: BREVE RELATO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS DO LEPAARQ
CAROLINE ARAÚJO PIRES; GABRIEL PEREIRA DE OLIVEIRA; RAFAEL GUEDES MILHEIRA **76**

V CURSO TÉORICO-PRÁTICO DE PROCESSAMENTO DE SÊMEN E INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL EM AVES: AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES
CAROLINE DEGEN WACHHOLZ ; SARA LORANDI SOARES ; ALEXSANDER FERRAZ ; SILVIA COSTA ; DENISE CALISTO BONGALHARDO **79**

ESTRUTURAÇÃO DAS EMPRESAS JUNIORES NO BRASIL
CAROLINE VERGARA RODRIGUES; ALISSON EDUARDO MAEHLER **83**

SALÃO UNIVERSITÁRIO
CIBELE BORGES PERES; FRANCIELE FRAGA PEREIRA; TANISE GOUVEA DOS SANTOS; ANA PAULA NETO DE FARIA **87**

CARTA PONTE: A RELEVÂNCIA DA SEMIÓTICA NA ANÁLISE DE OBRAS DE ARTE
CRISTIANE RODRIGUES RIVERO; PAULA LIMA PACHEO; PROF. DR. LAUER ALVES NUNES DOS SANTOS **90**

UM "APRENDER COMPARTILHADO": A ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL (EFASUL-CANGUÇU/RS)
ELIAS KRUGER ALBRECHT; VANIA GRIM THIES **94**

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA DE UM BACHARELANDO NO CURSO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR
ELIEZER DE SOUZA PIRES; BEATRIZ DIAS ISLABÃO; GLEBERSON DE SANTANA DOS SANTOS **98**

INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS
ELISANDRA HERNANDES DA FONSECA; TARSILA BEATRIZ VIÉGAS MATTOSO; ROSANE VIEIRA DA SILVA; DOUGLAS VICENTE ALCHIER; ANGÉLICA CIROLINI;ALEXANDRE FELIPE BRUCH **102**

ESPANHOL BÁSICO I, II, III, IV E CONVERSAÇÃO: O ENFOQUE POR TAREFA POSTO EM PROVA – TAREFAS COMPLEMENTARES
ELIZANGILA GONÇALVES CAETANO; ALINE COELHO DA SILVA **106**

ACERVOS ESCOLARES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS NA COLÔNIA MACIEL
EMILY KLIZTKE SCHLATZ; PATRÍCIA WEIDUSCHADT **110**

ESPANHOL PARA FIM ESPECÍFICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MINISTRANTE DO CURSO DE ESPANHOL BÁSICO PARA VIAGENS
ERICK ROSA HERNANDES; ANA LOURDES DA ROSA FERNÁNDEZ **114**

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR SAUDÁVEL: AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PAUTANDO ESSE PROCESSO
DAIANE ROSCHILDT SPERLING; FERNANDA NOVO DA SILVA; HENRIQUE EHLERT POLLNOW; GERMANO EHLERT POLLNOW; NÁDIA VELLEDA CALDAS; SHIRLEY GRAZIELI SILVA NASCIMENTO **117**

CURSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL NO ÂMBITO DO ENSINO DE EXTENSÃO
DANIELI SARAIVA CARDOSO; CAMILO BRUNO FONSECA; LAUREN ANDRADE VIEIRA; MAURIZIO SILVEIRA QUADRO; LUCIARA BILHALVA CORREA; ERICO KUNDE CORREA **121**

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS PARA TERCEIRA IDADE
DEBORAH KAZIMOTO ALVES; DÉSIRÉ DOS SANTOS DELIAS, ZAYANNA LINDÔSO, ADRIANA SCHÜLER CAVALLI; GIOVANA DUZZO GAMARO **124**

EXPERIENCIANDO O DESENHO: INVENTÁRIO E INVENÇÕES DA EXTENSÃO
DIANA KRÜGER MARTINS; NADIA DA CRUZ SENNA **128**

O ENSINO COMPLEMENTAR ABORDADO PELO GRUPO PET ENGENHARIA HÍDRICA COMO FATOR FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: UMA ABORDAGEM NO CICLO DE ESTUDOS.
DIEGO SEBASTIAN RICCI MORTEO; MAURICIO DAI PRÁ; JOANA DE SOUZA GUSMÃO. GUSTAVO WILLY NAGEL, RODRIGO DE LIMA DO AMARAL, IULLI PITONE CARDOSO **132**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DIULIA HELENA VIEIRA FANKA; AMINE CABRAL RICARDO; DESIRÉ DOS SANTOS DELIAS;GIULIA PINHEIRO GARCIA; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI **136**

A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DO GEOPROCESSAMENTO NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA E MATEMÁTICA
DOUGLAS VICENTE ALCHIERI; ROSANE VIEIRA DA SILVA; TARSILA BEATRIZ VIÉGAS MATTOSO; ELISANDRA HERNANDES DA FONSECA; ALEXANDRE FELIPE BRUCH; ANGÉLICA CIROLINI **140**

I CURSO TEÓRICO-PRÁTICO DE AVALIAÇÃO E PROCESSAMENTO DE SÊMEN CANINO
EDENARA ANASTÁCIO DA SILVA; KARINA LEMOS GOULARTE; MONIKE QUIRINO DOS SANTOS; FRANCISCO DE ASSIS ARAÚJO CAMELO JÚNIOR;MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE; CARINE DAHL CORCINI **144**

EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS ENQUANTO FACILITADORA DO APRENDIZADO DE CRIANÇA AUTISTA
EDGAR CLEITON DA SILVA; JOSEANA DE LIMA ANDRADES; WESLEY PORTO DE OLIVEIRA; CARLA DA SILVA CANIELLES; KÁTIA REJANE NUNES OLIVEIRA; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE **148**

RÁDIO EM EXTENSÃO: COMUNICAÇÃO, DIALOGICIDADE, COMPROMISSO
EDNA XAVIER DA SILVA; CRISTINA MENDES PETER; BELNI SPERLUK BELMONTE; MIRELE BRAGATO; JOÃO LUIZ ZANI **151**

AFINAL, VALORIZAR OU PREMIAR O BRINCAR NA ESCOLA?
EDUARDA DOS SANTOS CHANÇAS; VITÓRIA DA SILVEIRA DA ROSA; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG **155**

O TEATRO DO OPRIMIDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS LUTAS SOCIAIS
FELIPE CREMONINI DE LEON; FABIANE TEJADA DA SILVEIRA **159**

PROJETO GEOCIÊNCIAS NA ESCOLA: UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA DE BASE
FERNANDA ELIDIA SILVA PINTO; MARJANA FERREIRA MENDES; MIRIANE FORTES SAMPAIO; SUZANA MARIA MORSCH **163**

MOVIMENTO DE PLACAS TECTÔNICAS INSERIDO NO SABER ESCOLAR
FERNANDA LUZ DE FREITAS; SILVANE RIBEIRO GOVEIA; SUZANA MARIA MORSCH **166**

A APLICABILIDADE DO PROJETO "COLEÇÃO CADERNOS DE BIOQUÍMICA"
FERNANDA PITT BALBINOT; BRUNA BORGES RODRIGUES; CLÁUDIO ROBERTO MEIRA DE OLIVEIRA; DENISE DOS SANTOS COLARES DE OLIVEIRA **170**

ENSINO DA ARTE E MOBILIDADE ACADÊMICA: APROXIMAÇÕES BRASILPORTUGAL
FLÁVIA DEMKE ROSSI; MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI **174**

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: CURSOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE LOURDES
FRANCIELLE MACIEL ZURSCHIMITTEM; LAURA DOS SANTOS CENTENO; ANDRESSA LESSA KRINGEL; RENATA PIRES DA SILVEIRA, CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA **178**

DESAFIO MURAL G-BIOTEC: DIVULGANDO O CONHECIMENTO À RESPEITO DA BIOTECNOLOGIA
GABRIELLE DE OLIVEIRA SANCHES VALERIO NAVARRO; LUCIANA BICCA DODE **182**

ESCOLA DE INCLUSÃO: O USO DA INFORMÁTICA NA INSERÇÃO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS
GEORGIANE GEORGE SULEIMAN; LORENA ALMEIDA GILL **185**

"INTRODUÇÃO AO LATIM": ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A 5 SEMESTRES DO CURSO DE EXTENSÃO
GILSON RAMOS LOPES NETO; PAULA BRANCO DE ARAÚJO BRAUNER **189**

SEGREGAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS SOB A PERSPECTIVA DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS
GUILHERME PEREIRA SCHOELER; PAMELA LAIS CABRAL SILVA; JULIANA CARRICONDE HERNANDES; GABRIEL AFONSO MARTINS; LUCIARA BILHALVA CORRÊA; ÉRICO KUNDE CORRÊA **193**

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO A ALGORITMOS*
GUSTAVO CRUZ DE PINHO; RENATA HAX SANDER REISER; CLAUSE FÁTIMA DE BRUM PIANA; ANDRE RAUBER DU BOIS; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO **197**

TE LIGA NAS COTAS: O FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO
GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES; TAIRANE RIBEIRO DA SILVA; LISIANE SIAS MANKE **201**

PIBID GEOGRAFIA UFPEL: INTERVENÇÕES CARTOGRÁFICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR LUÍS CARLOS CORRÊA DA SILVA
HALANA DE ÁVILA LAUTENSCHLEGER; ALEXANDRE MARTINS PINHEIRO;ROSANGELA SPIRONELLO **205**

O PROJETO "LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA" E SUAS ATRIBUIÇÕES
HELOISA PEREIRA MIRANDA; HAILTON JYAN KRUGER DA SILVA; MÁRCIA JANETE ESPIG **208**

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE VÍ DEO DO PROEXT REDE COLABORA
BALASZ, HULI DE PAULA, MUSSOLINI, LARISSA LOPES; SANTOS, FERNANDO MACHADO DOS;
ALVES, ROZANE DA SILVEIRA **212**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A DISPARIDADE ETÁRIA E O ENSINO DE L.E.
SIQUEIRA, IAGO NIZOLLI; MACHADO, MARISTELA GONÇALVES SOUSA. ORIENTADORA. **216**

EFASUL- CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIAS AGRÁRIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
IASMIN ROLOFF; ANTÔNIO ALFREDO MAIA; PATRÍCIA WEIDSUCHADT **220**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDENDO A ENSINAR
GOLÇAVES, ISABELLA DE PAIVA; MACHADO, MARISTELA GONÇALVES SOUSA. ORIENTADORA **224**

PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO "PHOTOGRAPHEIN VAI À ESCOLA"
ÍTALO FRANCO COSTA; CLAUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO **228**

"QUALIFICANDO PARA PRÁTICAS HOTELEIRAS E GASTRONÔMICAS": A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL CAUSADA PELO PROJETO DE EXTENSÃO.
JESSICA MARIA DA SILVA CASTRO; TANARA BUND BALDON MARQUES; PRISCILA CHIATTONE **232**

ROBÓTICA COM ARDUINO: PROPOSTA DE TRABALHO
JONES MARCHESAN JUNIOR; RODRIGO DE BRUM ACOSTA;SIMONE CAVALHEIRO;REGINA TRILHO OTERO XAVIER;
ADRIANA BORDINI;CHRISTIANO MARTINO OTERO ÁVILA **236**

A EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS COM UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS
JOSEANA DE LIMA ANDRADES; EDGAR CLEITON DA SILVA; WESLEY PORTO DE OLIVEIRA; CARLA CANIELLES;
SIMONE CARVALHAL PEREIRA;MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE **240**

OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DA TIC NA FACED/UEM
KATIA DENISE COSTA BERNI; ROSARIA ILGENFRITZ SPEROTTO **244**

APOSTILA DIDATICA SOBRE PRODUTOS DE ADESÃO E COLAGEM
KELVIN TECHERA BARBOSA; JOCIANE LEITZKE MÜLLER ; MERIELEN DE CARVALHO LOPES;
LEONARDO DA SILVA OLIVEIRA; ÉRIKA DA SILVA FERREIRA **248**

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SRª DE LOURDES
LAURA DOS SANTOS CENTENO;ANDRESSA LESSA KRINGEL;FRANCIELLE ZURSCHIMITTEM;
EDUARDA CAETANO PEIXOTO, CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA **251**

O PROJETO TRANSFERE E O PLANEJAMENTO DE OFICINAS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO
LEANDRO LAMPE (IC); CAROLINA R. PRETO (IC); JHONE NUNES (IC); TAMARA DOS SANTOS MACHADO (IC);
FÁBIO ANDRÉ SANGIOGO (PQ); ALINE JOANA R. WOHLMUTH A. DOS SANTOS (PQ) **255**

A LEI 11.645 E OS POVOS INDÍGENAS
LEONARDO CHRISTIAN DA SILVA MAIA; LORI ALTMANN **259**

OFICINA DE REPERTÓRIO MUSICAL PARA PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE OFICINAS ITINERANTES PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA
LEONARDO CORRÊA DE PINHO; GABRIELA CINTRA DOS SANTOS; VITOR HUGO RODRIGUES MANZKE **263**

DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS EM QUÍMICA DE ALIMENTOS: AÇÕES EM 2015
LIANE SLAWSKI SOARES; ANGELITA DA SILVEIRA MOREIRA; ELIEZER ÁVILA GANDRA, MIRIAN RIBEIRO GALVÃO MACHADO; ROSANE DA SILVA RODRIGUES **267**

MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL – APRENDENDO SOBRE SISTEMA MONETÁRIO POR MEIO DE UMA OFICINA DIDÁTICA
LIDIANE MACIEL PEREIRA; ALINE GOULART DA SILVEIRA; KAUÃ SOARES DE CARVALHO; RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA; WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS **271**

ENGENHARIA DE PETRÓLEO NA ESCOLA
LÍGIA SIMON BRUM; PAULA PINZON SCHINOFF; VICTORIA HUCH DUARTE;JOSÉ WILSON DA SILVA **275**

CURSOS DE ESPANHOL BÁSICO I, II, III E IV: O ENFOQUE POR TAREFA POSTO EM PROVA – UMA PROPOSTA METODOLÓGICA VOLTADA PARA A LEITURA NO MÉTODO COMUNICATIVO
LISIANE BESKOW BOTTERMUND; ALINE COELHO DA SILVA **278**

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE TURISMO EM PROJETOS DE EXTENSÃO
LÍVIA MACHADO COSTA ; JÉSSICA CAMPOS DAS NEVES FARIA; DALILA MÜLLER ; DALILA ROSA HALLAL ; SARAH MARRONI MINASI ; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA **281**

ARTEIROS DO COTIDIANO: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
LUCAS MACHADO CAMPOS; CLAUDIA MARIZA MATOS BRANDÃO **285**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO
LUCAS RECH DA SILVA; DIONLEI DECKER; CLAUDIA R. S. ATHAIDES, DENISE DALPIAZ ANTUNES **289**

COLETIVIDADE NA ESCOLA AREAL
LUCAS SERPA DA SILVA; FERNANDA BURKERT DO AMARAL; FLÁVIA MARCHI NASCIMENTO **293**

CONSTRUINDO UM ACEVO DIGITAL
LUCIANE BICHET LUZ; JANINE MOSCARELLI RODRIGUES; DIOGO FRANCO RIOS **297**

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
LUIZA SOUZA DE PAULA; LUCIARA BILHALVA CORRÊA; ANDRÉA SOUZA CASTRO; ÉRICO KUNDE CORRÊA; TIRZAH MOREIRA DE MELO; DIULIANA LEANDRO. **301**

GEOCIÊNCIAS EM SALA DE AULA – O QUE É UM VULCÃO?
MARCIELE SIEGERT GOETZKE ; JORGE EDUARDO ZANCHI PERSSON;TAMIRES BOJJIS DA COSTA ; SUZANA MARIA MORSCH **305**

PROCURANDO FÓSSEIS – UMA BRINCADEIRA EM SALA DE AULA
MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO; SUZANA MARIA MORSCH **308**

LEITURA DELEITE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO PROJETO NOVOS CAMINHOS
MARIA DE FÁTIMA LIMA BETTIN; GILSENIRA DE ALCINO RANGEL **312**

LENDO PARA/COM AS CRIANÇAS: LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO
MARIA JOILMA FERREIRA DOS REIS; JAQUELINE DA LUZ DE CARVALHO; LORENA ALMEIDA GILL. **315**

ATIVIDADES DE DIVULGAÇÃO DA PALEONTOLOGIA NOS MUNICÍPIOS DE PELOTAS E CAÇAPAVA DO SUL, RS.
MARIANA DA SILVA PINTO; IURY SILVA MACIEL; THAMIRIS BARBOSA DOS SANTOS; KAREN ADAMI-RODRIGUES **319**

ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
MARISTELA BERGMANN; FABIANE WEBER DA SILVA; LIGIA CARDOSO CARLOS **323**

BRINCADEIRAS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E PROPOSTA DE INTERAÇÃO.
MARTA LIZANE BOTTINI DOS SANTOS; ROGERIO COSTA WURDIG. **326**

HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO
MAURICIO HAUBERT; FABIANE KLETKE DA ROSA; GUILHERME ANDREI SANTOS DE LIMA;
DANIEL JACOBSEN ROLOFF; VICTÓRIA DA SILVA WIATROWSKI; PAULO ROBERTO GROLLI **330**

CONHECENDO O CSTVE / IFSUL: VOCÊ SABE O QUE É VITICULTURA E ENOLOGIA?
MAURO FONTANA; ANDRÉ SANTOS TEIXEIRA, EDSON IGANSI GAYA; MAICON FARIAS VIEIRA;
VAGNER LEITZKE RODRIGUES; GISELE ALVES NOBRE **334**

PROJETO VIDA DE INSETO: O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE ENTOMOLOGIA
MAYANA RABÊLO MOSCOSO; ALISON MUNHOS; ISABELA SCHIAVON AMARAL; MÔNICA KUENTZER;
VERA LUCIA BOBROWSKI **337**

PRESERVAÇÃO E ANÁLISE HISTÓRICA NO ACERVO DOCUMENTAL DE MATEMÁTICA DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE
MÉLANY SILVA DOS SANTOS; MONICA FLUGEL ALVES; DIOGO FRANCO RIOS **341**

OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA MEDIADA POR CÃES DESENVOLVIDA NA LIVRARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
MICHELE BILHALVA PALHANO; ANA CAROLINA DE ASSIS SCARIOT; FERNANDA DAGAMAR MARTINS KRUG;
ELIANE T. PERES ;MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE **345**

PRÁTICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES NO AMBIENTE ACADÊMICO ORIUNDOS DA ZONA RURAL DE PELOTAS/RS
MIRELE BRAGATO; CRISTINA MENDES PETER; EDNA XAVIER; BELNI SPERLUK; JOÃO LUIZ ZANI **348**

ENSINO DE LITERATURA PARA ALUNOS SURDOS
MÔNICA MENDES GARCIA; ALINE DE CASTRO E KASTER **351**

I WORKSHOP DE NEONATOLOGIA EM PEQUENOS ANIMAIS
MONIKE QUIRINO; MARTHA BRAVO CRUZ PIÑEIRO; FRANCISCO DE ASSIS ARAÚJO CAMELO JR;
EDENARA ANASTÁCIO DA SILVA; ANDREIA NOBRE ANCIUTTI; MARCIA DE OLIVEIRA NOBRE; CARINE DAHL CORCINI **355**

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O GENOCÍDIO NEGRO: REFLEXÕES ENTRE A ACADEMIA E A MILITÂNCIA
NAYLSON COSTA; POLINE PACHECO; ALESSANDRA GASPAROTTO **358**

PROJETO AIMIRIM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SANITÁRIA: I MATEADA NO BAIRRO NAVEGANTES
NICOLE FERNANDES DA SILVA; TUANA PEDRA; PIERRE LUZ DE SOUZA ; ROSINEI SILVA SANTOS;
MARCELLA DO Ó CATÃO AGRA ;LUCIARA BILHALVA CORRÊA **362**

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NO MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO
NOEMI DE CAMPOS BRETAS; DHARA FERNANDA NUNES CARRARA; CAROLINE BONILHA **366**

SAÚDE DO CATADOR DE RESÍDUOS SÓLIDOS: RODAS DE CONVERSA COMO RECURSO DE ELUCIDAÇÃO
PAMELA LAIS CABRAL SILVA; GUILHERME PEREIRA SCHOELER; JULIANA CARRICONDE HERNANDES; MIGUEL DAVID FUENTES GUEVARA; LUCIARA BIHALVA CORRÊA; ÉRICO KUNDE CORREA **370**

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES*
PEDRO HALMENSCHLEGER; YURI WEISSHAHN; ANDRÉ DUBOIS; ANA RITA MAZZINI; SIMONE CAVALHEIRO; CLAUSE PIANA **374**

A EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE EXTENSÃO NO PROJETO LUDOTECA DO TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL
PIERRE CHAGAS; NATÁLIA GARCIA; SARAH MINASI **378**

MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO: ACERVO DE LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E DE CADERNOS DE ALUNOS
PRISCILA BICHET VASCONCELLOS; DIOVANA MACHADO RADMANN; ELIANE PERES **382**

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PRISCILA COSTA MACHADO; ALINE DA SILVA COELHO **386**

GÊNERO, SEXUALIDADE E PERFORMANCE: O ENSINO DE FRANCÊS SOB UMA PERSPECTIVA NÃO BINÁRIA
DOS SANTOS, RAFAEL FELIPE; CAVALHEIRO, ANA MARIA DA SILVA. ORIENTADORA. **389**

USO DE IMAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS DE VISUALIZAÇÃO PARA PROCESSOS PARTICIPATIVOS NO TEMA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ÁREAS URBANAS
RAFAELA JORGE CECCONI; DIULY NESKE GARCIA; GABRIELA NOREMBER PINTO; ADRIANE BORDA ALMEIDA; NIRCE SAFFER MEDVEDOVSK; **393**

DESENVOLVIMENTO DE MANUAL DE BOAS PRÁTICAS AGROPECUÁRIAS
RAÍNE FONSECA DE MATTOS, RENATA ESPÍNDOLA DE MORAES; RUTIELE NOLASCO RICKES, LUCIANA DE PÁS ARAÚJO, LUANA BOTELHO; CLEDERSON IDENIO SCHMITT **397**

ESTUDO DA PRODUÇÃO DE VÍDEO DIDÁTICO MEDIANTE ANÁLISE DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA; ALINE GOULART DA SILVEIRA; GRAZIELE MÔNICA CARDOZO; LIDIANE MACIEL PEREIRA; LUCAS ACOSTA CASANOVA; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS **400**

ENSINO DE ALEMÃO NA EXTENSÃO DA UFPEL
RAVI FESTA ROSSI; MARIA NILSE SCHNEIDER **404**

AS OFICINAS ITINERANTES DO PIBID GEOGRAFIA: REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
RENATA CABRAL DE OLIVEIRA; GABRIELA KLERING DIAS; LIZ CRISTIANE DIAS **408**

LEITURA LITERÁRIA NO PROJETO NOVOS CAMINHOS
ROBERLÂNIA PAULINO DE MOURA; GILSENIRA DE ALCINO RANGEL **412**

LUDOTECA DO TURISMO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL LÚDICO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
ROBERTA MATTOS LESSA; LEONARDO FERREIRA RESENDE; DANIEL LUCENA MUNHOSO; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA; SARAH MARRONI MINASI **415**

PRÁTICAS DIDÁTICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA
SHAIANE NEVES; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO **419**

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍINDROME DE DOWN
ALUNO: STÉPHANIE DE ASSIS XAVIER; COORDENADOR (ª) GILSENIRA DE ALCINO RANGEL **423**

AÇÕES DE EXTENSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL
SUELEN BUCHWEITZ HÜTTNER; RENATA DOS SANTOS ALVES; CARMO THUM **426**

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL VOLTADA AOS ALUNOS DA MODALIDADE EJA NA ESCOLA OLAVO BILAC: DISCUTINDO O ESPAÇO DA COMUNIDADE
TAIANE ALVES; DALILA ROSA HALLAL; DALILA MÜLLER; SARAH MARRONI MINASI; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA. **430**

PROJETO RUGBY NAS ESCOLAS
TAIRÃ GONÇALVES SOARES;JOUBERT CALDEIRA PENNY; CAMILA BORGES MÜLLER; LILIANE LOCATELLI; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO **434**

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS A PARTIR DE FERRAMENTAS DE ANÁLISE DO DISCURSO EM AULAS DE LEITURA
TAMIRES GUEDES DOS SANTOS; ELVIS SILVEIRA SIMÕES; CLÓRIS MARIA FREIRE DOROW **438**

EXPLICANDO O TEMPO GEOLÓGICO
TANISE FERNANDES; ANNELISE DE ALMEIDA VETROMILE; LAPUENTE DOS SANTOS; SUZANA MARIA MORSCH **441**

CURSO DE ESPANHOL BÁSICO PARA FUNCIONÁRIOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS - SECRETARIA DE TRÂNSITO
TEREZINHA CAMPOS DA CRUZ; MAICON PETER BEDHUN; ANA LOURDES ROSA NIEVES FERNÁNDEZ **444**

O BRASIL EM (CON)TEXTO: RELATO DE UM TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO
THAIS TELLES BARBIERI; JEHNIFER PENNING; PAULA FERNANDA EICK CARDOSO **447**

ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO ACERVO DE ESCRITAS ORDINÁRIAS DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALESPPGE/ FAE/UFPEL)
VALDIZAN DE JESUS SOUSA; VANIA GRIM THIES **451**

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM UM EVENTO UNIVERSITÁRIO
VANDA MAGLIONE DE MORAES; JENNIFER GAVILAN, NADJA MAGALHÃES, VALDELAINE MENDES **455**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS NO ENSINO DE FRANCÊS
VINICIUS BORGES DE ALMEIDA ; MARIZA ZANINI **459**

AS CRIANÇAS E AS TECNOLOGIAS: O QUE INTERFERE NA HORA DE BRINCAR
VITÓRIA DA SILVEIRA DA ROSA; EDUARDA DOS SANTOS CHANÇAS ; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG **462**

COLORIR PARA CONHECER, UMA AÇÃO EDUCATIVA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO DIA DO PATRIMÔNIO DE PELOTAS
YANNE ALVES ROBERTO; CAMILA SILVEIRA; ILDAIANE VERGARA; MARLENE OLIVEIRA; RAFAEL CHAVES; CARLA GASTAUD **466**

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
YURI WEISSHAHN; PEDRO HALMENSCHLAGER; LUCIANA FOSS; RENATA REISER; CLAUSE PIANA; SIMONE CAVALHEIRO **470**

PROCRASTINAÇÃO: UM HÁBITO PRIMITIVO
ZANI BORBA; BRUNA LETÍCIA, LUIS MENDONÇA, RAULENE LOBO; KELIN VALEIRÃO **474**

EDUCAÇÃO

OFICINAS DIDÁTICAS DE MATEMÁTICA SOBRE FRAÇÕES: UMA ANÁLISE UTILIZANDO ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS

ALINE GOULART DA SILVEIRA [1]; KAUÃ SOARES CARVALHO [2];LIDIANE MACIEL PEREIRA [3]; RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA [4]; WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA [5];RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS [6]

[1] Universidade Federal de Pelotas – alinegsilveira@live.com
[2] Universidade Federal de Peloras – kaua.dpm@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – lidiimaciel@gmail.comr
[4] Universidade Federal de Pelotas - quelwsaltw@hotmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas - peixotowilliam6@gmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas - rita.ramos@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela dificuldade que alguns alunos apresentam ao estudar frações. Neste trabalho iremos apresentar duas aplicações da mesma oficina didática de matemática, envolvendo estruturas multiplicativas, e comparar as representações de situações feitas por um grupo de estudantes do sexto ano de uma escola assistencialista e de alguns alunos do ensino normal de uma escola municipal, sendo ambas localizadas na cidade de Pelotas.

Tal dificuldade ocorre ao estudar frações, principalmente quando são solicitadas resoluções de situações que envolvam mais de uma operação ou com significados diferentes das representações usuais. Isto nos move a querer identificar, compreender e buscar alternativas para apoiar o aprendizado de frações, buscando a compreensão segundo a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) de Vergnaund. Com o uso da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a partir dos resultados apresentados pelos instrumentos foi realizada a análise segundo as estruturas multiplicativas. Por fim, apresentamos sugestões de como estudar frações segundo a TCC.

Segundo MAGINA (2005), Vergnaud define um campo conceitual como um conjunto de problemas ou situações cuja análise e tratamento requerem vários tipos de conceitos, procedimentos e representações simbólicas. Tal teoria se baseia em uma tríplice (S,I,R) – Situação, Invariantes e Representações.

Sendo o *S* é um conjunto de situações que dá significado ao objeto em questão; o *I* é um conjunto de invariantes que trata das propriedades e procedimentos necessários para definir esse objeto; e o *R* um conjunto de representações simbólicas as quais permitem relacionar o significado desse objeto com as suas propriedades.

Um conceito não é aprendido com uma única situação, e uma situação não se resolve com um só conceito, portanto há necessidade de buscar uma gama de conceitos que compreenderão um campo conceitual, com um conjunto de situações, invariantes e representações. Desta maneira, a aprendizagem de um conceito depende da resolução de diversas situações, que se dão a partir de esquemas já organizados e em fase de organização, chamados invariantes operatórios, os quais compreendem os conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação, sendo o primeiro relativo às hipóteses e o segundo as ideias concretas aceitas pelo sujeito.

Em resumo, na óptica dessa teoria, o aluno se apropria do conhecimento a partir de sua interação com situações já conhecidas. O conhecimento, portanto, inicia-se a partir de características locais. Consequentemente, todos os conceitos têm o domínio de validade restrito, o qual varia de um acordo com a experiência e

com o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Com essas ideias em mente, Vergnaud estudou amiúde dois grandes campos conceituais: Os campos aditivos - comumente chamados estruturas aditivas – e o campo multiplicativo - também chamado de estruturas multiplicativas (MAGINA,2015).

Compreendendo como parte do campo conceitual das estruturas multiplicativas.

> Podemos nos referir ao Campo Conceitual Multiplicativo, ou simplesmente estruturas multiplicativas, como sendo um conjunto de problemas ou situações, cuja análise e tratamento requerem vários tipos de conceitos, procedimentos e representações simbólicas, os quais se encontram em estreita conexão uns com os outros. Entre os conceitos podemos destacar a fração. (MAGINA, 2015, p .4).

Alguns dos significados de frações que utilizaremos neste trabalho são conceituados por Dechmer (2011), segundo o quadro 1:

Quadro 1 – Representações e Significados de Frações usados na pesquisa

Representação	Significado
Quociente	É empregado quando em uma determinada situação, a divisão é o recurso empregado para a solução do problema, ou seja, quando a situação , com b ≠0, é utilizado para escrever a ÷ b.
Relação Parte-Todo	Implica em um procedimento de dupla contagem, onde o denominador representa o número de partes que este todo foi dividido e o numerador quantas partes foram consideradas.
Número	Uma fração com b ≠ 0, pode assumir o significado de número e ser posicionada na reta numérica.

Fonte: Adaptado de DECHMER (2011)

2. METODOLOGIA

As oficinas foram aplicadas em dois momentos. Para os alunos do sexto ano a professora aplicou em sua turma um questionário contendo 4 situações envolvendo frações, as quais os estudantes deveriam representar durante dois períodos de 45 minutos. O segundo momento ocorreu em um evento realizado pela escola municipal, em um sábado letivo, no qual participantes do ensino médio normal realizaram as mesmas atividades propostas para os estudantes do sexto ano, em dois períodos de 45 minutos.

Os participantes das oficinas interagiram em grupos e responderam individualmente às questões propostas, as quais foram registradas em folhas sulfite para posterior exame.

Para análise, se utilizou um instrumento que se constituiu em quatro situações, com significados de frações diferenciados; compreendidos por meio da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As etapas de Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações foram trabalhadas em todos os dados obtidos, e categorizadas segundo SANTOS (2005), como representações icônicas e algorítmicas, sendo a representação icônica o emprego da representação gráfica (desenho e figuras) e a algorítmica a aplicação de uma ou mais operações para resolução de uma determinada

situação. Buscou-se, portanto, responder quais as representações e significados utilizados pelos participantes das oficinas e quais percursos os mesmos trilharam para resolver as situações propostas e em comparação com as duas aplicações das oficinas, quais características ficaram mais evidentes em cada turma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se que na escola de Ensino Fundamental na maior parte das situações, os estudantes primeiramente buscaram a solução de maneira icônica e a partir desta representação buscam dar significado a forma algorítmica diferentemente dos alunos do Ensino Médio Normal que buscaram primeiramente a forma algorítmica para a partir dela encontrar a forma icônica.

A respeito da noção de quantidade os estudantes de ambos os níveis de ensino resolveram uma situação não trivial a partir de uma questão contextualizada, e representaram apresentando diferentes invariantes operatórios até chegar à representação final a respeito da noção de número, embora a questão quatro falasse de situação similar à questão dois a menos de contextualização, notou-se que os resultados foram bem aquém da questão dois.

Supõe-se que a contextualização possa ser um dos fatores que levou a tal consequência.

Ainda a respeito da noção de número, tanto a questão três quanto a questão quatro abordaram termos chave como “de” e “quantos cabem”. Reparou-se que os estudantes resolveram com maior facilidade situações com mesmo denominador na comparação ou com denominadores pequenos.

Para a aplicação da oficina com a turma de sexto ano, notou-se que a representação icônica antecedeu à algorítmica na resolução das situações propostas. Os estudantes usaram a primeira para a partir desta compreender e formular teoremas em ação para estabelecer relações com o registro algorítmico e utilizá-lo para criar procedimentos de resolução do problema.

No caso da turma de Ensino Médio Normal, foi constatado que primeiramente as noções algorítmicas, ainda que incorretas eram postas em prática, como base para a icônica, e que a avaliação da resposta de dava em função da compatibilidade entre ambas, bem como da retomada da questão. A representação icônica servia como prova real para a resolução da situação, causando conflito positivo no sentido de pensar sobre os percursos utilizados para as resoluções dos problemas.

4. CONCLUSÕES

Este estudo buscou comparar duas aplicações de uma mesma oficina didática sobre Frações e Estruturas Multiplicativas. Tal oficina foi planejada, estruturada, aplicada e avaliada por membros da equipe do Laboratório Multilinguagens da Universidade Federal de Pelotas(LAM); Sendo o LAM formado por estudantes e profissionais de diferentes áreas, que por sua vez vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), que é uma união de subprojetos que visam promover a interação de maneira colaborativa entre diferentes cursos de formação de professores.

As oficinas foram realizadas em duas turmas, sendo a primeira do sexto ano do Ensino Fundamental e a segunda de diversos anos do Ensino Médio Normal. Para a análise foi utilizado instrumento construído pela equipe, e que constituíam-se de quatro situações envolvendo significados e situações diferentes de frações. A avaliação se deu mediante a metodologia de Análise de Conteúdo, e buscou responder questões pertinentes às representações e significados,

percursos trilhados para resolver as situações propostas e características das aplicações da oficina nas turmas estudadas.

Percebeu-se que na escola de Ensino Fundamental os alunos resolveram primeiramente a forma icônica para a partir dela desenvolver a parte algorítmica, já na escola de Ensino Médio Normal ocorreu o oposto, os alunos buscaram primeiramente a parte algorítmica para depois desenvolver a parte icônica.

Foi notado que nas duas turmas ocorreu maior facilidade para questões contextualizadas, pois na situação dois e na situação quatro, acreditamos que esta diferença seja fruto da contextualização. Sugere-se que o conceito de frações seja trabalhado na escola a partir de diversas situações, abordando diferentes representações e problematizações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L**. Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DECHMER, P. & ANDRADE, O estudo de frações e seus significados. S. **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011.

MAGINA, S. A Teoria dos Campos Conceituais: contribuições da Psicologia para a prática docente. In: **XVII ENCONTRO REGIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA,** 17. 2005, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, p. 1 – 5.

MAGINA, S. Contribuição da teoria dos campos conceituais para a formação de conceitos matemáticos. Disponível em: < http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/of-MATEMATICA/Teoria%20dos%20Campos%20Conceituais%20%20por%20MAGINA%20Sandra.pdf> Acessado em 25 de Maio 2016.

MENDONÇA, T.; PINTO, S.M.; CARZOLA, I.M.; RIBEIRO, E. As estruturas aditivas nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes. **Relime** v.10 n.2 México, jul. 2007.

HIPERCONSCIÊNCIA RACIAL E AS COTAS QUE INCOMODAM: LOCALIZANDO A BRANQUITUDE

AMANDA MEDEIROS OLIVEIRA[1]; LORI ALTMANN[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – litttejoy@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – lori.altmann@yahoo.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir as ações já realizadas no projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola", principalmente no que diz respeito à maneira que estudantes brancos/as percebem a Lei nº 12.711[1]. Primeiramente irei apresentar o projeto e seu propósito, para depois discutir as ações.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) passou a adotar o sistema de cotas no ano de 2013, primeiramente com o percentual abaixo de 50%, só no ano de 2014 que foi determinado que 50% das vagas de cada curso- em todos os turnos seriam reservadas para o cumprimento da Lei nº 12.711. Nesse contexto, foi fundamental a ação de coletivos negros, movimentos sociais e núcleos de pesquisa na linha étnico-racial, que propuseram e acompanharam como aconteceu a implementação da lei, cobrando políticas que visassem a permanência dos cotistas na Universidade, tendo em vista que somente o acesso ao Ensino Superior não é o suficiente.

Através do acompanhamento da Institucionalização da Lei de Cotas na UFPel, esses grupos perceberam, que no ano de 2014, muitas das vagas destinadas para as categorias L2 e L4 (ambas cotas raciais) – não eram preenchidas. Seja pela falta de informação ou pela rejeição com que a mídia hegemônica trata a questão das cotas raciais e ações afirmativas convertendo a questão em um simples debate de prós e contras, que também age sem ressalvas reificando o mito da democracia racial e os estereótipos em relação a pessoas negras e indígenas.

A partir dessas interrogações, o projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola" teve início em março de 2015 com o objetivo de divulgar as políticas de ações afirmativas e cotas nas escolas de ensino básico, junto a estudantes de Ensino Fundamental e Médio. A articulação junto aos professoras/es da rede pública municipal – de Pelotas e região, com o intuito de com professores/as que já trabalham com a questão racial e educação antirracista em sala de aula e professores/as que o desejam fazer, realizar cursos de formação continuada sobre Questões Raciais, Temática Indígena, Africana e Afro-brasileira.

---

[1] A Lei nº 12.711 de agosto de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, implementando a política de cotas sociais e raciais para estes ingressos. Determina que 50% das vagas de cada curso – em todos turnos – das instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Incluso neste percentual, uma reserva de vagas para estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas "em proporção no mínimo igual à de pretos/as, pardos/as e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).(BRASIL, 2012, p.1).

2. METODOLOGIA

O projeto é desenvolvido a partir de esferas: pedagógica, político-cultural e burocrática (o fazer de fato e os caminhos), envolvendo todos/as os/as atores/as participantes: estudantes, professoras/es da rede pública e gestores/as e servidores/as da escola. O projeto desenvolve ações de formação continuada junto as/os professoras/es da rede pública municipal e estadual relacionadas a Lei 11645/08[2], políticas de ações afirmativas e cotas. As/os professoras/as da rede pública e gestores/as e servidores/as da escola estão presentes, enquanto atores/as fundamentais, por isso participam durante todo o processo, na sua construção, desenvolvimento e avaliação a cada final de etapa.

Assim como no ano de 2015, no início do primeiro semestre de 2016, por uma escolha estratégica, o projeto realizou o "Mutirão ENEM", um apanhado de oficinas em 10 escolas municipais e estaduais no período de inscrições para o ENEM, visando atender principalmente, estudantes do 3º ano do Ensino Médio e estudantes de EJA. O objetivo dessas oficinas era ir além do debate de prós e contras sobre as cotas, mas defendê-las como direito e como reparação histórica, além de explicar o funcionamento das cotas, mobilizá-los/as e instrumentalizá-los/as para o acesso das cotas na inscrição do ENEM.

As oficinas foram organizadas em três partes. Na primeira parte, solicitávamos que os/as estudantes escrevessem em uma folha de papel uma *hashtag*[3] que manifestasse sua opinião em relação à Lei de Cotas, as *hashtags* eram anônimas. Depois espalhávamos as folhas em um mural dentro da própria sala de aula ou auditório. Na segunda parte, para iniciar a conversa, as/os participantes do projeto perguntavam aos/as estudantes "O que tu pensa sobre as cotas?", posteriormente perguntavam "o que tu sabe sobre as cotas?". Através dessas indagações, surgiam questionamentos em relação às cotas, que eram respondidos pelos/as participantes do projeto ou por outros/as estudantes. Ao final da segunda etapa, um vídeo explicativo em relação ao funcionamento burocrático da Lei de Cotas era apresentado. Na terceira etapa, os/as estudantes eram questionados/as novamente: "O que tu pensas sobre as cotas?" No final da oficina, participantes do projeto convidavam estudantes que estivessem dispostos/as a gravar um pequeno vídeo manifestando sua opinião em relação à Lei de Cotas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O racismo à brasileira camufla a discriminação e o preconceito racial que se faz presente na sociedade, isso não é diferente no que diz respeito à escola. A escola é marcada por uma produção de conhecimento eurocêntrica-branca que revela o/a branco/a como padrão normativo, criador/a de um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. No entanto, essa veneração ao mundo branco não é ensinada de forma explícita, como explica Appiah(1997) "as ideologias obtêm êxito na medida em que são invisíveis, no momento em que sua trama de pressupostos fica aquém da consciência". Em outras palavras,

---

[2] A lei que determina a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e dos povos indígenas no Brasil no ensino fundamental e do ensino médio.

[3] *Hashtags* são palavras-chave (relevantes) ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita, antecedidas pelo símbola cerquilha (#). As *hashtags* são utilizadas em redes sociais.

> A branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco/a passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano "ideal", é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras.(CARDOSO, 2011 p.90)

Ao propormos, enquanto projeto de extensão, discutir cotas e ações afirmativas, estamos desestabilizando o mito da democracia racial presente no âmbito escolar. Ou seja, a partir das discussões, pontuamos as desigualdades socialmente construídas que existem de forma nominal, efetiva e eficaz no mundo social. Isso tem gerado tensões nas oficinas, principalmente porque o racismo à brasileira é caracterizado por uma hiperconsciência racial[4]. Como explica Vargas (2010)

> tal hiperconsciência, enquanto sintoma de como os brasileiros/as se classificam e se posicionam no mundo, é frequentemente manifestada pela negação veemente da importância da raça. Esta negação vigorosa sugere que a raça não é nem uma ferramenta analítica e moralmente válida, nem tem um papel fundamental em determinar no Brasil relações sociais, hierarquias e a distribuição de poder e de recursos. Tente falar com brasileiros/as sobre pertencimentos raciais variados, locais de residência, ocupação, idade, gênero, sexualidade e níveis de instrução formal, e frequentemente você se encontrará sendo acusado de racismo (por insistir em um tema que não tenha nenhuma relevância (nesse país) e/ou a conversa rapidamente mudará de assunto para algum outro distante de raça (p. 55)

Desde o início do projeto, percebemos a partir das oficinas, que as cotas que incomodam são as cotas raciais. Em uma das oficinas realizadas no primeiro semestre de 2016, uma estudante branca, do 3º ano do Ensino Médio disse "Eu tenho problema mesmo é com a cota racial..." Nesse momento, muitos/as estudantes riram e alguns se mostraram desconfortáveis com a manifestação da estudante. Ao perceber o comportamento dos/as colegas a estudante reformulou sua resposta e disse: "É que eu acho que é racismo, é discriminação, porque brancos e negros têm a mesma capacidade".

Em outra oficina, em uma turma também de 3º ano do Ensino Médio ao perguntarmos "O que você pensa sobre as cotas?", um estudante branco afirmou: "Depende, porque eu acho que a cota social é suficiente, se somos todos pobres pra que cota pra negro? Eu conheço negros que têm muito mais dinheiro que eu e eles vão ter cota?"

A classe descolada da raça[5] emerge como mais uma irmã da democracia racial, pois muitas vezes é usada para homogeneizar as experiências referentes a pobreza entre pessoas negras e brancas e reificar a democracia racial, o que distorce a influência estruturante da questão racial na definição da pobreza. Como afirma Edna Roland apud Flauzina(2006):

> É muito eficiente, a maneira com que o racismo se reproduz no Brasil. Há toda uma lógica interna em que a vítima é

[4] Termo cunhado por Vargas(2004)
[5] "Raça deve ser vista como constructo social e não biológico. Raça tem existência nominal, efetiva e eficaz no mundo social" (OLIVEIRA, 2011)

> completamente presa na rede de que os lugares sociais estão demarcados. Tudo é classe. O problema é de pobreza, não é racial. [...] A pobreza não é causa, é resultado. A pobreza pode ser causa de uma série de coisas, mas é fundamentalmente produto, resultado. Ninguém é pobre por natureza. As pessoas são pobres porque foram induzidas à pobreza. E o racismo existe exatamente para expropriar os grupos discriminados do acesso a todo e qualquer recurso. (p.41)

Na segunda etapa da oficina, nessa mesma escola, discutimos a abordagem policial em relação a jovens negros/as. Então esse mesmo estudante relatou o caso de seu padrasto (negro) e um colega de serviço (branco). Ambos são policiais, segundo o estudante, um dia, no final do turno, os dois colegas saíram juntos de manhã para pegar o ônibus. No caminho, uma viatura da polícia estacionou e dois policiais (brancos) ordenaram que o padrasto do estudante levantasse as mãos e fosse em direção a parede, e então revistaram-no. Depois entraram e seguiram na viatura. O estudante explicou que seu padrasto chegou traumatizado em casa. Mesmo relatando esse caso, o estudante não mencionou a situação colega de serviço do padrasto "É, ele foi revistado só porque era negro", comenta sobre o padrasto. Mesmo mencionando a raça do seu padrasto e do seu colega de serviço, o estudante apenas localizou a situação de vítima do padrasto, e não a situação de privilégio do colega. Como explica Cardoso(2011), a ideia de invisibilidade é marcadora da branquitude, e é sintoma de privilégios raciais, assim ao ignorar a situação do colega de seu padrasto, o estudante não necessitou se questionar sobre a sua própria subjetividade enquanto branco. A identidade racial branca é apresentada para pessoas não-brancas de forma diferente do que para pessoas brancas, que se enxergam como transparente.

4. CONCLUSÕES

A partir das oficinas desenvolvidas pelo projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre Escola e Universidade" foi possível discutir com estudantes dos últimos anos da educação básica de escolas públicas questões que são marcadas pelo silêncio, como questões raciais e o currículo escolar, que reifica essas questões presentes na sociedade. Neste sentido, as oficinas não só auxiliaram no preparo destes/as estudantes para a inscrição no ENEM, instrumentalizando-os para acessar as cotas de maneira adequada, mas deram início a uma profunda discussão sobre questões raciais, escola e educação antirracista
.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, L. C . O branco objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 13, p. 81-93, 2011.

VARGAS, J.. A Diáspora Negra como Genocídio: Brasil, Estados Unidos ou uma geografia supranacional da morte e suas alternativas. **Revista da ABPN,** América do Norte, 1, jul. 2010

APPIAH, K. **Na casa de meu pai. A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

FLAUZINA, A. L. P.. Corpo Negro Caído no Chão. **O Sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro**.**2006.Universidade de Brasília**, UnB

SILVA, F.O. ASSOCIATIVISMO NEGRO EM TERRAS SULINAS: DAS IRMANDADES AOS CLUBES PARA NEGROS EM PELOTAS (1820-1943). **Revista Thema** , v. 8, p. 29-37, 2013.

IHGPEL VAI À ESCOLA

ANA BARCELOS[1]; LIARA ECHART[2]; CHÉLI NUNES MEIRA[3]; MARIA ROSELAINE DA CUNHA SANTOS[4] ;PAULO RICARDO PEZAT[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – anahpbarcelos@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – liara.echart@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – cheli.meira@gmail.com
[4]Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas – marirouse@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – paulo.pezat@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “IHGPEL vai à escola - História de Pelotas”, em comemoração aos 204 anos de Pelotas e aos 34 anos do Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas, extrapolou as paredes da instituição, levando às escolas um pouco do trabalho desenvolvido pelas estagiárias e colaboradores.

As instituições escolares escolhidas para partilhar deste momento especial com o IHGPEL foram: a Escola Municipal Piratinino de Almeida, turmas de 4° ano, no Bairro Areal, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Rambo, turmas de 3° e 4° ano, no Bairro Fátima. No entanto, foram desenvolvidos projetos de extensão diversificados em ambas as escolas. Aqui, nos deteremos a apresentar as atividades realizadas e os resultados alcançados na Escola Piratinino de Almeida.

A atividade de extensão realizada no mês de aniversário de Pelotas e do IHGPEL, julho de 2016, procurou levar à comunidade escolar uma série de atividades, com uma temática de valorização do patrimônio material e imaterial da cidade, visando não somente o reconhecimento das grandes construções centrais, mas também chamar à atenção dessas crianças para observar que em seus bairros existem histórias e construções que precisam ser preservadas.

Desta forma, o objetivo principal é proporcionar a aproximação da comunidade acadêmica e a interação entre os alunos da educação básica com a história de seu munícipio e, principalmente, do bairro em que moram, estudam e vivem.

O projeto apresentado insere-se no contexto de preocupações decorrentes de nossa sociedade atual e sua constante evolução, como consequência dos caminhos vislumbrados para o desenvolvimento do ensino, sociedade, cultura, dentre outros.

Na Constituição Federal de 1988 o princípio que trata da união entre ensino, pesquisa e extensão, é proposto em seu artigo 207, mas se pensarmos na prática, esse sistema ainda é muito ineficiente. Muitos artigos, seminários e conversações têm sido realizados e desenvolvidos sobre essa questão, em tese a relação entre ensino, pesquisa e extensão, quando bem articulada, deveria proporcionar mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores, além de fortalecer o processo de aprendizagem, formação de profissionais e cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seus artigos 43 a 57, mostra que a Educação Superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo, formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, qualificando-os para inserirem-se no mercado de trabalho, estimular a pesquisa e a iniciação científica, bem como o

desenvolvimento de tecnologias. Além de incentivar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente, outra possibilidade é a abertura à participação de toda à comunidade.

2. METODOLOGIA

A atividade foi planejada e executada com base no conceito denominado mapas mentais. Este recurso é de grande valia para o estudo de espaços, tanto históricos como geográficos.

Os mapas mentais, de acordo com ARCHELA, GRATÃO E TROSTDORF (2004), "são imagens espaciais que as pessoas tem de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado...".

Outra perspectiva abordada através dos mapas mentais é a apresentada por KOZEL, (2002), onde "o conhecimento espacial adquirido pelos homens consiste, sobretudo, em imagens mentais construídas na trajetória de sua vivência a partir da percepção. Essas imagens levam a construir um espaço mental que é percebido, concebido e representado pelos indivíduos".

Os mapas mentais são recursos inovadores, pois ao mesmo tempo em que lidam com o sentido mais particular e significativo de cada um, é de grande importância como forma de expressão genuína de cada indivíduo, o que nos permite, de certa forma, a discussão e o desenvolvimento de projetos que além de mostrar aos alunos lugares da história de Pelotas, proporciona uma visibilidade as suas percepções e interesses.

O tempo estimado para a realização da atividade foi 45 minutos, observando que a conclusão da mesma deu-se posteriormente com a professora titular da turma.

Os materiais básicos para a realização da atividade foram: Power Point com imagens dos prédios históricos da cidade, folhas de ofício no formato A4, canetas hidrográficas, lápis de colorir, borracha, lápis, cartolina ou papel pardo.

Primeiramente, fazendo-se uso do Power Point foram exibidas imagens dos seguintes prédios/lugares/objetos históricos centrais da cidade: Mercado Público Central, Praça Coronel Pedro Osório, Prefeitura Municipal, Bibliotheca Pública Pelotense. Construções e lugares do Bairro Areal que foram estes: Obelisco, Solar da Baronesa, Casas em fita, azulejos portugueses, Cacimba da Nação, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Casas geminadas, Casa na Rua das "Traíras"[1], Casa dos azulejos, Instituto de Menores, Fábrica de Biscoitos Zezé e Antigo Posto Policial. A Charqueada São João, que é localizada próximo ao Bairro Areal, também foi apresentada e já era conhecida pela maioria dos alunos, pois havia sido visitada em um passeio da escola. A cada imagem exibida, questionamentos eram efetuados, como por exemplo: se conheciam o prédio/lugar/objeto. Após a exposição, a seguinte questão foi levantada: se era importante à preservação desses prédios/lugares/objetos e por quê? Alguns se arriscaram a dizer que sim, pois dessa maneira poderíamos saber sobre nossa história. A partir da reflexão foi desenvolvida a atividade lúdica, onde os alunos deveriam recriar com os materiais disponíveis o(s) prédio(s)/lugar(es)/objeto(s) que, na opinião deles, devem ser preservados. Como produto desta atividade

[1] Rua das "Traíras" é o nome de cunho popular da rua que oficialmente se chama comendador Rafael Mazza, localizada no Bairro Areal.

temos os desenhos variados, coloridos e sinceros, fotografados pelas professoras, e que também serão apresentados neste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi concluído e como resultados podemos observar uma grande participação dos alunos, respondendo as perguntas elaboradas pelas estagiárias e questionamentos sobre os prédios/lugares apresentados. No que se refere aos questionamentos, a maior parte dos alunos conhecia e tinham experiências para contribuir. Outro resultado importante foi a observância das representações de prédios/lugares elaboradas pelos alunos.

O resultado da prática descrita será apresentado na forma de amostragem, conforme a Figura 1. Ao total foram visitadas quatro turmas de 4° ano com aproximadamente 75 alunos, no entanto, utilizaremos como base a turma identificada como Turma C, com o número de 22 alunos.

Ao serem questionados se conheciam ou não as imagens de prédios/lugares/objetos, este foi o resultado entre os que conheciam ou não os lugares apresentados.

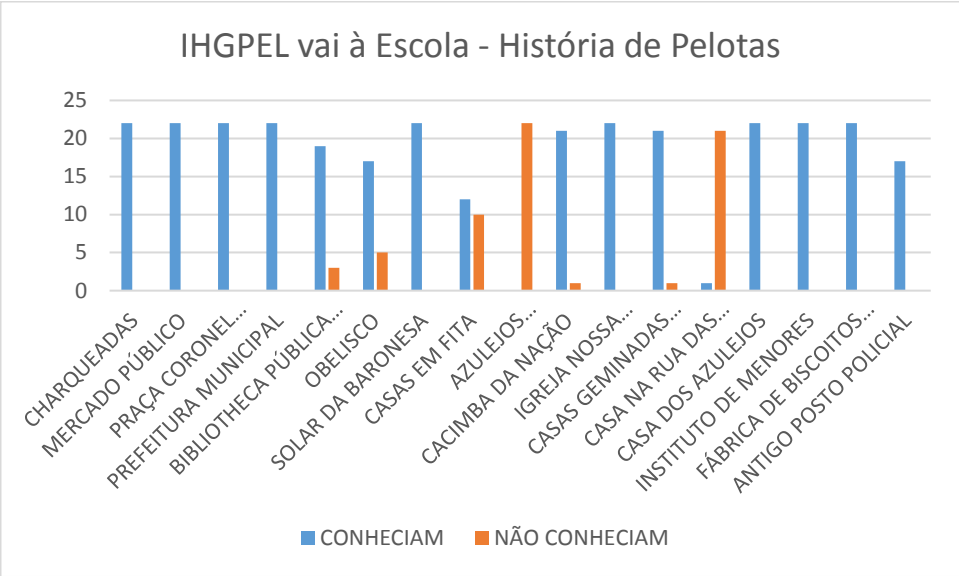


Figura 1: Amostragem do questionamento.

4. CONCLUSÕES

Esta experiência mostrou-nos que ao romper os muros que separam a comunidade acadêmica e a sociedade que a circunda, não é uma utopia ou uma teoria engessada, ela possibilita uma visibilidade, uma troca e um crescimento, tanto para nós, acadêmicos, quanto para as próprias comunidades envolvidas, sejam elas escolares, como no caso descrito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R.B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001.

BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Cortez Editora, 1997.

KOZEL, S. As representações no geográfico. **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea.** Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

POP ART, FROTAGEM E XILOGRAVURA COMO ESTÍMULO À REFLEXÃO: SOBRE A IMAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

ANA CRISTINA DE MELO SEABRA; VANDA MAGLIONE DE MORAES, CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO

Universidade Federal de Pelotas – jackseabra@hotmail.com
Universidade Federal de Pelotas – maglioness@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas – attos@vetorial.net

1. INTRODUÇÃO

O enfoque deste trabalho são ações realizadas na escola Félix da Cunha, em Pelotas (RS), no dia 04 de Junho de 2016, que fez parte do projeto de extensão "Arteiros do Cotidiano", vinculado às disciplinas de Artes Visuais na Educação (pré-estágio) II e III. Focado na arte/educação, o projeto desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura (CA/UFPEL), coordenado pela professora Cláudia Mariza Mattos Brandão, tem por objetivo criar um espaço didático e formativo, priorizando a exploração, experimentação e inserção de metodologias em Artes Visuais no contexto escolar, possibilitando a aproximação dos acadêmicos dessa realidade.

Nesse contexto, e tendo a edição de 2016 do projeto o tema IMAGEM, a nossa atividade consistiu na apresentação de artistas da *Pop Art*, a *frottage art*, e o processo xilográfico, com ênfase nos trabalhos de Andy Warhol, que entendia as figuras públicas como impessoais e vazias, assim como produtos de consumo e de massa. Ou seja, buscamos associar as discussões acerca da banalização da imagem na sociedade de consumo às práticas da xilogravura.

A Pop Arte surgiu na década de 50, e tem este nome por ser um movimento "popular". Esta "popularidade" não se refere ao fato de ser acessível a todos, mas sim, ao fato dela se apropriar de imagens do imaginário coletivo, transformando-as através de técnicas não tradicionais no mundo das artes, assim como a colagem e a serigrafia. O objetivo principal dessas apropriações está ligado à crítica que o movimento artístico elaborou contra a massificação da cultura frente ao capitalismo. O resultado foi a aproximação da arte com a vida comum, com os signos do consumismo e da cultura de massa.

Temos na Pop Arte diversos artistas que abordaram o principal conceito do movimento, porém, para a atividade no Arteiros, nós selecionamos apenas um artista para apresentar aos escolares. A escolha recaiu sobre Andy Warhol, que foi o principal artista da Pop Art, trazendo com suas obras explicitamente a crítica proposta pelo movimento artístico.

Warhol nasceu na Pensilvânia em 1928, e além de artista foi design e cineasta. Os seus trabalhos eram produzidos com diversas linguagens artísticas, dentre elas a colagem e seriagrafia. O artista criticava a sociedade de consumo, com o objetivo principal de aproximar a arte da vida mundana. As suas obras exploram a repetição de imagens, banalizando o rosto de figuras populares, assim como Marylin Monroe e Elisabeth Taylor , ícones da beleza feminina da época (Figura 1). (JANSON, 1986).

Figura 1: **Andy Warhol**, *Shot Light Blue Marilyn*, serigrafia e acrílico sobre tela, 1964.

As repetições tornavam essas figuras impessoais e vazias, como afirmava o próprio Warhol. E isso foi o mote de nossa atividade. O conjunto de práticas visou problematizar o uso excessivo de imagens e suas reverberações na formação identirária de crianças e adolescentes. Isso, pois muitas vezes as imagens são referências para os alunos, sem que eles tenham o menor discernimento dos critérios utilizados para as devidas finalidades das mesmas. Com esta oficina, que é uma sequência, dentre outras abordagens sobre o tema imagem, sugerimos alguns materiais alternativos para as práticas.

Com esta ideia partimos para a oficina, onde propomos a atividade com foco na produção de imagens utilizando um processo semelhante à xilogravura, explorando a repetição de imagens. Também trabalhamos com a frotagem, onde temos a possibilidade de nos apropriarmos de imagens já existentes nas texturas de diversos lugares. Com isso, podemos relacionar os trabalhos à ideia de Andy Wharol e a Pop Art em si, fazendo com que os alunos reproduzissem uma imagem.

2. METODOLOGIA

Chegando na escola, reunimos todos os alunos na sala e fizemos uma breve apresentação do nosso tema. Utilizamos um projetor para mostrar imagens da Pop Art e o contexto histórico das técnicas a serem trabalhadas. Os alunos observaram atentos as figuras e tiveram a liberdade de fazer comentários – e em alguns momentos conversaram entre eles sobre o que viram. Mostramos, além

das imagens, alguns materiais de xilogravura que levamos, e esses chamaram muita atenção.

A primeira atividade proposta consistiu em pedir aos alunos que saíssem pela escola para fazerem frotagens em papel com giz de cera, disponibilizados por nós, e podiam criar algo da maneira que quisessem, abstrato ou figurativo, desde que tivesse relação com eles mesmos. Demos meia hora para que fizessem isso, e todos terminaram antes do tempo. Depois pedimos para que mantivessem os seus trabalhos consigo para que no final da oficina comentássemos sobre. Logo após, partimos para a segunda atividade, que era fazer uma gravura em caixas de leite, processo da gravura em metal. Convidamos todos para sentarem ao redor da mesa onde estavam dispostos todos os materiais que levamos. De início, explicamos o primeiro passo: desenhar na parte metálica da caixa de leite, com o auxílio de um prego (matriz para a gravura). Eles começaram a desenhar, não impomos tempo desta vez. Disponibilizamos também um isopor para que observassem outra possibilidade de material como matriz para a gravura. Eles puderam sentir a textura que ficava na matriz, perceberam que conforme a força exercida sobre ela o traço ficava diferente. Depois que terminaram esta etapa, pedimos para que cada um fizesse o processo seguinte: passar a tinta sobre a matriz com a ajuda de um rolo. Disponibilizamos duas cores (verde e preto), puderam misturar elas. Após a segunda e última atividade, pedimos aos alunos que, por fim, comentassem sobre os seus trabalhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade ocorreu de forma tranquila e com uma boa participação dos alunos, levando em consideração a quantidade de crianças, que de início eram sete, e ao final apenas três. Com relação ao número de participantes é preciso destacar a influência do clima da Ocupação e o fato da atividade ter sido realizada num sábado. O fato de não termos a presença de seus respectivos professores, contribuiu de forma bastante positiva e leve para a realização da atividade prática e exposição dialogada dos trabalhos realizados por eles. Claro que nossa realidade nas escolas é outra, com salas lotadas, mas que em meio a tantas reclamações – e aqui não nos referimos a reclamações desnecessárias – nos fez pensar sobre as formas de abordar os inúmeros temas cotidianos, não só da realidade das escolas, mas também da vida dos alunos, nos referindo a suas realidades e condições, muitas vezes entre abismos de pré-conceitos sobre tudo que os norteiam.

Foi interessante analisar o resultado das imagens criadas pelos alunos, e ver os comentários a seu respeito. As figuras criadas surgiram de suas mentes, e outras do ambiente em que eles estavam, como no caso de uma aluna que desenhou uma porta. Na frotagem, eles montaram figuras e abstrações, que não souberam definir após seu término. Foi observado que nenhum deles usou referência de alguma figura pública ou de alguma moda atual para definir o seu trabalho. Podemos pensar esse processo de criação como aborda Fayga:

> os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis

> diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTROWER, 1977, p. 187).

4. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos podem servir de início para futuras análises e experiências com imagem e criação nas escolas. Discutir o processo de construção de imagem e o que o compõem é interessante para que pensemos na criação de nós como sujeitos, e o que estamos tentando passar para o outro na sociedade. Também podemos pensar na prática utilizada na oficina como uma forma alternativa de fazer arte, ensinando os alunos a lidar com materiais inusitados e muito úteis, além de acessíveis. É possível levar esta ideia adiante para tratar a questão de imagem ao mesmo tempo em que os alunos aprendem a história da arte, e na prática as técnicas utilizadas pelos artistas, trazendo tudo isto à nossa contemporaneidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JANSON, H.W. **História da Arte**, Avenida de Berna - Lisboa, 4° edição 1986.
OSTROWER, Fayga, **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

PRODUÇÃO DE VÍDEO ESCOLAR: O FENÔMENO SÃO LEO EM CINE

ANA PAULA OGLIARI[1]; ISADORA BORGES[2]; IASMINE DORNELLES[3]; JOSIAS PEREIRA[4].

[1]UFPEL – anaogliaric@gmail.com
[2]UFPEL – isadoraborgesc@gmail.com
[3]UFPEL – minedornelles@gmail.com
[4]UFPEL – erdfilmes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a implementação do ensino e do incentivo a produções audiovisuais em escolas da rede pública, no caso analisaremos o Festival de vídeo Estudantil São Leo em Cine da cidade de São Leopoldo. Ao obter as estratégias utilizadas por participantes do projeto de extensão Produção de Vídeo Estudantil da Universidade Federal de Pelotas coordenado pelo professor Dr. Josias Pereira, pôde-se identificar méritos e falhas do processo.

Motivado pelos escritos de Garden (1994) e seus estudos sobre múltiplas inteligências o projeto já citado, objetiva proporcionar a estudantes das mais diversas faixas etárias, formas alternativas de aprendizado que diferem da programática e tradicional giz e lousa. O proposto aos participantes é um festival de vídeos estudantil e como cerne, a produção de curta metragens pelos alunos. Para tal, os estudantes necessitam inteirasse de objetos técnicos e lúdicos, na criação das histórias a gravação e edição do material.

Dentre as ações do festival uma delas é a capacitação dos professores por intermédio das Secretarias de Educação de cada município e em vista disso o aspecto explorado mais fortemente, é a instrumentalização desses profissionais, porém como dito por Prensky (2001), estes professores podem ser considerados imigrante digitais o que torna a tarefa mais árdua. Também trata-se da didática a ser adotada pelos mesmos. Por fim entendesse que essa metodologia se configura como mais duradoura, pois ao capacitar o educador o mesmo irá instruir e realizar vídeo com os educandos por tempo indeterminado.

O caso observado é o da cidade de São Leopoldo, cuja participação iniciou no ano de 2015 e apesar de enfrentar uma greve geral que os deixou apenas dois meses de tempo hábil para todas as ações necessárias para a realização do projeto, contou com a participação de 14 escolas e 31 curtas-metragens. A exibição foi realizada em uma sala de cinema comercial da cidade com a presença de aproximadamente 1.000 alunos como espectadores para a sessão. No corrente ano as inscrições foram encerradas contendo 89 curtas-metragens de 29 escolas.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é qualitativa e apresenta uma abordagem de estudo de caso. Será analisada a criação do festival São Leo em Cine que se deu pela proposição do Dr. Josias Pereira à Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade de São Leopoldo, tudo por intermédio de Eliane Candido, que anteriormente mantinha um trabalho sobre cinema estudantil na rede municipal leopoldense e logo foi integrada a Secretaria com o intuito de colocar o projeto em prática.

Com apoio para a realização o festival, ele então foi proposto nas escolas da cidade, Eliane, em entrevista, conta que o projeto foi muito bem recebido após sua apresentação, todavia a greve que interveio e durou 65 dias desmotivou fortemente os integrantes, cuja preocupação se deslocara para a recuperação dos dias letivos. Afora tal episódio, todas as entidades que participaram o fizeram com muita dedicação e esforço.

Dois meses foi o tempo efetivo para toda a organização do festival como também para suporte em todas as frentes às escolas na prática dos vídeos. O que aconteceu por meio de oficinas e monitorias realizadas por professores e profissionais da área, de forma que todas as etapas da elaboração de um vídeo fossem contempladas.

Os requisitos técnicos solicitados pelo festival visam atender a todo e qualquer participante, com, inclusive incentivo ao uso de câmeras de celulares. Fato que pretende, principalmente, democratizar a realização, mas também aproximar o aluno da produção pela familiaridade e pelo fato de o dispositivo estar tão atrelado ao dia a dia do jovem. Somado a isso, não foram delimitados temas para os vídeos. Ambas disposições visam evidenciar as histórias e com isso o seus interesses e discursos, não como produto final, mas sim como processo. [..] o vídeo é apenas uma ferramenta que contribui, respeitando as diferenças culturais e sociais dos alunos, permitindo que eles sejam agentes do seu saber e que, assim, o vídeo possa contribuir para que eles possam mostrar o que pensam sobre a vida (PEREIRA, 2014). A produção de vídeo estudantil contribui para que as múltiplas inteligências que nem sempre são destacadas pela escola nas aulas tradicionais ganham espaço na produção de vídeo estudantil onde vários tipos de inteligências são aproveitados.

Outra possibilidade despertada por estas produções é a aproximação do professor. Conforme PEREIRA, 2014 a produção de vídeo pode ajudar o docente a conhecer um pouco mais o espaço cultural do seu aluno, a forma como ele interioriza a realidade a sua volta [...] quem se destaca com a área espacial, a lógica, a linguística, etc.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O festival se encontra em constante aperfeiçoamento no que tange a sua estrutura e objetivos, certo é que seus resultados são majoritariamente benéficos à comunidade acadêmica. Vantagens são elas diversas, desde o favorecimento de uma construção lógica interdisciplinar e maleável, no momento em que a produção requer conhecimentos, não apenas teóricos, mas também práticos das mais diversas zonas do conhecimento; se torna também um espaço que protagoniza a discussão de temas relevantes e variados.

Pode-se identificar inúmeros outros proveitos, dentre eles o desenvolvimento de um pensamento crítico, que de individual se expande para o do conteúdo consumido. Também relevante por fomentar o trabalho em grupo, e o respeito a construção conjunta, repleta de concepções distintas que se mostram fecundas.

A intenção do projeto é povoar o maior número possível de entidades, disseminar a iniciativa e torná-la sólida, duradora e gradativamente autossuficiente. O visto no caso de São Leopoldo é animador, a cidade dobrou, em um ano, o número de escolas participantes e desde sua origem a participação dos alunos na produção e também como expectadores foi extremamente entusiasmada e comprometida. Uma perfeita ilustração da eficácia do programa, dispondo apenas de uma boa iniciativa, empenho e dedicação.

4. CONCLUSÕES

Os alunos a partir da orientação dos professores passam a possuir um acesso a esta nova tecnologia que atualmente nos cerca. Com isto, a escola passa a ter outros meios de aprendizado. Porém, o que isso pode vir a mudar em um ambiente escolar? Absolutamente tudo. As aulas se tornam mais envolventes para os alunos. Passam, entusiasmados, a aprenderem, a comunicação se torna mais efetiva, e ainda motiva o trabalho em grupo e a participação dos alunos por realizarem algo novo. E principalmente, a possibilidade de os alunos criarem seus próprios projetos, tendo a chance de se expressar e demonstrar suas ideias. Sem contar que os alunos podem vir a desenvolver empatia por certas áreas, como a comunicação e das artes. Os alunos passam a perceber que tem voz ativa dentro do espaço escolar.

Outro ponto é que se a escola forma para a vida, ela deve incluir a tecnologia no seu dia a dia, não apenas como adorno em um canto isolado da realidade, mas como um elemento pedagógico que faça parte do plano de aula, como uma ferramenta para informar dentro de um conteúdo prévio e que, também, faz parte hoje de uma socialização primária (PEREIRA, 2014).

É certo também que gera o aprendizado, mesmo que básico, sobre o funcionamento da mídia enquanto instituição hoje implantada na sociedade. Por fim, serve para originar o que Roger Silverstone chamou de Criação do Quinto Poder, cidadãos capacitados a compreender o poder da mídia e a partir dessa consciência tornarem-se seletivos e críticos ao que está posto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, J. **Produção de Vídeo nas Escolas Uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador.** Pelotas - Rio Grande do Sul, 2014.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CURSOS DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL OFERTADOS EM PARCERIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO EM RESÍDUOS E SUSTENTABILIDADE E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

ANAÍS FRANÇA DE MATOS OLIVEIRA[1]; DANIELI SARAIVA CARDOSO[2]; THAYLI RAMIRES ARAUJO [3]; WILLIAN CÉZAR NADALETI[4]; ÉRICO KUNDE CORRÊA[5]; LUCIARA BILHALVA CORRÊA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – anais.franca@uol.com.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – danielisc_94@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – thayliraraujo@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – willian.nadaleti@ufpel.edu.br
[5]Universidade Federal de Pelotas – ericokundecorrea@yahoo.com.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O meio ambiente está diretamente ligado a estilo de vida humana quando se fala acerca de exploração dos recursos naturais e a preservação do mesmo é difícil alcançar e respeitar os limites de ambas as partes. (BRASIL). Consta na Constituição Federal de 1988, que todas as entidades da Federação brasileira devem compartilhar a responsabilidade da proteção ambiental, e por isso, é necessária uma atividade conjunta. FARIAS (1999)

Licenciamento ambiental é o conjunto de políticas públicas para que haja a implementação correta de empreendimentos, visando um meio ambiente equilibrado. FREITAS (2010).

O Brasil tomou como base os procedimentos desenvolvidos pelo National Environmental Policy Act (NEPA) de 1969 dos Estados Unidos. Com as seguintes etapas: Licença Prévia, (avalia se o projeto é ambientalmente viável); Licença de Instalação, (autoriza o início das obras de tal empreendimento) e a Licença de Operação (autoriza início dos trabalhos do empreendimento). MACHADO (2004)

Nesses procedimentos está expresso a hierarquia para expedir o licenciamento referente aos orgãos, dos ministérios: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais – IBAMA, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, Estado e Municipio. (VIANA, 2012)

Com isso, foi-se prestado cursos acerca do tema de licenciamento ambiental para estudantes e profissionais da área, para afim que se adquirisse um maior conhecimento das etapas e leis, para a correta prática das licenças, evitando o interesse unilateral, prejudicando os recursos naturais.

2. METODOLOGIA

O curso de licenciamento ambiental foi desenvolvido em conjunto pelo Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade (NEPERS) do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária e o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Engenharia Agrícola da Universidade Federal de Pelotas.

Foi ministrado pelos alunos de mestrado e doutorado do programa de pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, professores da Universidade Federal de Pelotas - UFPel e um professor convidado do Instituto Federal Sul-riograndense - IFSul. O curso foi realizado no período de 10 a 12 de junho de 2014 e ofertado novamente no ano de 2015.

O curso foi designado para estudantes e profissionais da área ambiental, não somente a pessoas vinculadas a instituição de ensino. Obteve-se um total de 72 inscritos no site, e destas 36 confirmadas, sendo 35 na modalidade de estudante e apenas 1 na modalidade de profissional.

Por haver vários docentes, ocorreram aulas que cercam os diferentes âmbitos do processo de licenciamento, como a área de Disposição Final de Resíduos Sólidos Urbanos, Resíduos da Construção Civil, Emissões Atmosféricas e os órgãos do qual são competentes, como: IBAMA, FEPAM. Além da exposição do histórico e evolução até chegar o modelo atual de agrupamento de leis.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os docentes procuraram transmitir não somente a leis que regem o licenciamento ambiental, mas também a conscientização acerca da importância de que seja vista como um instrumento de gestão e remediação que avalia os impactos ambientais gerados nas fases de implantação e operação do empreendimento em questão, não como um mecanismo de punição, para que haja o bom funcionamento dos processos antropogênicos respeitando os limites da natureza e compreendendo suas dificuldades, minimizando seus impactos.

4. CONCLUSÕES

Com o fim dos cursos ofertados a cada ano, observou-se uma maior procura de não somente profissionais da área. Ademais, o processo de licenciamento pode trazer interpretação difusas e a expectativa de continuar com mais edições do curso é alta, pois a segunda edição comparada a primeira abrangeu mais temas e um maior público.

O curso mostrou também a iniciativa de parcerias entre os diferentes grupos dentro do Centro de Engenharias (Ceng).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Cartilha de licenciamento ambiental**. Brasília: Secretaria de Controle Externo, 2007. 2ª ed.

FARIAS, Paulo José Leite. **Competência Federativa e Proteção Ambiental**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1999

FREITAS, Vlamir Passos de. **Direito Ambiental em Evolução**. Curitiba: Juruá Editora, 2010. p. 80. Volume 05. 1ª. ed

MACHADO, Paulo Affonso Leme**. Direito Ambiental Brasileiro**,12 ed, São Paulo: revista, atualizada e amplificada. Malheiros Editores, 2004.

VIANA, Lúcia Maria Corrêa. Conflito de Competência em Sede de Licenciamento

Ambiental no município de Manaus/ Conflict of Comptence in place of the municipality of enviromental permit Manaus. **Hiléia: Revista do Direito Ambiental da Amazônia**, n° 18, Junho 2012.

AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHADA ORIENTADA PELO CENTRO HISTÓRICO DE PELOTAS – RS

ANDRÉIA SKUPIEN BIANCHINI[1]; DALILA ROSA HALLAL[2]; DALILA MÜLLER[3]; SARAH MARRONI MINASI[4]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA[5].

[1] Discente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – andreia.bianchini@hotmail.com.br
[2] Coordenadora da Ação. Doutora em História. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – dalilahallal@gmail.com
[3] Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – dalilam2011@gmail.com
[4] Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – sarahminasi@gmail.com
[5] Tecnóloga/Área Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – priscilla.cet@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão e Cultura "Turismo e Educação Patrimonial", realizado pelo Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), desenvolve ações de educação para o patrimônio direcionadas à comunidade pelotense. Uma dessas ações é a caminhada orientada pelo Centro Histórico de Pelotas, objeto de análise no presente artigo. O objetivo principal dessa atividade é incentivar os moradores a conhecerem e explorarem o patrimônio histórico e cultural da cidade, em especial do Centro Histórico, com a pretensão de criar um ambiente em que o conhecimento se misture com a emoção, reforçando o sentimento de pertencimento da comunidade em relação ao patrimônio local.

No Brasil, a partir da década de 1980, as propostas metodológicas para o desenvolvimento de ações educacionais orientadas ao patrimônio começaram a crescer de modo mais significativo. Segundo a clássica definição de Horta et al. (1999, p. 6), a Educação Patrimonial:

> "Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento**, **apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**." (grifos das autoras).

Uma vez que a preservação do patrimônio somente é possível por intermédio da disseminação do conhecimento crítico, é necessário ter em vista que a grande diversidade presente no campo patrimonial apenas será conservada quando a sociedade se apropriar conscientemente de sua herança histórica e cultural, construindo um elo de ligação destinado a fortalecer seus sentimentos de identidade e cidadania (HORTA et al., 1999). Assim, esse projeto constitui-se como um processo constante de ensino e aprendizagem, tendo como foco principal o patrimônio, sendo que suas ações visam fundamentalmente a sua difusão, valorização e preservação.

Seguindo essa mesma linha, a metodologia específica da educação para o patrimônio, ainda de acordo com Horta et al. (1999), pode ser aplicada a qualquer

evidência material ou manifestação da cultura, bem como em qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio. Podendo ser promovido por instituições educacionais, culturais ou mesmo grupos organizados da sociedade civil, esse processo é democrático, visto que todas essas possibilidades de atuação acabam por ressaltar o quanto esse trabalho pode ser participativo e voltado aos interesses socioculturais da população.

Posto isso, a caminhada orientada pelo Centro Histórico de Pelotas pode ser vista como uma proposta metodológica de educação para o patrimônio, considerando que se trata de uma ação que estimula seu conhecimento, valorização e preservação. O roteiro dessa atividade pode ainda ser pensado enquanto "itinerário cultural", conceituado como:

> "[...] um circuito marcado por sítios e etapas relacionados com um tema. Este tema deverá ser representativo de uma identidade regional própria, para favorecer um sentimento de pertença, de reconhecimento ancorado na memória coletiva. O conjunto organizado formado pelos sítios e etapas tem um valor emblemático e simbólico para a população local e, para o conjunto de pessoas externas, denominadas de visitantes. O tema designado pode dar-se a conhecer a volta de diferentes valores culturais: o vínculo histórico, o vínculo etnográfico, o vínculo social, uma corrente artística, uma identidade geográfica, uma identidade arquitetônica, as atividades tradicionais, as atividades artísticas, as produções artísticas". (Associação CISTE *apud* PEREIRO, 2002, p. 2).

A partir dessa definição é possível inferir que os critérios básicos para a criação de um itinerário cultural devem atender aos valores culturais, à memória histórica, ao patrimônio cultural e a pluralidade de identidades de um território. Essas ideias estão presentes no roteiro percorrido durante a caminhada orientada pelo Centro Histórico de Pelotas, que ilustra a história de desenvolvimento do município através de seu rico patrimônio, composto por edificações de grande valor histórico, cultural e arquitetônico.

Entendemos que o conhecimento da própria cidade – tão desconhecida, em muitos casos, pelos seus próprios habitantes – pode ser exercitado através dessa ação, que busca aproximar o público com sua herança histórica e cultural, para que eles consigam se enxergar no contexto apresentado, como indivíduo integrante e modificador, positivo ou negativo, desse patrimônio. Nesta comunicação apresentamos então uma reflexão sobre uma experiência de educação patrimonial desenvolvida na cidade de Pelotas: a caminhada orientada pelo Centro Histórico.

2. METODOLOGIA

A caminhada orientada constitui-se em um itinerário cultural percorrido pelo Centro Histórico de Pelotas com o auxílio de acadêmicos do Curso de Turismo da UFPel. Com duração de aproximadamente uma hora, é realizado a pé um roteiro pré-estabelecido. Esse percurso inicia no Mercado Público e finaliza na Praça Coronel Pedro Osório, passando por diversos patrimônios que ilustram as memórias e narrativas de formação e desenvolvimento do município.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Pelotas, atualmente conhecida como a Capital Nacional do Doce, se desenvolveu através das riquezas obtidas pelo ciclo do sal e do charque. Dispõe

de um grandioso patrimônio histórico e cultural, evidenciado através de seus variados exemplares arquitetônicos com forte influência europeia, bem como por meio de suas diversas outras edificações tombadas e inventariadas.

O Centro Histórico de Pelotas é constituído por prédios históricos localizados no entorno e arredores da Praça Coronel Pedro Osório. Na caminhada orientada, esses patrimônios são apresentados ao público de forma ordenada, por meio de um itinerário cultural (Figura 1).

FIGURA 1: Itinerário Cultural pelo Centro Histórico de Pelotas – RS

O trajeto percorrido é composto pelos seguintes pontos: Mercado Público; antiga sede do Banco do Brasil; fachada tombada pertencente a residência do Marechal Manuel Luis Osório; Grande Hotel; Casarão Assumpção; Casas Geminadas; Teatro Guarany; Casarão 2; Casarão 6; Casarão 8; Casa de Pompas Fúnebres Moreira Lopes; Casa da Banha; Clube Caixeiral; Teatro Sete de Abril; Biblioteca Pública; Prefeitura Municipal; Praça Coronel Pedro Osório.

Durante esse percurso, alguns prédios históricos são visitados internamente, enquanto outros são apenas observados externamente. Apresenta-se ao público informações como o período de construção, o contexto histórico em que ocorreu a edificação, seus antigos moradores, os atuais usos e as curiosidades marcantes acerca de cada local. Além disso, prédios mais modernos também são visualizados durante a caminhada, assim como esculturas públicas, ruas importantes, espaços públicos, entre diversos outros elementos que constituem o cenário atual presente no Centro Histórico de Pelotas.

O público alvo dessa ação é amplo, sendo composto desde estudantes do ensino fundamental até membros da comunidade acadêmica e visitantes da universidade, como grupos de idosos, pessoas portadoras de deficiência, além da comunidade geral. Em relação às escolas, a visita guiada somente é realizada após o desenvolvimento de oficinas de educação patrimonial com as crianças, para que

elas consigam compreender a dinâmica envolvida no roteiro e melhor aproveitar as informações disponibilizadas durante a atividade. É importante também frisar que a maioria das escolas recebidas até agora são instituições públicas de ensino, muitas vezes carentes de acesso à cultura, o que evidencia a importância de ações de educação para o patrimônio como essa, ofertadas à comunidade pelotense.

Conforme destacado por Pereiro (2002), o patrimônio não se apresenta com um valor em si mesmo, visto que é preciso envolver as pessoas para que juntas elas percebam e construam valores e significados. Sendo assim, o itinerário cultural percorrido durante a caminhada orientada pelo Centro Histórico de Pelotas cumpre com suas funções ao representar um instrumento fundamental de desenvolvimento local através da educação para o patrimônio, pretendendo ainda dar sentido de identificação e valorização das práticas cotidianas da cidade, estimulando “um outro olhar” sobre essa questão.

Por intermédio dessa ação, é possível atribuir novos sentidos e significados aos locais apresentados, uma vez que o conhecimento é construído através das interações que ocorrem durante esse itinerário, da comunidade com seu patrimônio, dos moradores com os acadêmicos, e de todos os envolvidos nesse processo. Esses espaços, muitas vezes percorridos cotidianamente, vão sendo preenchidos por valores históricos, culturais e turísticos. Isso é evidenciado na fala de um dos participantes: “Normalmente, passamos na correria e não percebemos a beleza do lugar.” (entrevista concedida em 23/07/2015 durante a caminhada).

Embora seja um desafio trabalhar com essa grande variação de participantes, são criadas interessantes e diferentes visões a respeito da cidade e do patrimônio durante o desenvolvimento das atividades, além da receptividade dos envolvidos ser excelente. Com essa ação, os acadêmicos do Curso de Turismo participam ativamente, em conjunto com a população local, da construção social desse patrimônio.

4. CONCLUSÕES

Podemos avaliar a experiência dos itinerários culturais percorridos a pé pelo Centro Histórico de Pelotas como um momento e espaço de produção de sentidos e significados sobre a cidade, seu patrimônio, sua história, seu valor turístico. As caminhadas orientadas se constituem, portanto, como uma oportunidade para sensibilizar a população pelotense sobre a importância desses espaços e de sua preservação e valorização, visto que fazem parte da herança histórica e cultural do município.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HORTA, M. L. P. et al. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

PEREIRO, X. **Itinerários Turístico-Culturais:** Análise de uma experiência na cidade de Chaves. In: III Congresso de Trás-os-Montes. Bragança, Portugal. 2002.

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA PROCÓPIO DUVAL: ATIVIDADES PRÁTICAS

ANDRESSA LESSA KRINGEL[1]; TALISSON DA SILVA DORNELES[2]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[3]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[4]

[1]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – andressakringel@gmail.com
[2]Discente do Curso de Farmácia – CCQFA – UFPel – talissondorneles1717@hotmail.com
[3]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel – caroldellin@hotmail.com
[4]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel – carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Alimentação saudável é considerada o mesmo que dieta equilibrada ou balanceada e, para alcançá-la, DIAS (2013) destaca que o consumo de frutas e hortaliças é fundamental. Além disso, o autor menciona que a ingestão dos vegetais é também responsável por proporcionar benefícios comprovados à saúde humana.

Os vegetais possuem importância expressiva na nutrição humana porque são fontes de vitaminas, minerais e fibras. Estes nutrientes auxiliam na prevenção de doenças como obesidade, diabetes, osteoporose, entre outros (COELHO, 2007). BASTOS (2006) destaca que, além da questão nutricional, os vegetais apresentam poucas calorias, são facilmente digeridos e produzem saciedade.

Em contrapartida, os alimentos frescos apresentam alto grau de perecibilidade, requerendo mais cuidados para o consumo, especialmente para evitar os perigos da ingestão de alimentos contaminados (SOUZA, 2005). Para minimizar problemas (como doenças) relacionados à segurança dos alimentos, têm-se desenvolvido as boas práticas de fabricação e manipulação, envolvendo formas corretas de higienização e sanitização (BASTOS, 2006; MENDONÇA; BORGES, 2012).

Desta forma, o projeto “Oficina de Alimentação Saudável” tem a finalidade de estimular o consumo de frutas e hortaliças em estudantes de ensino fundamental, de modo a orientar para que apliquem corretamente as técnicas de higienização, destacando formas de preparo atrativas e seguras no consumo de vegetais frescos. Especificamente, o presente trabalho objetivou incentivar os alunos a partir de atividades práticas e brincadeiras didáticas.

2. METODOLOGIA

O presente Projeto está em desenvolvimento há um ano quando, inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão e elaborou-se um material teórico (constantemente atualizado) a ser utilizado como apoio aos cursos para alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública. Na sequência, as escolas escolhidas foram contatadas para o agendamento e realização destas oficinas. O Projeto divide-se em palestras teóricas e cursos práticos, sendo que a parte teórica ministrada à escola em questão foi descrita por outro bolsista no CEC/2015.

Na etapa de execução, realizaram-se atividades e brincadeiras ao decorrer de diversos encontros com os alunos do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Procópio Duval Gomes de Freitas, localizada no bairro Lindóia, Pelotas/RS. Em um primeiro momento, desenvolveu-se brincadeiras didáticas que

aguçassem sentidos como o tato e o olfato, promovendo uma interação saudável entre os colegas de classe e avaliando o conhecimento prévio das crianças sobre os vegetais, bem como acrescentando novas informações. As brincadeiras consistiram em vendar os olhos dos alunos e desafiá-los a descobrir qual era a fruta. Para tanto, frutas inteiras foram colocadas em uma caixa de papelão e, a partir do tato, a criança deveria identificar qual era; além de fruta picada em um pote revestido, que deveria ser descoberta pelo olfato.

Na segunda parte, realizou-se práticas no refeitório da escola visando preparar vegetais na forma fresca em formatos atrativos ("bichinhos e carrinhos"), possibilitando a compreensão da importância da aplicação dos procedimentos de higienização e motivando o interesse pelo consumo. Para isso, demonstraram-se aos alunos as etapas de higienização e sanitização dos alimentos, bancadas, utensílios e mãos.

Ao final das atividades aplicou-se um questionário aos participantes com o propósito de obter informações sobre a qualidade do curso. Este questionário avaliativo foi composto por seis perguntas (A à F), sendo A - O que você achou do curso?; B - O que você achou dos apresentadores?; C - Em que nível foram as novidades?; D – Depois dos cursos houve mudança no teu hábito de consumo de frutas e hortaliças?; E - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; F - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu? Como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, sendo o valor 1 - Muito ruim; 2 - Ruim; 3 - Mais ou menos; 4 - Bom; 5 - Ótimo, segundo mostra a Figura 1.

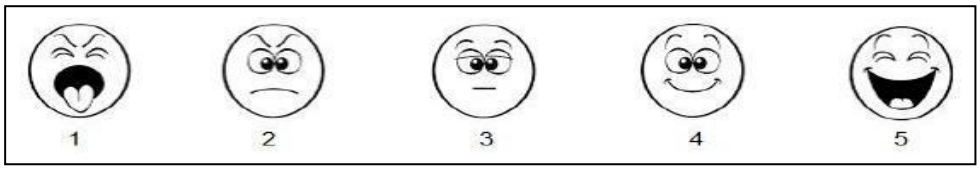


Figura 1 - Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram realizadas na sala de aula e no refeitório da Escola Estadual Procópio Duval, no qual estavam presentes 18 alunos do 5º ano.

A atividade de identificação das frutas pelo tato ou olfato gerou uma expectativa positiva nas crianças e tornou a dinâmica agradável. Dentro da proposta de preparo em formas atrativas dos vegetais, paralelamente trabalhando a higienização e a correta manipulação, a prática resultou em atividades produtivas e motivadoras. As crianças mostraram-se interessadas, realizando perguntas e surpreendendo-se com procedimentos que representaram novidade. A merendeira da escola também participou desta oficina e relatou ter obtido diversas informações.

A Figura 2 retrata algumas das atividades lúdicas executadas.

Figura 2 – Acima brincadeiras para a descoberta da fruta pelo tato e olfato. Abaixo, alunos durante atividades de higienização de bancada e montagem de “bichinhos” de fruta.

A avaliação serviu de parâmetro para identificar a importância e grau de aproveitamento das oficinas. A Figura 3 demonstra as respostas (em porcentagem) obtidas para cada pergunta feita aos alunos.

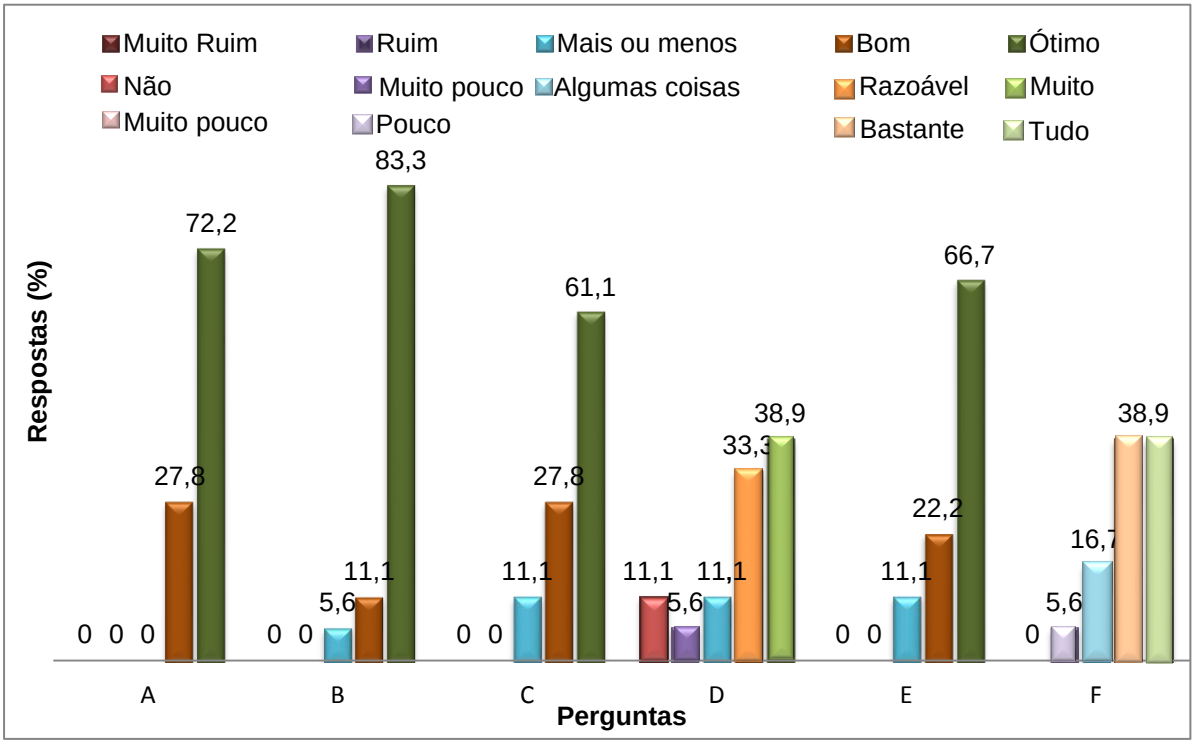


Figura 3 – Resultados obtidos no questionário aplicado na Escola Procópio Duval.

Conforme pode-se notar nos resultados obtidos, o curso ministrado apresentou boa aceitação pelos alunos, posto que quase 73% considerou-o ótimo. Em um aspecto geral, as barras de considerações positivas (verdes) sobressaem-se das demais na maioria das perguntas.

Até o momento, o Projeto alcançou três instituições da rede pública, mantendo-se o objetivo inicial de expor os tópicos de interesse e atrair os alunos com atividades práticas. Este trabalho encontra-se em fase de realização e adaptação, posto que pretende-se aperfeiçoar as atividades realizadas com os alunos. Além disso, almeja-se desenvolver um Manual Para Escolas que contenha os tópicos abordados e as práticas realizadas para serem distribuídos às escolas da região.

4. CONCLUSÕES

A partir dos resultados do questionário aplicado, pode-se perceber que, além do alcance dos objetivos propostos, os cursos foram facilmente acolhidos pelos alunos. Além disso, pode-se concluir que as atividades deste projeto de extensão permitem a disseminação do conhecimento acadêmico para alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino. Ainda, permite, aos discentes de graduação envolvidos, a troca de vivências com os estudantes do ensino fundamental.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, M. S. R. **Frutas minimamente processadas**: Aspectos de qualidade e segurança. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2006. 59 p.

COELHO, K. S. **Perfil do consumidor de hortaliças frescas e processadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ**. 2007. 86p. Tese (Mestrado em Produção Vegetal) – Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

DIAS, S. O benefício das frutas para as crianças. **Revista Crescer**. Editora Globo. São Paulo, 21 out. 2013. Acessado em 06 jul. 2015. Online. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Colherada-Boa/noticia/2013/10/o-beneficio-das-frutas-para-criancas.html>.

MENDONÇA, C. R. B.; BORGES, C. D. **Tecnologia de Frutas e Hortaliças**: produtos minimamente processados e refrigerados. Pelotas: Editora Universitária da UFPEL, 2012. 96p.

SOUZA, R. A. M. **Mudanças no consumo e na distribuição de alimentos**: o caso da distribuição de hortaliças de folhas na cidade de São Paulo. 2005. 150p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

CIENTISTAS DAS SOLUÇÕES IMAGINÁRIAS: A MEDIAÇÃO DESENVOLVIDA A PARTIR DO PROJETO PATAFÍSICA

ANDY HELLEN MARQUES REAL1; KARINA GALLO 2; AMANDA DE ABREU 3; CAROLINA CORRÊA ROCHEFORT 4

1Universidade Federal de Pelotas – andy.marques.real@gmail.com
2 Universidade Federal de Pelotas – karinag2706@gmail.com,
3 Universidade Federal de Pelotas - martinsdeabreuamanda@gmail.com
4Universidade Federal de Pelotas– carol80cr@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este resumo tem por objetivo explanar sobre o papel do mediador enquanto ferramenta de ação e transformação do ser afetado a partir da experiência e da mediação sensível possibilitada pelo contato com o ambiente, espectador e obra, experienciadas a partir do projeto Patafísica: Mediadores do Imaginário[1] .

O texto foi desenvolvido a partir de experiências práticas, leitura de textos e discussões a cerca do que é mediação e o papel do mediador enquanto intermediário entre artista, obra e sujeito espectador/ouvinte/propositor. Destaco a as mediações da exposição Tocar o Tempo, da artista e professora Márcia Sousa, ocorrida na galeria A Sala do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, entre os meses de junho e julho de 2016.

2. METODOLOGIA

A metodologia da mediação Patafísica parte, a princípio, da experiência e do olhar sensível, a partir do que se entende por experiência: “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (BONDÍA, p 21. , 2002).

Por meio do contato com o sujeito espectador, o “mediador patafísico”, pela observação, percebe a possibilidade de se aproximar e assim fazer a primeira interação direta. A partir daí é que se define o melhor caminho para a mediação de acordo com cada sujeito ou grupo de sujeitos.

Dada à abertura por parte do sujeito espectador, o mediador pode iniciar o diálogo partindo com uma pergunta indireta. Digo de uma fala não relacionada diretamente com a exposição, como um comentário sobre o tempo, o ambiente, o

1 O projeto extensão Patafísica: Mediadores do Imaginário acontece desde 2013, orientado pela professora Carolina Rochefort, tendo como objetivo propor mediações em exposições de arte que estimulem a imaginação criadora dos visitantes através do fazer artístico.

clima, etc para então chegar na obra/exposição a fim de captar a atenção e perceber a disponibilidade do outro para uma conversa.

O “mediador patafísico” tem como uma das ferramentas de mediação, a palavra, ou a narratividade (HELGUERA, 2011) e a possibilidade que ela e outros estímulos provindos do próprio espectador ou exposição oferecem naquele momento.

Figura 1: Mediação Patafísica, Julho de 2016 - Exposição Tocar o Tempo

A palavra serve para o desenvolvimento da discussão, assim como os dados oferecidos pelo artista. O que diferencia o “mediador patafísico” do mediador comum, é o como essas ferramentas são utilizadas. Nesse caso, a palavra é usada enquanto possibilidade de contato, troca e experiência com o outro:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, p.20, 2002)

Pensando nisso, o mediador Patafísico se utiliza dessas ferramentas, para propor e instigar o outro a fim de conhecê-lo e então começar a discussão acerca da obra/exposição agregando o conhecimento e a vivência daquele a ela.

Figura 2: Reunião do Grupo Patafísica - 04/07/2016 – Diálogos sobre mediação

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como ponto de partida apresento assinalo a exposição Tocar o Tempo, da artista e professora Márcia Sousa, ocorrida na galeria A Sala do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, entre os meses de junho e julho de 2016. Durante esse período foi possível experienciar, enquanto parte do grupo de Patafísica, métodos e discussões acerca do papel do mediador, enquanto colaboradora educacional e facilitadora de experiências sensíveis e as ferramentas possíveis para uma mediação de qualidade.

Partindo do princípio de que “a informação não é experiência” (BONDIÁ, p.21, 2002), não basta que o mediador apresente dados sobre a exposição ou obra. Priorizar a informação acerca da obra ou do artista em uma mediação Patafísica pode dificultar a relação dessa com o sujeito espectador, podendo causar grande desconforto ou sentimento de não pertencimento, uma vez que não faz parte da sua vivência. Seria como explicar a alguém sobre a figura de um baobá, sem que esta pessoa nunca houvesse tido contato com a árvore e o que ela representa. “Ao não poder encontrar traços de uma narrativa, nossa reação é de estranhamento, e inclusive de rejeição” (HELGUERA,2011).

Pensando nisso, o mediador, por meio da observação do espaço e das inúmeras possibilidades dada pelos sujeitos envolvidos, traça uma metodologia da partilha, onde começa a se desenvolver o primeiro diálogo por meio da troca. Assim, é possível a troca e a mistura das informações técnicas da exposição com as experiencias e memórias de cada sujeito. Por meio de perguntas, comentários ou ações, é que a experiência de mediação acontece de maneira conjunta e

individualmente, pois, apesar de ser proposta por um e consentida pelo outro, cada sujeito (mediador ou espectador) absorverá o cenário proposto de maneira única.

Ao entender que cada sujeito é um ser único e particular, dotado de experiências e entendimentos próprios sobre o universo à sua volta, é possível desenvolver, junto dele, espectador/coautor, a leitura/interpretação do que é proposto.

4. CONCLUSÕES

É possível, dentro do método de mediação do Grupo Patafísica elaborar conceitos próprios acerca do que é a mediação e seu papel enquanto ferramenta de formação de opinião e construção do indivíduo em si. Além de propor a autoavaliação enquanto colaboradores educacionais e seres dotados de experiências e possibilidades capazes de transformar e ser transformados no contato com o outro e o que ele tem a dizer. Transformamos, assim, galerias, centros culturais ou de manifestações artísticas em muito mais do que espaços contemplativos e de venda. Esses espaços transformados são capazes de interagir diretamente com as inquietações e sensações do outro e tudo o que acompanha seu desenvolvimento até ali.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, J.L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.19, p.20 – p.28, 2002.

HELGUERA, P. O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação. In: Caderno de Mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

RELATO DE ATIVIDADE DO PET TERAPIA NA OFICINA DO HOSPITAL ESPÍRITA DE PELOTAS

ANNE KAROLINE FLORES [1]; ANA CAROLINA SCARIOT[2]; LILIANA DE MELO FRANÇA [3]; MICHELE PALHANO[4]; MARA REGINA MARQUES RODRIGUES[5]; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE[6].

[1] Faculdade de Veterinária (UFPel) – annekarol.flores@hotmail.com
[2] Faculdade de Veterinária (UFPel)– carolinascariot@live.com
[3] Faculdade de Veterinária (UFPel)– liliana_franca.melo@hotmail.com
[4] Faculdade de Veterinária (UFPel) – michele_palhano@hotmail.com
[5]Hospital Espírita de Pelotas – mara.rm@hotmail.com
[6] Faculdade de Veterinária (UFPel) – marcianobre@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se comentado mais sobre as atividades assistidas por animais. Uma visita de um cão terapeuta é considerada tão eficaz quanto uma sessão de recreação para reduzir a ansiedade em pacientes psiquiátricos (HARE & WOODS, 2013). Porém, essas intervenções mostravam resultados positivos já nos séculos XVII e XVIII, em pacientes psiquiátricos (CHELINI & OTTA, 2016). Um desses resultados é do centro York Retreat, na Inglaterra que “utilizava vários animais domésticos para encorajar seus pacientes a ler, escrever e se vestir” (DOTTI, 2014).

Apesar de originalmente os cães terem sido considerados como uma ameaça à saúde, atualmente tem se mostrado benéficos em uma série de situações inclusive levando a diminuição dos medicamentos (HARE & WOODS, 2013). Essas atividades mediadas por animais trazem momentos de recreação e distração através do contato do cão com os pacientes, promovendo a melhora da qualidade de vida (DOTTI, 2014). Isso, parte do princípio de que o amor e amizade podem surgir entre seres humanos e animais geram inúmeros benefícios (MACHADO et al.,2008). Levando em consideração que a terapia com animais não se trata de uma substituição dos tratamentos convencionais, mas sim como uma forma de complemento a esses tratamentos para melhorar a qualidade de vida, como no caso de pacientes com problemas psiquiátricos (ALMEIDA et al., 2014).

Assim, o objetivo do presente trabalho foi relatar as atividades desenvolvidas pelo Pet Terapia com os pacientes psiquiátricos presentes na oficina do Hospital Espírita de Pelotas.

2. METODOLOGIA

O projeto Pet Terapia da Faculdade de Veterinária da Universidade de Federal de Pelotas que vem desde 2006 realizando atividades assistidas por animais, em parceria com Hospital Espírita, realizou uma visita na Oficina Terapêutica. Participaram da atividade pacientes psiquiátricos que já estavam de alta médica hospitalar.

A atividade foi realizada com o auxílio de três cães co-terapeutas, sem raça definida, de idades e temperamentos diferentes oriundos do projeto que agiram como facilitadores do processo de socialização dos pacientes (SCHARRA).

A visita ocorreu em uma sala do hospital onde os pacientes realizavam trabalhos manuais, sendo desenvolvida e acompanhada junto com a Terapeuta Ocupacional do hospital e teve duração de 40 minutos.

Primeiro, os pacientes interagiram com os cães através do toque, carinho e escovação os pelos. Em seguida, os mesmos dividiram-se em pequenos grupos e montaram os quebra-cabeças e jogo da memória com as fotos dos cães do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de entrar na sala em que acontece a oficina, alguns pacientes já interagiram com os cães através de carinho e perguntaram os nomes dos mesmos. Por isso, os cães são os animais mais utilizados nas intervenções mediadas por animais, pois despertam carinho, afeto e amor incondicional nos pacientes assistidos (RAMOS et al., 2016), além disso, o simples contato proporciona uma sensação de bem-estar (COSTA, 2000), também aumentam a autoestima e o autocontrole (ABELLÁN, 2009).

Logo após a interação foram utilizados os jogos de memória e os quebra-cabeças, para que os pacientes que estavam mais receosos com o contato com os cães se aproximassem mais e conversassem. A comunicação pôde ser melhorada, através da conversa a respeito do animal, sobre ele mesmo ou até mesmo seu animal do passado, os pacientes também foram motivados a falar com o animal (FRAGOSO PEREIRA et al., 2007). Durante a realização dos jogos, os animais ficavam ao lado dos pacientes, assim desenvolvendo a afetividade. Pode-se notar uma tendência na melhoria de qualidade de vida e resultados positivos com a aplicação dessa terapia, mostrando-se um bom instrumento terapêutico (FRAGOSO PEREIRA et al., 2007). Proporcionando estimulo mental, cognitivo e facilitando a socialização entre os pacientes (PETENUCCI, 2016), gerando descontração e tornando o ambiente hospitalar mais agradável.

4. CONCLUSÕES

Concluimos que “os principais vínculos e sensações que podem existir entre o ser humano e os animais são as formas de carinho e bem-estar psicológico” (ALMEIDA et al., 2014) e que, essa atividade mediada pelos cães contribuiu para a interação entre os pacientes assistidos, proporcionou alegria, bem–estar e amenizou o sofrimento dos mesmos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABELLÁN, R.M. **Atención a la diversidade y terapia assistida por animales**. Revista Educación Inclusiva 2, 2009.

2. CHELINI, M.O.M; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016.

3. COSTA, R.M.E.M **Ambientes virtuais na reabilitação cognitiva de pacientes neurológicos e psiquiátricos.** Tese (D.Sc., Coppe Sistemas) – UFRJ-Rio de Janeiro, 30p. 2000.

4. DOTTI, J. **Terapia e Animais**. São Paulo: Livrus, 2014.

5. FAMED/FAEF. **TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS (TAA)**. Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinária, Garça/SP, jan. 2008. Acessado em 07 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.revista.inf.br

6. FRAGOSO PEREIRA, PEREIRA, LAMANO FERREIRA, M, L, M. **Os benefícios da Terapia Assistida por Animais: uma revisão bibliográfica.** São Paulo: Bolina, 2007. Saúde Coletiva, vol. 4, núm. 14, abril-maio, pp. 62-66.

7. HARE, WOODS, B, V. **Seu cachorro é um gênio!** Zahar, 2013

8. MACHADO, ROCHA, SANTOS, J,J,L. TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS (TAA). **Revista Cientifica Eletrônica de Medicina Veterinária** , Garça/ SP, n. 10, 2008.

9. PETENUCCI. A.L. Educação assistida por animais. In: CHELINI, M.O.M; OTTA, Emma. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016. Cap.15, p. 297-311.

10. RAMOS, C.M. et al. Psicoterapia e terapia assistida por animais. In: In: CHELINI, M.O.M; OTTA, Emma. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016. Cap.10, p. 224-233.

11. SCHARRA, D. **AVES TERAPEUTAS-A PRESENÇA DAS AVES NA TERAPIA ANIMAL ASSISTIDA.** Acessado em 05 ago. 2016. Online. Disponível em:http://patastherapeutas.org/wpcontent/uploads/2015/07/artigo_Aves_Terapeutas_-_A_presenca_das_aves_na_terapia_animal_assistida.pdf

HANDEBOL ESCOLAR

ANGÉLICA MILECH[1]; DOUGLAS NUNES PINHO DA MATA[2]; ROSE SILVA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – angelicamilech@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – douglasnunes17@live.com
[3]LEECol/ESEF/UFPel - roseufpel@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi elaborado visando relatar o processo de execução de um trabalho intitulado Handebol Escolar realizado em escolas públicas municipais e estaduais de Pelotas, em nível de ensino fundamental e médio. Saliente-se ainda, que tais atividades compõem um dos eixos de atuação de um projeto de extensão, desenvolvido pela ESEF/UFPel, intitulado como Handebol para Todos.

Sabemos que o esporte é um dos principais temas da Educação Física dentro da escola, diversas vezes explorando as habilidades motoras durante atividades que na maioria dos casos tem uma ligação com o esporte de alto rendimento (TANI et al., 2013).

O esporte é um fenômeno cultural que já passou por várias modificações e formas, estando, no contexto atual, absolutamente atrelado à Educação Física Escolar, fazendo com que para muitos alunos o próprio conceito de Educação Física logo se remeta a palavra esporte. Entretanto, mesmo reconhecendo sua importância no âmbito escolar, faz-se necessário ressaltar que a Educação Física vai para além somente das vivências esportivas desenvolvidas enquanto um fim em si mesmas, ela deve ser trabalhada, isto sim, na intenção do reconhecimento as diferenças, do respeito às diversidades e a coletividade, para assim contribuir com a formação de alunos (as) que saiam da escola com caráter e sabedoria (OLIVEIRA, 2013; BETTI, 1999).

O jogo de Handebol é uma atividade típica da cultura escolar, sendo considerada a terceira atividade física mais praticada nas escolas pelos estudantes, inclusive pelas meninas (SILVA et al., 2011).

A partir dos elementos aqui destacados é que o projeto Handebol Escolar justifica sua execução, ressaltando a importância de proporcionar aos educandos a vivência do Handebol, levando uma atividade que desenvolva um maior conhecimento sobre o referido desporto, assim como que possibilite prazer na sua execução e que promova qualidade de vida com um processo educativo.

O objetivo geral do projeto Handebol Escolar é disseminar, potencializar e qualificar o trabalho de iniciação da prática esportiva do Handebol nas escolas da rede pública de Pelotas. Para tornar viável tal empreendimento, destacam-se como objetivos específicos: potencializar a prática do Handebol na comunidade escolar nas instituições envolvidas; proporcionar a vivência da iniciação do Handebol de ambos os sexos, a partir dos 10 (dez) anos de idade, regularmente matriculado nas escolas envolvidas, que gostem e tenham prazer com a prática do referido esporte; democratizar o acesso de práticas esportivas às crianças e/ou adolescentes inseridas nas escolas atendidas, buscando a formação integral dos indivíduos envolvidos; realizar ações integradas entre as escolas públicas atendidas; realizar jogos, encontros e festivais de Handebol proporcionando uma integração entre os participantes das escolas em que o projeto será implementado; proporcionar espaço de intervenção docente aos alunos acadêmicos de Educação Física; proporcionar espaço de atuação aos acadêmicos de Educação Física na organização e execução

de eventos esportivos; proporcionar a toda e qualquer criança e/ou adolescente das escolas envolvidas a vivência em equipes representativas, assim como a participação de eventos esportivos de Handebol; identificar e trabalhar alunos com potenciais para a prática do Handebol.

2. METODOLOGIA

O projeto foi executado por oito estagiários responsáveis pela realização das atividades nas escolas, sob a supervisão de dois professores coordenadores, sendo que o processo de implementação das atividades teve início a partir do mapeamento das escolas interessadas, que foi feito pela manifestação dos próprios professores, assim como pela identificação dos educandários que participaram mais intensamente dos Jogos Escolares de Pelotas (JEPEL).

Como passo seguinte fizemos contato telefônico com as escolas visando acerto sobre a data de início e em relação aos horários. Ao recebermos o retorno dos discentes envolvidos, organizamos um cronograma semanal e realizamos uma primeira visita nas escolas, com o objetivo de observarmos os alunos, para identificar se os mesmos já tinham experiência no Handebol, assim como para um reconhecimento das características dos grupos a serem trabalhados.

Em seguida, a partir da identificação das turmas, foram planejadas as atividades a serem desenvolvidas e partimos para a execução das oficinas propriamente ditas. Cada oficina trabalhada teve uma duração de uma hora e trinta minutos, sendo ministradas por dois estagiários e acompanhadas por um dos professores coordenadores, funcionando a partir de atividades de iniciação específica ao Handebol, em que foram desenvolvidos principalmente os fundamentos básicos do referido desporto.

No decorrer do projeto foram realizadas reuniões quinzenais, entre todos os estagiários e coordenadores, para avaliar como foram as oficinas ministradas, buscando conversar sobre as dificuldades encontradas e procurando soluções, assim como ainda eram discutidas as próximas atividades a serem desenvolvidas na semana seguinte.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, o projeto Handebol Escolar, desenvolveu suas atividades envolvendo as seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Círculo Operário Pelotense, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nestor Elizeu Crochemore, Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Caruccio, Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Joaquim Dias, Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur de Souza Costa, conforme pode ser observado nas Figuras abaixo, com imagens exemplificando o trabalho realizado.

Figuras 01 e 02: Oficina desenvolvida na EMEF Antonio Joaquim Dias

Figuras 03 e 04 - Oficina desenvolvida na EMEF Arthur de Souza Costa

O retorno deste trabalho também pode ser percebido pelo fato dos alunos e professores mencionarem um grande interesse e satisfação na realização das intervenções nas escolas. Durante as oficinas fomos bem recepcionados e motivados a permanecer na realização do projeto.

Constatamos que, algumas escolas já trabalhavam o Handebol enquanto que outras tinham pouca experiência com o esporte. Assim sendo, conseguimos proporcionar a vivência do Handebol para os alunos que não tinham oportunidade da prática com freqüência, assim como, nos foi possível trabalhar mais os fundamentos básicos para àqueles que já conheciam o esporte.

Todos os alunos praticaram as atividades, desenvolvidas durante as oficinas ministradas pelos estagiários, demostrando prazer e interesse ao vivenciar o Handebol.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o projeto alcançou seus objetivos, pelo fato de proporcionar a prática prazerosa do Handebol, tanto para àqueles que já gostavam do esporte, assim como para os que não tinham a oportunidade de vivenciar a referida modalidade esportiva, possibilitando uma democratização da prática da iniciação do Handebol para os alunos da rede pública escolar de Pelotas.

Verificou-se também que a implementação das oficinas está atingido um bom número de escolas, configurando-se assim como potente espaço de intervenção docente aos alunos acadêmicos de Educação Física, assim como uma produtiva oportunidade de atuação dos referidos discentes na organização e implementação do trabalho como um todo.

Para finalizar gostaríamos de destacar que esta é uma mera e simples demonstração de uma possibilidade, entre tantas, de realizarmos uma proposta de educação entendida enquanto experiência e não uma educação como verdade, pois a educação como verdade almeja a disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento e sua sujeição a uma verdade pré-determinada (GONDRA; KOHAN, 2006); ao contrário, a educação como experiência é sua indisciplina é o pensar o que a ordem e a hierarquia das verdades estabelecidas não permitiriam pensar.

Sendo assim, a relevância desse trabalho está nessa possibilidade de embarcarmos em uma viagem sem antecipar o lugar de destino, mas construindo algo ao longo do próprio processo e, assim sendo, acolhendo ao desafio de sermos constantemente professores e alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

GONDRA, J. G.; KOHAN, W. O. Foucault: 80 anos. **Autêntica** Editora, 2006.

OLIVEIRA, S. C. V. Educação física escolar: Uma reflexão acerca da participação de alunos do ensino fundamental. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, V.11, n.6, 2012.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. S.; PASKO, V. C.; RESENDE, H. G. A prática do handebol na cultura físico-esportiva de escolares do Rio de Janeiro. **Movimento**, 17(4), 123-143, 2011.

TANI, G. et al. O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 507-518, 2013.

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS NA UFPEL

Angelita Gonçalves Alves[1]; Leidiane Souza [2]; Regiana Blank Wille

[1]*Universidade Federal de Pelotas - angelitaalves@rocketmail.com 1*
[2]*Universidades Federal de Pelotas* - leidiane-borba@hotmail.com
[3]*Universidade Federal de Pelotas* - regianawille@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência do projeto de extensão, onde se desenvolve a musicalização com bebês de 8 meses a 3 anos. O projeto é realizado semanalmente com duração de trinta minutos. As aulas acontecem no LAEMUS – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal de Pelotas, cujos alunos voluntários do curso de Música - Modalidade Licenciatura contribuem para o processo de desenvolvimento musical dos bebês.

As aulas são ministradas e orientadas por uma coordenadora e oito monitores. Sendo assim, através de dinâmicas musicais de forma lúdica, busca caminhos para estimular a musicalidade dos bebês através de atividades que trabalham o canto, percepção, movimentos corporais e exploração de instrumentos percussivos.

2. METODOLOGIA

As aulas de musicalização possuem uma rotina de atividades ordenadas para a interação do bebê com as dinâmicas musicais. Os bebês chegam acompanhados pelos pais e acomodam-se em uma roda sentados no tapete da sala. A partir daí começa a aula com o canto de início, onde são dadas boas vindas aos bebês, no qual cantamos a frase citando o nome do bebê, seguindo a ordem da roda. Os bebês se sentem familiarizados sabendo que a aula irá ter início. É desenvolvido a hora do canto, momento que permite a criança se expressar de acordo com o ritmo e a canção proposta, acompanhadas de gestos, movimentos. Em seguida, busca-se instigar a expressão corporal, que consiste em atividades que trabalham a forma de expressão não verbal e coordenação motora do bebê.

Os pais e/ou responsáveis participam com o bebê onde há uma interação entre os mesmos. A atividade intitulada brinquedo projetivo trabalha exercícios que buscam desenvolver a aprendizagem de troca de brinquedos uns com os

outros. No momento seguinte é introduzida a percussão corporal, onde os bebês são instigados a fazerem movimentos e batidas no corpo sem locomoção, atividade que auxilia na percepção e interiorização da pulsação da música. O movimento com locomoção se desenvolve quando os bebês são instigados a acompanharem as marchas, os saltos, os galopes, etc., ao serem cantadas as músicas.

As dinâmicas acompanham as letras das músicas buscam promover a socialização, a utilização da música atua como aliada na aprendizagem de regras, mostrando seus limites de uma forma natural. As danças e cirandas buscam proporcionar movimentos corporais geralmente simples, no qual são diversificadas como canções folclóricas, cantigas de roda, cantigas de ninar. Juntamente com as cirandas, acontece o conjunto de percussão, que são atividades nas quais os bebês tocam os instrumentos ou brinquedos sonoros ao ouvirem os ritmos tocados. São instigados a andarem em círculo enquanto tocam. Próximo do término das atividades é proposto o canto de Relaxamento, que objetiva relaxar e acalmar os bebês para finalizar as atividades. E o música de despedida é referência para o bebê de que a aula chegou ao fim.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades musicais executadas em aulas propiciam às crianças o convívio e experienciação do mundo sonoro do jeito que ele é, e também experimentar brincar com este mundo da forma como ele não é, de forma lúdica. Este convívio com o mundo sonoro real proporciona construir suas capacidades vocais e gerar trocas musicais, necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo musical.

4. CONCLUSÕES

Frente aos fatos relatados, podemos destacar que a musicalização para bebês trabalhada de forma lúdica a música e exerce uma contribuição muito importante para a formação de um ser sensível musicalmente. São exercitados sua concentração, organização de ideias, o raciocínio lógico e colaborando ainda

no desenvolvimento do escrever, falar, reagir e agir. Consideramos a educação musical como uma continuação gradativa do processo de construção do conhecimento, onde as vivências musicais realizadas na infância poderão contribuir para desenvolver prazer, cultura e gosto musical prolongado na sua vida adulta (ILARI, 2002). Tivemos a oportunidade de aplicarmos em nossas estratégias esse conceito e percebemos os resultados em cada aula, nas manifestações dos bebês, dos seus pais e/ou cuidadores. Nossas fronteiras ainda referem-se a possibilidade de ofertarmos mais turmas e em outros níveis. Projetamos realizar um trabalho de pesquisa, com a intenção de investigar os diversos andamentos que constituem este episódio que merece ser discutido dentro do nosso curso de formação. Consideramos que a pesquisa, as leituras, discussões e reflexões fortalecem a nossa atuação, renovam as disposições e nos garantem uma atuação mais efetiva. Acreditamos que as leituras, a pesquisa, discussões e reflexões acrescentam em muitona nossa atuação promovendo uma nova estruturação e nos garantindo uma atuação mais efetiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Esther. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. 9, 2000. Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, p. 43-51, set. 2000.

FERES, Josette. *Iniciação musical: brincando e aprendendo.* São Paulo: Ricordi, 1989.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM.* Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro, 2002.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. *Dissertação (*Mestrado em Música). UFMG. Belo Horizonte, 2005.

MANEJO SANITÁRO ANIMAL E SAÚDE PÚBLICA NA RÁDIO

BELNI SPERLUK BELMONTE[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; EDNA SILVA XAVIER[2]; MIRELE BRAGATO[2]; JOÃO LUIZ ZANI[3]

[1]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – belny_17@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – cristina_peter@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – ednax800@gmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – mirelli_bragatto@hotmail.com
[3]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – jluizzani@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

Uma maneira importante de se exercer a cidadania é através da participação na comunicação. Nesse processo, ocorre a permuta de informações através de seus participantes, reflexão sobre o conhecimento exposto e associação com as experiências já vividas, dando origem a um novo discernimento. Com isso obtém-se o conhecimento repercutido pelo próprio indivíduo (LAHNI et al, 2008).

Segundo WEIGELT et al (2015) a educação sanitária é uma ferramenta que reforça a importância do contexto social, controle de doenças e promoção de saúde. O Sistema Único de Saúde (SUS) apresenta destaque devido suas equipes multiprofissionais, que desenvolvem um trabalho de integração com a comunidade, essas estratégias exigem dos profissionais conhecimentos técnicos e habilidades comunicacionais. Nessa esfera, as universidades apresentam papel significativo colaborando na implantação de projetos de educação em saúde, intermediando espaços de discussão, planejamento e execução de ações.

Aqueles que sabem que pouco sabem, tem como tarefa educar e educar-se. Reconhecendo que sabem algo e conseguindo assim saber mais. Isso ocorre na comunicação dos que sabem algo com aqueles que, quase sempre acreditam que nada sabem, e com a mudança desse pensamento de que nada sabem para saber que pouco sabem, propiciando entre ambos uma igualdade de saberes (FREIRE, 2014).

Os graduandos em Medicina Veterinária levam informações pertinentes a sua área de atuação para comunidades rurais e urbanas da região de Pelotas. Este processo pode ser entendido como uma forma de extensão principalmente aos pequenos produtores da região, sendo que são abordados em programas de rádio informações sobre o manejo dos animais de produção e, também temas que abrangem a saúde pública e o meio ambiente.

O presente trabalho tem por objetivo, apresentar e discutir sobre assuntos referentes aos temas citados, reforçando a importância do rádio como veículo de informação a comunidade e aprendizagem para os acadêmicos e professores que realizam os programas.

2. METODOLOGIA

O Programa Veterinária no Rádio é produzido e transmitido através da Rádio Comunitária Padre Reinaldo, ZYM 371, localizada na Colônia Maciel,

Oitavo Distrito de Pelotas desde o ano de 2004. O programa vai ao ar todos os sábados das 11h00min às 12h00min e têm como público alvo os moradores da zona rural e urbana dos municípios de Morro Redondo, Turuçú, Arroio do Padre, Canguçu, São Lourenço e Pelotas. O programa tem como objetivo realizar debates sobre temas relacionados à sanidade animal e saúde pública, visando apresentar aos espectadores informações relevantes referentes ao assunto em questão, de forma clara e objetiva.

A escolha dos temas é realizada pelos graduandos, sob a supervisão do orientador do projeto, onde prepara-se o material e o método de explanação, discussão, convite para demais profissionais que contribuem na discussão e enriquecem o debate. Dentre os temas discutidos, destacamos a resistência a antibióticos e o controle da mastite, os quais serão abordados no presente trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o aumento das infecções e consequentemente o uso de medicamentos para trata-las, ocorrem muitos erros de prescrição, que podem ter ligação com diagnostico impreciso ou falta de conhecimento a respeito do medicamento. Ocorrem erros de indicação, escolha e prescrição de antimicrobianos, e também o uso como medicamento sintomático. Muitos profissionais não reconhecem que os antibióticos são específicos, devendo por isso ter sua aplicação em determinadas enfermidades (WANNMACHER, 2004). O assunto possui forte impacto na saúde humana, pois não é difícil encontrar crianças sensíveis ás penicilinas, pacientes que apresentam reações durante o uso de antibióticos etc.

O diálogo sobre o uso de antimicrobianos se faz necessário para as comunidades em questão, porque abrange um considerável número de ouvintes, sendo que os produtores rurais principalmente fazem uso de antibióticos para o tratamento de enfermidades dos animais de produção e, esta é mais uma das formas onde pode ocorrer a resistência aos antibióticos.

Em 1928, Alexander Fleming faz a descoberta da penicilina, o primeiro antibiótico, e anos mais tarde o medicamento foi inserido no arsenal terapêutico mundial. Desde então ocorreram importantes mudanças na vida cotidiana das populações em vários aspectos, principalmente com a diminuição mundial das taxas de mortalidade infantil; nos hospitais não mais se realizavam somente cirurgias, e sim o tratamento dos doentes. A incidência das enfermidades que poderiam ser tratadas com antibióticos teve decréscimo de 40%. As doenças infecciosas, pela primeira vez estavam passíveis de tratamento com eficiência e nesses casos a medicina deixou de apenas aliviar os sintomas, passando a curar eliminando a causa das patologias (BELL, 2014).

A automedicação tem forte relação com a resistência antimicrobiana, que por sua vez, contribui na seleção de bactérias que se tornam resistentes (MORAES, 2016). Devido ao início do inverno, é normal que ocorram alterações do sistema respiratório, no programa debatemos sobre a importância do paciente procurar apoio do profissional da saúde e evitar a automedicação. Da mesma forma com os animais, o Médico Veterinário possui a capacidade de diagnosticar e prescrever a medicação correta e necessária para o animal doente.

A mastite bovina é uma enfermidade infecciosa, que causa inflamação da glândula mamária. Essa enfermidade está diretamente relacionada a práticas de manejo inadequadas, levando a queda na produção de leite, convalescença do animal e prejuízo econômico ao produtor. A enfermidade pode causar a redução de até 50% da produção de leite, levando com isso a graves perdas econômicas.

A mastite é classificada como clínica, na qual o animal apresenta sinais clínicos, e a mastite subclínica que não causa modificações visíveis no animal, porém ambas causam alterações na composição química e de quantidade do leite, encurtando também a vida produtiva da vaca (LADEIRA et al, 2007).

Como estamos trabalhando com um público em que predomina a agricultura familiar, a assistência técnica nem sempre é efetiva, e com isso elencamos os principais métodos de manejo, que podem auxiliar na prevenção e controle da mastite em bovinos. Técnicas simples, se colocadas em prática corretamente podem melhorar a condição sanitária do rebanho destes produtores de leite.

A produção leiteira no Brasil possui vasto potencial de crescimento, porém para que se concretize esta produção existe a necessidade de investimento na sanidade animal, seguida de aprimoramento nas áreas de reprodução e nutrição. A mastite possui destaque por ser uma das enfermidades que causam elevadas perdas econômicas aos produtores e a indústria de produtos lácteos. Como principal agente da mastite sublícina se destaca o *Staphylococcus aureus*, que na maioria das vezes não é diagnosticado devido o animal não apresentar sinais clínicos provocando perdas na produção e risco de infecção dos demais animais do rebanho. O tratamento da doença é prejudicado pelos variados fatores de virulência do *S. aureus*, além de sua resistência aos tratamentos com antibióticos convencionais (CONRAD, 2014).

4. CONCLUSÕES

No desenrolar do processo de aprendizagem, observa-se que unindo a teoria com a prática, o profissional encerra seu período na faculdade com mais confiança para atuar no mercado de trabalho. O compromisso social que a academia tem para com a comunidade, precisa ser trabalhado com os alunos, para que continuem este processo após concluir a graduação.

Salta-nos aos olhos a importância do trabalho de extensão e a troca de saberes entre professores, estudantes, produtores rurais e a comunidade em geral, visto que como profissionais da saúde, estudantes e professores devem estar aptos a auxiliar na resolução dos problemas que encontram em seu cotidiano. Porém a universidade precisa fomentar este processo de aprendizagem e diminuir a distância entre a comunidade e a universidade, aprimorar os projetos já existentes para que seja possível intensificar a troca de saberes.

Os assuntos abordados através da rádio, propiciaram a disseminação de informações com a população regional, almejando uma melhor compreensão sobre os temas apresentados, tornando a comunidade ciente dos desafios que enfrentamos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ladeira S.R.L. 2007. Mastite bovina, p.359-370. In: Riet-Correa F., Schild A.L., Lemos R.A.A. & Borges J.R.J. (Eds**), Doenças de Ruminantes e Eqüídeos**. Vol.1. 3ª ed. Editora Pallotti, Santa Maria

ARAÚJO, S. et al. Resistência bacteriana a antibióticos em vegetais e águas de irrigação: um problema de saúde pública. **Revista Captar: Ciência e Ambiente para Todos**, v. 6, n. 1, 2016.

CONRAD, L.F. **Mastite bovina por staphylococcus aureus: revisão bibliográfica**. 2014.

LAHNI, C. R. et al. Aportes teóricos para um estudo sobre a participação na comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 9, n. 20, 2008.

MORAES, A. L.; ARAÚJO, N. G. P.; BRAGA, T. L. AUTOMEDICAÇÃO: REVISANDO A LITERATURA SOBRE A RESISTENCIA BACTERIANA AOS ANTIBIOTICOS. **Revista Eletrônica Estácio Saúde**, v. 5, n. 1, p. 122-132, 2016.

WANNMACHER, L. Uso indiscriminado de antibióticos e resistência microbiana: uma guerra perdida. **Uso racional de medicamentos: temas selecionados**, v. 1, n. 4, p. 1-6, 2004.

WEIGELT, D. et al. A comunicação, a educação no processo de trabalho e o cuidado na rede pública de saúde do Rio Grande do Sul: cenários e desafios. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 9, n. 3, 2015

BELL, V. **Introdução dos antibióticos em Portugal: ciência, técnica e sociedade (anos 40 a 60 do século XX). Estudo de caso da penicilina**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra.

APRESENTANDO O PROJETO CRIANÇAS E BORBOLETAS

BRUNA BORGES RODRIGUES[1]; TATIANI MÜLLER KOHLS[2]; DENISE MARCOS BUSSOLETTI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – brubsrodriguesr13@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – tatianimuller@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – denisebussoletti@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto Crianças e Borboletas é um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade (NALS) e ao Programa de Educação Tutorial – PET Fronteiras: Saberes e Práticas Populares, da Universidade Federal de Pelotas. O NALS é um projeto de extensão que busca integrar pesquisa e ensino, aliando experimentação artística e práxis pedagógica. O núcleo desenvolve suas ações desde 2008 e possui como pressuposto a construção de conhecimentos nos marcos da educação do sensível. Nesta perspectiva enfoca as estéticas periféricas e os novos sujeitos do discurso que pela arte possam emergir como porta-vozes da cultura, contribuindo para a descentralização das diferentes formas de poder letrados e apontando para um novo olhar sobre a realidade social (BUSSOLETTI, VARGAS, 2014). Já o PET Fronteiras é um programa de ensino que atua buscando a troca de conhecimento entre as comunidades populares urbanas e a universidade, sustentando-se por uma proposta de educação voltada à diversidade social e cultural (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL, 2012).

No intercruzamento das ações do NALS e do PET Fronteiras surgiu a proposta do projeto Crianças e Borboletas que como tal é um projeto de extensão que visa problematizar a intolerância na história localizando no acontecimento do holocausto uma expressão maior desta. Assim, pretendemos neste trabalho apresentar parte das ações do projeto Crianças e Borboletas e suas principais reflexões e ações desenvolvidas.

2. METODOLOGIA

A matriz conceitual e metodológica da proposta parte do trabalho de tese de Bussoletti (2007) e da hipótese da qual partilhamos que afirma que existe um processo de “holocaustização” da infância expresso de diferentes formas na contemporaneidade. Tal pesquisa de tese tomou como objeto de análise os desenhos e os poemas das crianças que viveram e morreram no gueto de Terezin, situado a 60 km da cidade de Praga durante a segunda guerra mundial. É importante salientar que no gueto de Terezin ingressaram cerca de 15 mil crianças, sendo que destas somente 100 retornaram vivas no pós guerra. Durante o período em que estas crianças estiveram prisioneiras elas produziram uma série de desenhos e poemas que ao final da segunda guerra mundial foram organizados pelo Museu Judaico de Praga e que após 1996 percorreram o mundo através de uma mostra intitulada *I never saw another butterfly.*

Figura 1. Desenho das crianças de Terezin.

Fonte: Catálogo do Museu Judaico de Praga. *No He Visto Mariposas Por Aqui*. Tiskana Flora, 1996, p.4.

Eu nunca mais vi outra borboleta é também o título do poema escrito por uma das crianças de Terezin, Pavel Friedman, em 6 de Abril de 1942 que pode ser assim traduzido:

Eu nunca mais vi outra borboleta

A última, precisamente a última,
De um amarelo tão brilhante,
Quem sabe se eram lágrimas do sol
Tocaram a pedra branca...
Tão, tão amarela
Voava, se movia ligeiramente até o alto.
Se foi, seguramente queria dar ao mundo
Um beijo de despedida.
Faz sete semanas que vivo aqui
Encerrado neste gueto
Porém tenho encontrado minha gente aqui,
Me chamam as florzinhas
e a branca rama do marrom do pátio.
Não tenho visto mais borboletas.
Aquela foi a última
As borboletas não vivem aqui,
No gueto.

Fonte: Catálogo do Museu Judaico de Praga. *No He Visto Mariposas Por Aqui*. Tiskana Flora, 1996, p.7.

O projeto Crianças e Borboletas partiu deste poema e compartilhando a hipótese de que existe um processo de “holocaustização das infâncias” que não pode ser somente circunscrito ao contexto da segunda guerra mundial, engendramos um conjunto de ações e práticas reflexivas e de intervenção social em diversas escolas periféricas da cidade de Pelotas/RS.

Figura 2: Desenhos das crianças do projeto Crianças e Borboletas

Fonte: Arquivo NALS, Pelotas 2014.

Compreendemos que o processo de barbárie engendrado pela sociedade capitalista deu e dá continuidade as políticas nem sempre visíveis de extermínio das infâncias na contemporaneidade.

Neste sentido a proposta metodológica inclui a leitura do poema anteriormente referido e o debate com as crianças. Este processo prevê as técnicas de contação de histórias e/ou dramatização e a expressão plástica através da confecção de desenhos.

Figura 3: Desenho das crianças do projeto Crianças e Borboletas

Fonte: Arquivo NALS, Pelotas 2016.

O objetivo final das ações é o de erguer um debate utilizando a infância como uma alegoria contra o processo de holocaustização pedagógica e social vigente. A proposta pretende apontar na direção de uma Educação sensível e que pela experiência do testemunho se consolide como um projeto crítico e alternativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões propostas pela sociologia da infância, Sarmento (2005) nos permitem considerar a criança como um ator social central capaz de interrogar a sociedade, a cultura e nesta perspectiva re/significar as representações destas.

Ao pensar sobre a possibilidade de conceber a poética como um dos eixos tradutores das culturas das infâncias é possível apreender os múltiplos sentidos do protagonismo infantil no sentido de nos auxiliar a melhor enfrentar os desafios impostos pela complexidade da realidade educacional hoje.

Bussoletti e Guareschi (2011) afirmam que trabalhar com a infância exige também que nos permitamos adentrar nas “representações do Outro” que a infância nos convida. Baseados em Walter Benjamin os autores salientam da importância que é “eleger a infância como uma alternativa a um mundo adulto sensorialmente empobrecido”.

> Através de Benjamin, acredito que as crianças são capazes de decifrar o “rosto do mundo das coisas”, dar visibilidade e riqueza a tudo aquilo que, abandonado pelo mundo adulto, nos provoca a meditar sobre esse “canteiro de obras”, sobre esse rótulo de insensato que as “rançosas especulações” acadêmicas têm outorgado às produções infantis, ou que por um reducionismo especulativo qualquer nos impeçam de compreender que “a terra está cheia de objetos” e que a atenção e a ação das crianças sobre estes pode renovar, criar e imprimir novos significados (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 307).

Acreditamos que trabalhar através da extensão no sentido do questionamento e do aprofundamento teórico e prático acerca do lugar da infância, suas representações poderá ser um caminho fértil que nos possibilitará

ampliar não somente o papel da educação hoje, como também pelas e através das crianças tratar de questões acerca da intolerância em nossos dias. O projeto ainda está em andamento e o aprofundamento teórico caminha em paralelo com a prática e a experimentação que o universo infantil nos remete e implica.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos, assim, que trabalhar através da extensão no sentido do questionamento acerca sobre o lugar da infância, suas representações é um caminho fértil que poderá nos permitir ampliar não somente o papel da educação hoje, como também pelas e através das crianças tratar de questões acerca da intolerância em nossos dias.

Os desenhos produzidos durante as oficinas do projeto Crianças e Borboletas, nos possibilitam a aproximação, permeando esse espaço entre a poética, o real e o lúdico. Problematizamos assim a intolerância e vemos a borboleta como um símbolo de esperança para essa mudança, porque sim, temos visto borboletas por aqui...

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSSOLETTI, Denise Marcos. **Infâncias Monotônicas - Uma rapsódia da Esperança - Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa**. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Infâncias Monotônicas: representações da alteridade na escrita de pesquisa. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 303 – 313, 2011.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. Por entre fronteiras de uma pedagogia que pauta a educação pelas artes gingando saberes e práticas populares. **Extraprensa**, São Paulo, ano 8, nº 4, p. 41 – 48, 2014.

CATÁLOGO DO MUSEU JUDAICO DE PRAGA. **No He Visto Mariposas Por Aqui**. Tiskana Flora, 1996.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET FRONTEIRAS: Saberes e Práticas Populares, Universidade de Federal de Pelotas, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA INOVADORA PARA LIDAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE RECURSO

BRUNO FEITOSA DOS SANTOS[1]; VIVIANE RIBEIRO PEREIRA [2]; FERNANDA DAGMAR MARTINS KRUG[3]; SIMONE CARVALHAL PEREIRA [4]; ANELIZE DE OLIVEIRA CAMPELLO FÉLIX[5] ; MARCIA DE OLIVEIRA NOBRE [6]

[1] *Faculdade de Veterinária (UFPel) – bruno@feitosa.com.br*
[2] *Faculdade de Veterinária (UFPel) – viviane.ribeiropereira@gmail.com*
[3] *Faculdade de Veterinária (UFPel) - fernandadmkrug@gmail.com*
[4] Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu– *simone_carvalhal@hotmail.com*
[5] *Faculdade de Veterinária (UFPel) – anelizecampellofelix@gmail.com*
[6] *Faculdade de Veterinária (UFPel) – marciaonobre@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A inclusão social e o acesso de crianças portadoras de necessidades especiais, dentre elas crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares é um direito assegurado por lei, que visa garantir a elas uma vida em sociedade, livre de preconceitos e discriminação (SANCHES; TEODORO, 2006). Porém nem sempre a inclusão dessas crianças em classe comum é uma tarefa fácil, ousamos dizer que trata-se de um dos problemas mais desafiadores para as escolas nos últimos anos.

A criança autista, pode apresentar dificuldades de relacionamento interpessoal e afetivo, comunicação verbal prejudicada, além da dificuldade de estabelecer o contato visual, isso muitas vezes dificulta sua relação com grupo. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Professores e profissionais de diversas áreas buscam fazer uma inclusão escolar adequada dessas crianças, para isso empenham-se na busca por novas estratégias que os auxilie nesta abordagem.

Nesse sentido a Educação Assistida por Animais (EAA) na escola, surge como uma importante ferramenta a ser utilizada neste processo. Os animais mais comumente utilizados nessas intervenções, são os cães. Provavelmente, pela relação de afeto que este estabelece com o ser humano, sendo considerados como "*catalisadores sociais",* capazes de interagir de forma favorável nesses casos, eles são reconhecidos por sua grande habilidade em perceber e compreender gestos humanos, são sensíveis as nossas emoções, transmitem afeição natural, facilitando a aceitação por parte dos assistidos (SAVALLI; ADES, 2016; KRUGER; SERPELL, 2010).

Considerando esses fatores, o presente trabalho tem como objetivo descrever o atendimento de uma criança com TEA, utilizando-se da Educação Assistida por Animais.

2. METODOLOGIA

O projeto Pet Terapia firmou parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu, na cidade de Pelotas (RS), visando a inclusão social de um aluno acometido por TEA de grau severo, através das intervenções mediadas por animais.

O trabalho foi desenvolvido nos meses de abril à junho. As atividades foram mediadas por um cão terapeuta e ocorreram uma vez por semana com duração de 30 minutos cada sessão. O cão terapeuta escolhido para desenvolver essa atividade é dócil e com perfil adequado. Semanalmente o mesmo passa por capacitação como: caminhadas, treinamento de comandos básicos (sentar, deitar, dar a pata e ficar), socialização com outros animais, brincadeiras com jogos interativos (estimular o raciocínio) e adptação a caixa de transporte, além de seguir um protocolo de saúde e bem estar animal. Esses cuidados e treinamentos tornam-se fundamentais para o sucesso das atividades.

Durante as sessões foi estimulado a aproximação do aluno em questão com o cão terapeuta. As atividades propostas eram as seguintes: jogos interativos com peças grandes e coloridas para que o animal encontrasse petiscos, o uso de colete pedagógico (Figura 1) e mochila grande e colorida e a escovação dos pelos do cão. Sendo acompanhadas por uma professora da escola, discentes da graduação e pós graduação do cursos de medicina veterinária e enfermagem.

Figura1: Cão co-terapeuta utilizando Colete pedagógico na Eduacação a Assistida por Animais durante atendimento a paciente autista

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EAA como uma tecnologia inovadora no processo de inserção e socialização da criança autista em sala de aula, representou um grande desafio para todos envolvidos. Encontramos neste cenário escolar, uma criança com histórico de autismo clássico, agitada, chorosa, sem comunicação verbal e sem conseguir permanecer em sala de aula comum, por este motivo recebe atendimento de psicopedagogas diariamente em sala de recurso. Iniciamos as atividades com cão terapeuta, para que este sirva como um facilitador no processo de inclusão dessa criança em sala de aula. Sabe-se que o vínculo afetivo é ponto principal para o sucesso dessas abordagens (RAMOS; PRADO; MANGABEIRA, 2016). Porém, a criança autista, com grau elevado de comprometimento, como é o caso da criança referida, pode apresentar sérias dificuldades em estabelecer esse tipo de interação, em alguns casos este processo pode ser muito lento. Neste sentido, as ações desenvolvidas ao longo de aproximadamente três semanas em sala de recurso,

apontou para resultados significativos, observados pelos profissionais e estudantes envolvidos nas sessões de EAA. Os primeiros encontros observou-se o distanciamento dele para com o cão, mostrando-se agitado e impaciente, porém com a presença do cão já não pedia mais para sair da sala, como sempre fez.

Quanto ao cão, este comportava-se sempre de maneira muito tranquila aguardando um sinal do paciente para interagir, atento a tudo que acontecia a sua volta. A adaptação foi tranquila e muita rápida, facilitando o trabalho, algo que ocorreu de maneira muito sucinta. A primeiro contato entre os dois, aconteceu no segundo encontro, quando a criança observou a escova de pentear o cão e pegou para fazer barulhos em uma lata, sempre em movimentos circulares.

No decorrer das visitas, ficaram claras algumas mudanças de comportamento, como tocar espontâneamente o cão, sorrir, estabelecer contato visual e diminuição nas atitudes de evitação, mostrando-se muito amável com as pessoas ali presentes.

4. CONCLUSÕES

A Educação Assistida por Animais, neste caso, mostrou ser uma tecnologia inovadora para educação, com perspectiva de ser explorada e desenvolvida em ambientes escolares, sendo capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades em crianças Transtorno do Espectro Autista, proporcionando redução da ansiedade, melhora na atenção e nos vínculos interpessoais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRUGER, K.A., SERPELL, J.A. Animal Assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. In: FINE, A.H. **Hand-Book on Animal Assisted Therapy: Theorical foundations and guidelines for practice**. 3ªed. U.S.A. Acad. Press. Elsevier, 2010. p.36-48.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando persepctivas e conceitos. **Rev Lusófona de Educação v.8 p. 63-83, 2006.**

SAVALLI, C; ADES, C. Beneficios que o convívio com animais de estimação pode promover para saúde e bem-estar do ser humano. In: CHELINI, M. O. M. OTAA, E. (Org.). **Terapia Assitida por Animais**. Barueri, SP: Manole, 2016. Cap. ,p. 23-43.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B. ; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro, RJ: Fontanar, 2012.

RAMOS, C.M.; PRADO, S.F.; MANGABEIRA, V. Psicoterapia e Terapia Asssitida por Animais.In: CHELINI, M. O. M. OTAA, E. (Org.). **Terapia Assitida por Animais**. Barueri, SP: Manole, 2016. Cap. ,p. 225-233.

MUSEU ITINERANTE: UMA NOVA ABORDAGEM EM AULAS PRÁTICAS DO ENSINO DE ZOOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DALMORRA, Camila[1]; LEAL, Cloviane[2]; GOTTSCHALK, Marco[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – camiladalmorra@live.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – pretabiologia37@gmail.com
[3]Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética, Instituto de Biologia, Universidade Federal de Pelotas – gotts007@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O estudo de animais invertebrados se justifica por constituírem 99% da biodiversidade mundial, e ainda por escassearmos de estudos científicos com tais organismos para elucidar diversas questões como, por exemplo, sobre as relações filogenéticas entre grupos de invertebrados. Isto reflete diretamente na prática escolar e na construção do saber na educação básica, onde os estudos relacionados aos invertebrados podem ser superficiais. Com a expansão dos estudos na área de Entomologia, houve um avanço nos conteúdos e abordagens utilizados na escola, porém ainda restritos aos invertebrados da classe Insecta com importância econômica e agrícola, deixando fora das discussões em sala de aula os invertebrados marinhos, mais distantes da realidade cotidiana dos educandos.

Visando transformar informações em conhecimento, ANTUNES (2001) destaca a importância do uso de estratégias pedagógicas empolgantes e diversificadas. Há a necessidade de que o professor conheça outras estratégias de ensino e saiba alterna-las com a aula expositiva. Corroborando com isso, VYGOTSKY (2000) afirma que os conceitos científicos não são assimilados, nem decorados, nem memorizados, eles surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do próprio pensamento. Visando melhorar a assimilação dos conceitos, o educador deve fazer uso de outras metodologias de ensino, para que de fato o aluno aprenda e não somente decore os mesmos.

Conforme AUSUBEL (1978), existem dois extremos em termos de aprendizagem. Por um lado, temos a aprendizagem mecânica sendo esta a que o estudante memoriza conceitos desconectados e desprovidos de grande significado. No outro extremo, há a aprendizagem significativa, quando novos conhecimentos (conceitos) são interligados a conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, de uma maneira substantiva e não arbitrária.

Assim, o estudante deve ser motivado para que a aprendizagem tenha significado, por meio de atividades diferenciadas lúdicas, propõem-se fazer com que os mesmos sejam os agentes ativos na construção do conhecimento.

Este projeto visa propor diferentes metodologias para a abordagem da Zoologia de Invertebrados marinhos na educação básica de forma a fornecer um ensino significativo e abrangente da Zoologia, além de estabelecer a importância da apropriação do espaço das escolas de ensino básico com os alunos da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Drº Armando Fagundes, situada na rua Cruz Secco 239. Bairro Fragata, na cidade de Pelotas. Caracteriza-se como uma escola de bairro periférica.

A atividade foi realizada na área aberta da escola visando uma abrangência maior de público para a exposição do material. Foram utilizados espécimes conservados dos táxons Porifera, Cnidaria (Anthozoa e Scyphozoa), Annelida (Polichaeta e Oligochaeta), Mollusca (Gastropoda, Bivalvia e Cephalopoda) e Echinodermata dispostos sobre uma bancada, em conjunto uma breve explicação sobre a biologia destes animais. Também foram utilizadas imagens impressas dos personagens da animação "Bob Esponja Calça Quadrada" para analogia com os seres vivos ali representados.

Todas as turmas da escola participaram da atividade, porém para este trabalho foram utilizados os dados obtidos com o questionário prévio e posterior realizado com alunos de 4º, 5º e 6º ano. Foram escolhidos ao acaso três alunos de cada ano para responder ao questionário e para analise dos dados foram consideradas as mudanças nas respostas dos questionários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comparação entre os questionários prévios e posteriores foi extremamente contranstante, visto que esses alunos escolhidos ainda não tiveram contato com o conteúdo curricular correspondente a Zoologia, portanto os questionários prévios eram desordenados e com respostas equivocadas enquanto os questionários posteriores apresentaram 100% de respostas corretas.

Este resultado corrobora com LUNETA (1991), que afirma que as aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos e que sugerem práticas diferenciadas e metodologias dinamicas como ferramentas auxiliadoras na construção do conhecimento.

Além dos resultados obtidos com a aprendizagem dos estudantes da educação básica, este trabalho tornou-se uma ferramenta no que tange a formação inicial docente para as acadêmicas do Curso de Licenciatura envolvidas no trabalho.

Como afirma JEZINE (2004), a extensão universitária passa a ser integrante na dinâmica pedagógica do processo de formação acadêmica, expandindo a produção de conhecimento. Uma nova visão que permite o diálogo entre professores e alunos, oportunizando uma flexibilidade no currículo, e possibilitando ao aluno a obtenção de uma formação mais crítica e construtiva.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que aulas práticas com metodologias dinâmicas são indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem significativo, devendo se fazer presentes durante e desde a educação básica.

E que a utilização de projetos de extensão é de importância absoluta na formação inicial de professores, fazendo com que se reflita de forma crítica a prática docente e, deste modo, se consiga atingir um nível de excelência na formação pessoal e profissional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: A Cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehardt & Winston, 1978.

LUNETTA, V. N. Actividades práticas no ensino da Ciência**. Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 2. Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. Disponível em: Acesso em: 20 de agosto de 2011. (2004)

1992, **Anais...** Santa Maria: Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, 1992. v.1. p.420.

CICLOS DE CINEMA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: uma analise do Ciclo de Cinema Mulheres em Tela

Carolina Abelaira[1]; Ana Luiza Schuch; Stela Kubiaki [2]; Dra. Rejane Barreto Jardim[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas– carolabelaira@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - anamschuch@gmail.com*
Universidade Federal de Pelotas– stela.kubiaki@gmail.com
[3]*Universidade Federal de Pelotas – e-mail do orientador*

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o uso de ciclos de cinema como lugar de debate vem sendo ampliado e ganhando cada vez mais espaço. Já que o cinema serve além de fonte de diversão, como uma fonte de representação de uma realidade social que coloca o espectador a vivenciar esta realidade artificial. Partindo dessa ideia de lugar de debate e de representação social que surge o projeto de extensão Ciclo de Cinema Mulheres em Tela: um debate feminista. Criado, numa primeira versão, na Universidade, de Caxias do Sul, teve sua primeira edição realizada pela Universidade Federal de Pelotas no ano de 2015. Com a coordenação da professora do Departamento de História Dra. Rejane Barreto Jardim e colaboração da graduada em História Carolina Abelaira.

O ciclo tem seu foco principal na discussão das teorias de gênero. Ressaltando o gênero como uma construção histórica e cultural de discursos formados pelas relações de poder. Relações que são fundamentadas nesses discursos, com o objetivo de legitimar práticas e fatos, enraizando posições e interesses sociais garantindo o assujeitamento de uma e a dominação dos outros como diria Roger Chartier. Pensando na reprodução desses discursos de legitimação temos o cinema que, se pensado como representação da realidade social, seria um meio de dominação e de legitimação de discursos e ações patriarcais. Através do cinema houve a criação de imagens estereotipadas da mulher as quais muitas vezes inconscientemente foram aceitas sem perceber que eram estereótipos patriarcais de si mesmas. Representadas através do olhar masculino. Desta forma o Cinema se apresenta com dupla característica, ao mesmo tempo produtor e resultado de sensibilidades coletivas.

Pensando em refletir sobre essa realidade social patriarcal exibida também no cinema que nasce nosso projeto de extensão. Um espaço onde a comunidade em geral é convidada, a por algumas horas, a fazer o exercício de reflexão sobre as mulheres e o cotidiano em que as mesmas estão inseridas.

2. METODOLOGIA

O ciclo ocorreu no período de Setembro à Novembro do ano de 2015 , sempre às quintas-feiras, no prédio onde se localiza o Museu do Doce da Universidade Federal de Pelotas. Foram convidadas professoras, funcionárias e alunas de diversas instituições que possuíam pesquisas e trabalhos na área dos estudos de gênero. Elas então escolhiam um filme de acordo com seus trabalhos

e após a exibição abriam o espaço para o debate para com a comunidade sobre as representações exibidas nos filmes.
Os temas foram diversos dentro desse universo feminino como trabalho doméstico , prostituição, voto , refugiadas entre muitos outros temas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total foram dez exibições filmicas no ano de 2015 , quinze debatedoras e um público médio de 12 pessoas por exibição. Com a aceitação do ciclo ampliamos o projeto para uma segunda edição contando com novas colaboradoras, um público assíduo, bem como contamos com o interesse do Jornal local que tem se constituído que tem se interessado na divulgação de nossa experiência.

Visto o momento de grande debate do no que diz respeito aos direitos das mulheres , na eminência de perdas dos mesmos e a nova onda feminista que tomou conta do mundo, o ciclo veio em boa hora e parece bem recebido pela comunidade. Que, em nossa avaliação, estava necessitada de um espaço para essas discussões. Espaço que foi consolidado com o lançamento do Dicionário Crítico de Gênero organizado pela Dra. Ana Maria Colling , uma obra de renome internacional que veio legitimar e solidificar o projeto.

4. CONCLUSÕES

Ao finalizarmos a primeira Edição do Ciclo no final do ano passado, avaliamos da importância de darmos continuidade a experiência, consolidando esse espaço de debate e divulgação das pesquisas ora realizadas em diferentes instituições federais, estaduais e privadas de ensino e que possuem alguma intersecção com as teorias feministas. Elemento esse que se constitui em critério que tem norteado o debate e a relação entre as pesquisadoras que colaboram como nosso projeto.
A presença de pessoas de outros lugares, além da UFPEL, tem demonstrado a necessidade de ampliarmos nosso raio de ação, para além do Museu do Doce, e para além dos muros acadêmicos, atingindo segmentos da cidade de Pelotas que demandam por esse conhecimento, o conhecimento sobre a diferença sexual socialmente constituída e historicamente consolidada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CISNE , Mirla. **Gênero , Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social.** São Paulo : Editora Outras Impressões , 2012.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**.O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1990, v.5.

FERROT, Marc. **Cinema e História.** 2 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA , 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIEDAN , Betty. **Mística Feminina.** Rio de Janeiro : Editora Vozes Limitada , 1971.

GERGEN,Mary McCanney. **O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos , 1988.

KELLNER , Douglas. **A Cultura da Mídia.** Estudos culturais: identidade politica entre o moderno e o pós moderno. Bauru, São Paulo: EDUSC , 2001.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema , Televisão e História.** Rio de Janeiro : Editora Zahar , 2008.

MÉNDEZ, Natália Pietra. **Discursos e Práticas do Movimento Feminista em Porto Alegre (1975-1982).** Porto Alegre: UFRGS , 2004. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

NYE, Andrea. **Teoria Feminista e as filosofias do homem.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos , 1988.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005, p. 467-480.

_____. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: Editora Contexto , 2008.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-95.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis , vol.13 , nº 1 , jan./Abr. 2005, pp. 11-30.

STEARNS , Peter. **História das Relações de Gênero**. 2 ed. São Paulo : Editora Contexto,2012.

AVALIAÇÃO DE SEIS EDIÇÕES DO CURSO TEÓRICO-PRÁTICO DE PROCESSAMENTO DE SÊMEN E INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL EM AVES QUANTO AO PROGRAMA, DESENVOLVIMENTO E CARGA HORÁRIA

CAROLINA OREQUES DE OLIVEIRA[1]; AMAURI TELLES TAVARES[2]; SILVIA MARIA LANNES DE CAMPOS DA COSTA[3], DENISE CALISTO BONGALHARDO[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas, Mestranda PPGZ – caroloreques.zootecnia@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas, Graduando Zootecnia – importante.tavares@bol.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas, Doutoranda PPGZ– simlcampos@yahoo.com.br
[4]Universidade Federal de Pelotas, DFF – denisebonga@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Cerca de 100 anos atrás iniciava-se a descoberta do método de inseminação artificial (IA) em aves pelo pesquisador russo Ilya Ivanov através da fertilização de ovos de galinhas com sêmen retirado do ducto deferente de machos. Desde então, tal técnica de reprodução assistida tornou-se um importante método na produção avícola (BLANCO et. al., 2009).

Apesar de pouco utilizada por empresas comercias devido a necessidade de mão-de-obra e alguns custos com a execução, a inseminação artificial de aves ainda é de grande importância científica em vários aspectos da cadeia avícola como a preservação da biodiversidade genética de animais com risco de extinção, prevenção da disseminação de doenças, diminuição de lesões causadas durante a cópula e maximização da fertilidade dos lotes (LAVOR & CÂMARA, 2012).

A primeira edição do curso Teórico-Prático de Processamento de Sêmen e Inseminação Artificial em Aves ocorreu em 2010, focando no manejo reprodutivo de aves de produção e com um forte grupo de alunos ligados a indústria. Com a diversificação dos alunos nas edições seguintes, percebeu-se a necessidade de ampliar as espécies estudadas no curso, introduzindo-se assim técnicas de processamento de sêmen e inseminação em aves silvestres.

Em 2015 foi realizada a sexta edição do curso, contando com público de alguns estados brasileiros como São Paulo e Minas Gerais. Todas as edições foram realizadas na cidade de Pelotas, no Laboratório de Biotécnicas da Reprodução de Aves do Departamento de Fisiologia e Farmacologia do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Pelotas, com o apoio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Reprodução Animal (ReproPel) da Faculdade de Veterinária e do Setor de Aves do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Visconde da Graça (CAVG).

O trabalho tem por objetivo fazer uma retrospectiva de todas as avaliações feitas por alunos participantes quanto a qualidade do programa desenvolvido, do desenvolvimento e da carga horária do curso, comparando e analisando a evolução durante os anos.

2. METODOLOGIA

Os cursos foram ministrados na cidade de Pelotas, no campus Capão do Leão da Universidade Federal de Pelotas, com média de 10 alunos por turma.

Foram realizados questionários individuais para avaliação de desempenho, da estrutura, do ambiente, dos docentes e alunos que participaram das seis edições do curso teórico-prático de processamento de sêmen e inseminação artificial em

aves. Os participantes responderam algumas perguntas sobre a carga horária, programa e desenvolvimento do curso onde a classificação poderia ser deficiente (DF), regular (RG), bom (B), muito bom (MB) ou excelente (EX). Na Tabela 1, estão descritas as perguntas que os participantes do curso responderam.

Tabela 1. Questionário sobre o programa, desenvolvimento do curso e carga horária.

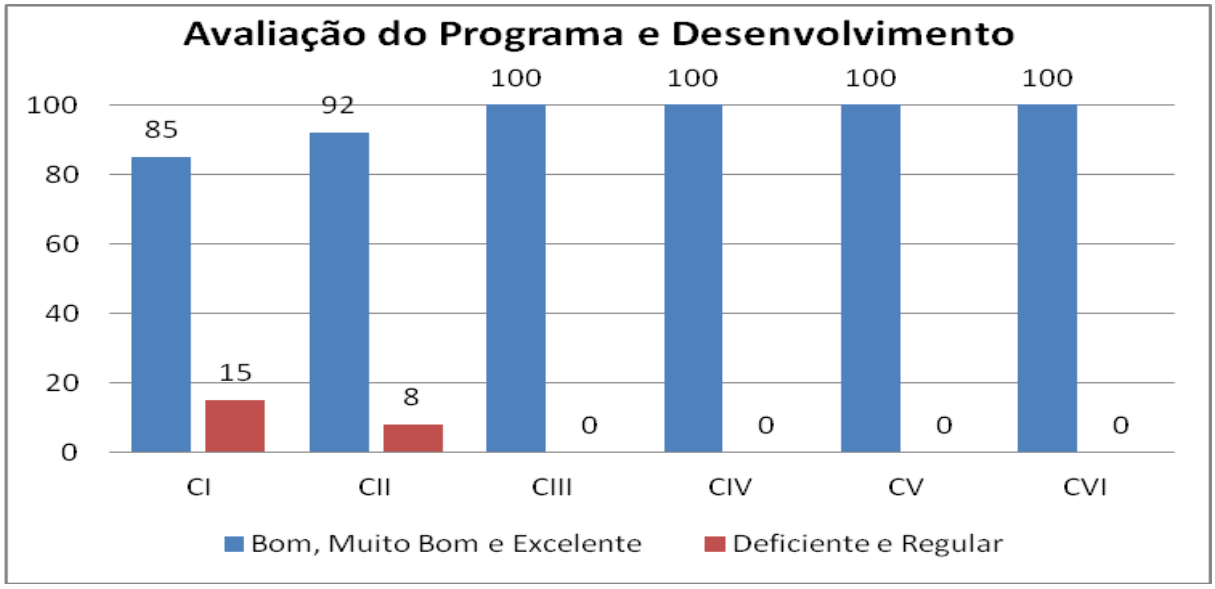
1. Programa e Desenvolvimento
1.1 A proporção entre teoria e prática foi:
1.2 O programa foi:
1.3 A profundidade e o desenvolvimento dos temas em relação aos objetivos do curso foi:
1.4 A qualidade dos recursos didáticos foi:
2. Carga Horária
2.1 A carga horária disponibilizada para o assunto foi ideal/compatível:
2.2 A carga de trabalhos exigida foi adequada:

Os resultados foram analisados e demonstrados na forma de percentual em uma escala de 0 a 100%.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

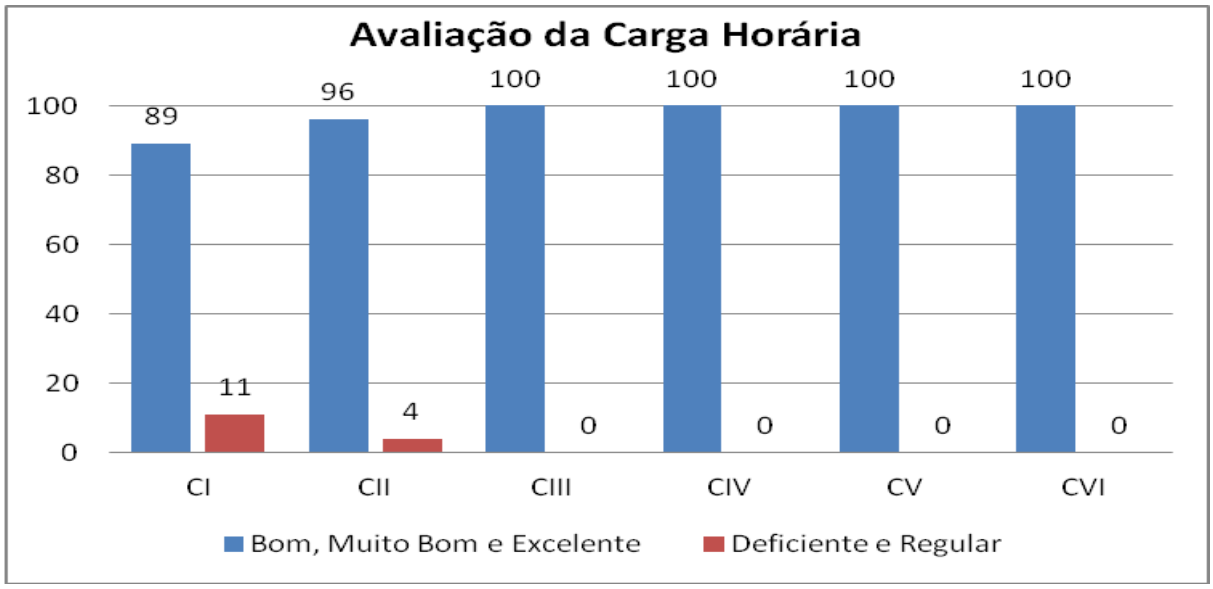
Como pode ser observado na Figura 1, na primeira edição do curso no ano de 2010, 85% dos participantes classificaram o programa, a proporção entre teoria e prática e a profundidade dos temas do curso de bom a excelente e 15% classificaram como regular a qualidade dos recursos didáticos. No ano seguinte, na segunda edição, observou-se queda no percentual de alunos insatisfeitos com a qualidade dos recursos didáticos, aumentando assim o percentual de satisfação quanto as outras avaliações. Isso ocorreu devido a ajustes realizados pelos organizadores e docentes do curso após análise da primeira avaliação feita em 2010. Nas edições seguintes, não foram registradas avaliações negativas quanto ao curso, atingindo 100% de classificações entre bom, muito bom e excelente.

Figura 1. Avaliação dos docentes dos cursos com relação ao Programa e Desenvolvimento



Como pode ser observado na Figura 2, apenas nas duas primeiras edições ocorreram avaliações negativas com relação a carga horária despendida para realização do curso. No primeiro curso, em 2010, 11% dos alunos avaliaram como regular a carga horária disponibilizada para discutir e realizar trabalhos sobre os temas abordados durante o treinamento. Nessa edição, a carga horária do curso era de 40 horas sendo 8 horas por dia de atividades durante cinco dias na semana. Por se tratar de um curso com muitos participantes de outros estados do país como São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro, acabou tornando-se difícil a liberação dos participantes pelas empresas a qual trabalhavam e também cansativo para os docentes. Sendo assim, na edição seguinte, a carga horária foi ajustada para 30 horas semanais durante 3 dias, gerando 10 horas diárias de atividades. Os resultados podem ser observados na segunda edição com apenas 4% de avaliações negativas quanto a carga horária. Todas as próximas edições obtiveram 100% de avaliações positivas, reforçando os benefícios e satisfação com os ajustes realizados pela organização do curso.

Figura 2. Avaliação quanto a carga horária do curso



4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o curso Teórico-Prático de Processamento de Sêmen e Inseminação Artificial em Aves vem crescendo a cada edição, sendo consideradas as avaliações e sugestões do público e dessa forma satisfazendo positivamente os participantes, os docentes e organização.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAVOR, C.T.B; CÂMARA, S.R. Biotecnologia do Sêmen e Inseminação Artificial em aves. **Ciência Rural**, v.22, p.66-81, 2012.

BLANCO, J.M.; WILDT, D.E.; HÖFLE, U.; VOELKER, W.; DONOGHUE, A.M. Implementing artificial insemination as an effective tool for *ex situ* conservation of endangered avian species. **Theriogenology**, v.71, p.200-213, 2009.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARQUEOLOGIA EM PELOTAS: BREVE RELATO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS DO LEPAARQ

CAROLINE ARAÚJO PIRES[1]; GABRIEL PEREIRA DE OLIVEIRA[2]; RAFAEL GUEDES MILHEIRA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – Bolsista de extensão do LEPAARQ-UFPEL
carolineapires@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – Bolsista de extensão do LEPAARQ-UFPEL
gabrieloliveirapel@gmail.com
[3] Professor do Bacharelado em Antropologia/Arqueologia e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPEL. Coordenador do LEPAARQ-UFPEL
milheirarafael@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) dispõe de um projeto de extensão intitulado "Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas", que busca promover um ambiente de diálogo com a comunidade, dando espaço para que haja uma educação mútua entre os estudantes da área e seus interlocutores. O papel do projeto é divulgar informações concernentes aos diversos sítios arqueológicos existentes na cidade de Pelotas, que chegam a datação de 2500 anos antes do presente (MILHEIRA, 2014).

Fomentar na comunidade o debate sobre o tema tem como intuito a promoção da tomada de consciência, identificação e valorização do patrimônio arqueológico. O projeto considera que uma ampla divulgação do cenário arqueológico local é tão importante quanto a valorização, por exemplo, do patrimônio arquitetônico. A noção dos sujeitos como portadores de cultura perpassa não somente o patrimônio ligado a grandes personagens e nobiliarquias tradicionais (casarões, teatros, monumentos), que muitas vezes são vistos pela população como algo alheio a ela própria. É de fundamental importância que a comunidade tenha acesso a pesquisas que se relacionem mais diretamente ao seu cotidiano, não afastando a "cultura" como algo distante, superior e de outrem.

Nesse sentido, o projeto parte do princípio de que "a educação patrimonial voltada para a arqueologia dos povos indígenas é tão importante quanto a abordagem da temática indígena pela história, sociologia, artes ou língua portuguesa" (NOELLI 2004).

2. METODOLOGIA

Este projeto tem sua metodologia fundamentada em quatro etapas, que são: observação, registro, exploração e apropriação (HORTA et al. 1999). Na primeira se busca uma melhor percepção do artefato ou patrimônio, através de exposições de curta duração, nas quais se propiciam o manuseio de artefatos arqueológicos, mostra de slides e banners, oficinas e reuniões. Assim, a equipe de extensionistas promove, através de diferentes perspectivas, o contato sensorial estimulado pela metodologia proposta. Na etapa de registro, o intuito é a fixação do conhecimento, incentivando a comunidade participante a confeccionar desenhos, mapas, fotografias e outras formas, nas quais suas impressões sobre a exposição recebem importância, em um processo horizontal de diálogo sobre o patrimônio. Já a etapa da exploração visa

estimular a compreensão da temática abordada, com oficinas onde são promovidos debates, diálogos e discussões variados. Por fim, a etapa da apropriação consiste na recriação e revitalização do patrimônio cultural e histórico, com a feitura, pelos indivíduos da comunidade, de modelagem em argila, desenhos, pinturas e apresentações individuais sobre o tema. Haja vista que a maioria das exposições tem duração breve, nem sempre é possível realizar essas atividades, sendo esta uma etapa raramente levada a cabo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações educativas têm apresentado um saldo positivo, chamando a atenção da comunidade para aspectos que a maioria até então não havia tido a oportunidade de tomar conhecimento. A continuidade das ações é de fundamental importância, tornando possível ver o cumprimento de todas as etapas de educação patrimonial ao longo do tempo, desde o despertar da curiosidade até a apropriação e criação de laços afetivos, proporcionando uma resposta que não é possível com ações de duração reduzida.

Percebemos uma sintonia das ações deste projeto com ações políticas de preservação ambiental, como o “Movimento Pontal-Vivo”, que congrega ecólogos, biólogos, arqueólogos, advogados e profissionais das mais variadas áreas do conhecimento em prol da preservação do Pontal da Barra, na costa doce pelotense. Nesse local foi identificado um importante complexo de sítios arqueológicos em perigo da destruição.

Também é importante a repercussão junto ao poder público das atividades de pesquisa e extensão do LEPAARQ, cujos membros são, com frequência, convidados a comporem comitês de gestão do patrimônio cultural, assim levando adiante a pauta dos sítios arqueológicos.

4. CONCLUSÕES

O desconhecimento sobre os coletivos indígenas que habitaram a porção sul da costa leste do Estado torna-se manifesto assim que o diálogo com a comunidade é estabelecido. Este projeto procura devolver à população local o conhecimento produzido a partir das pesquisas arqueológicas, visando difundir os saberes sobre os habitantes do passado pré-colonial da região. Assim, ocorre a tentativa de promover uma sensibilização e conscientização crítica sobre o que é patrimônio material e imaterial, fazendo com que os participantes das ações do projeto criem um vínculo pessoal com o passado longínquo de sua terra.

A função social é cumprida na medida em que ocorre o fortalecimento da noção de patrimônio e o entendimento da comunidade de que ela faz parte e é portadora de cultura. O diálogo entre diferentes disciplinas e a participação de distintas esferas políticas é fundamental, assim como a relação estreita da comunidade, como agente dialógico e construtor de patrimônio e de valorização deste.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasilia, DF: IPHAN, 2007

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

Capítulo de Livro

MILHEIRA, R. G. Arqueologia e história Guarani no sul da Laguna dos Patos e Serra do sudeste. In: MILHEIRA, R. G.; WAGNER, G. P. **Arqueologia Guarani no litoral sul do Brasil**. Curitiba: Appris Ltda, 2014. Capítulo 6, p. 125 – 154.

Artigo

FERREIRA, L.M. Essas Coisas não lhe Pertencem: Relações entre Legislação Arqueológica, Cultura Material e Comunidades. Revista de Arqueologia Pública, v.7, p. 87-106, 2013.

Resumo do Evento

CAMPOS, A. N. **Educação Patrimonial e Educação Formal: metodologias em torno da Arqueologia.** In: I Semana de Arqueologia Unicamp. Campinas, SP, 2013.

CARRERA, M. SURYA, L.A. **Importância da Educação Patrimonial para a Preservação do Patrimônio.** In: Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. XXV Simpósio Nacional de História - História e Ética, 2009.

Documentos eletrônicos

NOELLI, Francisco Silva. Educação patrimonial: relatos e experiências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1413-1414, Dec. 2004. Acessado no dia 14 Julho 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400017

V CURSO TÉORICO-PRÁTICO DE PROCESSAMENTO DE SÊMEN E INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL EM AVES: AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES.

CAROLINE DEGEN WACHHOLZ[1]; SARA LORANDI SOARES[2]; ALEXSANDER FERRAZ[3]; SILVIA COSTA[4]; DENISE CALISTO BONGALHARDO[5].

[1]Universidade Federal de Pelotas – carolinedegen1@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – sara.lorandi@yahoo.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – xanderferraz@yahoo.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – simlcampos@yahoo.com.br
[5]Universidade Federal de Pelotas – denisebonga@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os pioneiros na biotecnologia de reprodução avícola foram os pesquisadores Burrows e Quinn, que desenvolveram os métodos de coleta de sêmen e inseminação artificial em aves que são utilizados até a atualidade. Para a coleta de sêmen utiliza-se a massagem dorso-abdominal (BURROWS e QUINN, 1935 e 1937) e para a inseminação, utiliza-se pressão abdominal e eversão da vagina (QUINN e BURROWS, 1936). A técnica de coleta, aliada ao rápido manuseio e ao transporte do sêmen de um lote de machos para onde se encontram as fêmeas, flexibilizou o uso da inseminação artificial e incentivou o desenvolvimento de procedimentos eficientes para preservar o sêmen de aves em condições *in vitro* por algumas horas (RUTZ et al., 2007).

Desde 2010 o Laboratório de Biotécnicas da Reprodução de Aves – LABRA, do Departamento de Fisiologia e Farmacologia do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o apoio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Reprodução Animal (ReproPel) da Faculdade de Veterinária da UFPel e do Setor de Aves do IFSul/CAVG, realiza cursos teórico-práticos de processamento de sêmen e inseminação artificial em aves.

No ano de 2014 foi realizada a quinta edição do curso, contando com oito participantes: quatro estudantes de Medicina Veterinária (dois da UFPel, um da Universidade Federal de Lavras – MG e um da Universidade de São Carlos – SP), um estudante de Zootecnia da UFPel, dois mestrandos em Zootecnia da UFPel (um Médico Veterinário e outro Engenheiro Agrônomo) e um doutorando em Zootecnia da UFPel (Zootecnista). O interesse dos participantes era diverso, abrangendo aves domésticas (galos e codornas), aves de criação (psitacídios) e aves de rapina.

Este resumo tem como objetivo relatar os resultados da avaliação feita pelos participantes ao final do V Curso Teórico-Prático de Processamento de Sêmen e Inseminação Artificial em Aves.

2. METODOLOGIA

O quinto curso foi realizado em outubro de 2014 e contou com uma carga horária de 30h, distribuídas em três dias. Ao final do evento, foi distribuído aos participantes do curso um questionário de avaliação, no qual as perguntas foram respondidas usando uma escala de 1 à 5, onde 1: Deficiente, 2: Regular, 3: Bom, 4: Muito Bom e 5: Excelente.

Esse questionário foi dividido em sub itens para avaliação das seguintes características:

I. Programa e Desenvolvimento, onde foram realizadas as seguintes perguntas: 1) A proporção entre teoria e pratica foi; 2) O programa foi; 3) A profundidade e o desenvolvimento dos temas em relação aos objetivos do curso foram; 4) A qualidade dos recursos didáticos foi.
II. Carga Horária, onde faram realizadas as seguintes perguntas: 5) A carga horaria disponibilizada para o assunto foi ideal; 6) A carga de trabalhos exigidas foi adequada.
III. Aplicabilidade, onde foram realizadas as seguintes perguntas: 7) A abordagem do curso atende aos meus interesses; 8) Os novos conhecimentos e habilidades serão aplicados no trabalho/estudo.
IV. Ambiente, onde foram realizadas as seguintes perguntas: 9) As condições físicas (laboratórios, instalações e salas de aula) foram adequadas; 10) A coordenação do curso (apoio) foi adequada.

Para cada pergunta, foi feita a soma do número de respostas em cada escala e posteriormente foi feita a transformação para porcentagem de acordo com o número de participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os itens avaliados e as porcentagens de respostas para cada um estão demonstrados na tabela 01:

Tabela 01: Respostas das avaliações feita pelos alunos do curso (%).

	Bom	Muito bom	Excelente
1. Teoria e prática	0	50	50
2. Programa	0	33	67
3. Profundidade	0	50	50
4. Recursos	0	20	80
5. Carga Horária	0	0	100
6. Carga de Trabalho	0	33	67
7. Interesses	16	17	67
8. Estudo/Trabalho	0	0	100
9. Instalações	0	50	50
10. Coordenação	0	0	100

Não houve nenhuma resposta, em nenhuma das perguntas, nas escalas 1 ou 2 (deficiente ou regular) e em apenas um questão onde houve resposta na escala 3 (pergunta7), indicando que os organizadores conseguiram atingir o objetivo de oferecer aos participantes um curso de qualidade, capaz de fornecer as condições adequadas para o aprendizado.

Nas perguntas de número 5, 8 e 10, referentes, respectivamente, à carga horária disponibilizada para os assuntos, à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho/estudo e à coordenação do curso, 100% dos participantes deram a nota máxima (excelente). Este resultado é uma indicação de que, para este grupo, a opção de fazer o curso de forma concentrada (30h em 3 dias) foi adequada; essa resposta unânime também reflete a preocupação dos organizadores em dar um formato dinâmico para o curso, que permitisse o máximo de aproveitamento das atividades.

A parte teórica do curso é fundamental para que todos tenham o embasamento necessário para compreensão dos assuntos abordados e das técnicas utilizadas no laboratório, além de ser importante para nivelar o grupo, visto que normalmente os participantes têm formações distintas. As palestras são curtas, contendo somente as informações básicas, com o intuito de deixar bastante tempo livre para discussão. Este formato permitiu que os participantes tivessem a oportunidade de fazer seus questionamentos após cada palestra e, desta maneira, foi possível aprofundar os assuntos na medida do necessário, contando com o conhecimento tanto do palestrante quanto dos integrantes do grupo. Outro cuidado dos organizadores é quanto ao conteúdo das palestras: embora o curso seja voltado para aves domésticas, no momento da inscrição, cada participante é questionado quanto ao seu interesse particular e, na medida do possível, os palestrantes adaptam o conteúdo, podendo abordar também aves silvestres ou de criação.

Com referência à parte prática, o principal objetivo do curso é permitir que cada participante tenha a oportunidade de realizar as técnicas, contando com a supervisão e com o auxílio dos colaboradores, para que seja capaz de reproduzir as mesmas quando retornar ao seu ambiente de trabalho/estudo. Por este motivo, o número de vagas oferecido é pequeno e vários colaboradores são treinados previamente para que possam dar todo o suporte necessário durante a execução das atividades, esclarecendo dúvidas e demonstrando a maneira correta de realizar os procedimentos. Desta forma, o atendimento ao participante é quase personalizado. Esta personalização do atendimento também é realizada antes do início do curso, quando os organizadores oferecem informações sobre locais para alojamento e providenciam transporte para os participantes de fora da cidade.

Os resultados obtidos no questionário de avaliação indicam que o curso atingiu seus objetivos com êxito, obtendo 98,4% das respostas nas escalas 4 e 5 (muito bom e excelente).

4. CONCLUSÕES

O curso atendeu às expectativas dos participantes, obtendo 100% de excelência no que se refere à carga horária disponibilizada para os assuntos, à aplicabilidade dos novos conhecimentos no trabalho/estudo e à coordenação do curso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURROWS, W. H.; QUINN. J. P. **A method of obtaining spermatozoa from the domestic fowl**. Poultry Science. 14: 251-253, 1935.

BURROWS, W. H.; QUINN. J. P. **The collection of spermatozoa from the domestic fowl and turkey**. Poultry Science. 26: 19-25, 1937.

QUINN. J. P.; BURROWS, W. H. **Artificial insemination in fowls**. J. Hered. 27: 31-38, 1936.

RUTZ, F.; ANCIUTI, M. A.; XAVIER, E. G.; ROLL, V. F. B.; ROSSI, P. **Avanços na fisiologia e desempenho reprodutivo de aves domésticas.** Revista Brasileira de Reprodução Animal. Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 307 – 317, 2007.

ESTRUTURAÇÃO DAS EMPRESAS JUNIORES NO BRASIL

CAROLINE VERGARA RODRIGUES[1]; ALISSON EDUARDO MAEHLER[2].

[1]*UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – caroolvr@hotmail.com*
[2]*UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – alisson.maehler@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A participação em uma Empresa Júnior é algo muito importante na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. É o momento em que os universitários podem desenvolver aprendizado e fazer parte deste intercâmbio entre a Instituição de Ensino e a sociedade.

O movimento Empresa Júnior surgiu na França, em 1967, na ESSEC (*L'Ecole Supérieure dês Sciences Economiques et Commerciales de París*) tendo como principal função contribuir com a prática profissional do estudante universitário (MATOS, 1997). O autor também diz que, "os estudantes prestam serviços e desenvolvem projetos para empresas, entidades e para a sociedade em geral nas suas áreas de atuação, com o auxílio e supervisão de professores".

Basicamente, Empresas Juniores são constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento do país e de formar profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo (FATEC ZONA LESTE, 2016).

Com a utilização de assuntos trabalhados na sala de aula e colocados em prática mediante o empreendedorismo, os alunos aprendem como é o mercado. Para DORNELAS (2008), as Empresas Juniores desenvolvem um papel importante dentro do empreendedorismo, pois através da iniciativa destes estudantes, os empreendedores encontram uma "alternativa de baixo custo e boa qualidade para as pequenas empresas, pois sempre têm o respaldo de professores que auxiliam os alunos na resolução dos problemas".

Portanto, o presente trabalho buscou entender como se dá a alocação das Empresas Juniores dentro de algumas Instituições de ensino superiores brasileiras, se existe um núcleo específico para gerenciamento e apoio, qual o número existente, e como se dá o acesso da comunidade às Empresas Juniores, para que assim possa ser feito um comparativo com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve caráter descritivo, que tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população, fenômeno ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2010).

Segundo a EXAME (2016), o Ministério da Educação (MEC) considerou como as universidades de excelência do Brasil, aquelas que obtiveram nota 4 ou 5 no Índice Geral de Cursos (IGC). Para esta pesquisa foram consideradas somente as universidades com nota 5.

A coleta de informações foi feita em Julho de 2016. A realização desta deu-se por meio de pesquisas nos sites das Instituições de Ensino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Fundação Universidade do ABC (UFABC), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UNICAMP possui um Núcleo de Empresas Juniores e conta com vinte empresas vinculadas. A UFRGS possui um programa de Empreendedorismo, mas não um núcleo formado. Dentro da universidade existem seis EJ's.

A UNILA não possui um núcleo, nem um site listando todas as Empresas Juniores. Já a UFMG possui o Núcleo UFMG Jr., que é a liga de Empresas Juniores desta. O Núcleo conecta e representa as EJ's da UFMG. Atualmente, dezesseis Empresas Juniores são filiadas ao Núcleo, somando mais de 700 membros que atuam em diversas áreas do conhecimento.

A USP não possui um Núcleo de Empresas Juniores, mas possui um site com a relação de todas as vinte EJ's que pertencem a Instituição. As empresas são dos mais variados cursos. Assim como a USP, a UFSC não possui um Núcleo, mas possui um site com a mesma listagem de quatorze EJ's.

A UFRJr é a instância que representa o movimento Empresa Junior na UFRJ e a voz das EJ's perante os órgãos acadêmicos competentes. O núcleo foi criado no fim de 2004 e reestruturado no início de 2007 com o objetivo de promover a união entre as Empresas Juniores, assim como o seu desenvolvimento e na criação de novas EJs na UFRJ (UFRJ, 2016).

Fundada em 1998, a CEEMPRE é a Central Estudantil de Empresas Juniores – EJs – da Universidade Federal de Viçosa, composta por mais de 40 EJs em todos os campi da Universidade, totalizando cerca de 700 empresários juniores (CEEMPRE, 2016).

A UFABC Jr. é uma empresa de consultoria que oferece serviços de gestão, produção, qualidade e sustentabilidade para pequenas e microempresas e organizações diversas.

A UFLA conta hoje com doze empresas juniores e um Núcleo chamado Nejufla. Segundo a UFLA (2016), a intenção do Nejufla é fortalecer o Movimento de Empresas Juniores.

Existe na UNB um Programa de Empresa Jr. (PRO Jr) do Centro de Apoio de Desenvolvimento Tecnológico (CDT) da universidade. O programa regulariza as Empresas Juniores, oferecendo suporte administrativo, fiscal e organizacional e capacitação e treinamento (UNB, 2016).

Na UFSCAR existe o Núcleo UFSCAR Jr. Já na UFPEL não há um Núcleo de Empresas Juniores, nem mesmo um órgão responsável por estas. Cada EJ possui seu próprio site e forma de exposição.

4. CONCLUSÕES

Com base na pesquisa realizada, foi possível observar que oito das treze Universidades participantes do estudo possuem um Núcleo de Empresas Juniores.

Nota-se a facilidade de entrar em contato com as Empresas Juniores quando existe um site listando todas as existentes na Instituição e por onde e como acessá-las.

Um Núcleo de Empresas Juniores na UFPEL geraria um maior entrosamento entre os alunos dos mais diversos cursos, promovendo integração e troca de

conhecimentos. Além disto, seria mais fácil a comunicação dos interessados em consultoria.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEEMPRE. **Central Estudantil de Empresas Juniores.** Minas Gerais, 16 jul. 2016. Acessado em 16 jul. 2016. Online. Disponível em: http://ceempre.org/

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsever, 2008.

FATEC ZONA LESTE. **O que é Empresa Júnior.** São Paulo, 12 jul. 2016. Acessado em 12 jul. 2016. Online. Disponível em:http://www.fateczl.edu.br/empresa-junior.html

GIL, A.C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 5 ed., 2010.

MATOS, F. de. **A empresa júnior no Brasil e no mundo.** São Paulo: Ed Martin Claret, 1997.

UFABC Jr. **Sobre.** São Paulo, 17 jul. 2016. Acessado em 17 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.ufabcjr.com.br/site/sobre.php

UFLA. **Notícias.** Minas Gerais, 17 jul. 2016. Acessado em 17 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.ufla.br/ascom/2011/12/09/nucleo-de-empresas-juniores-sera-lancado-hoje/

UFMG Jr. **Núcleo UFMG Jr.** Minas Gerais, 15 jul. 2016. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http://territorioejufmg.blogspot.com.br/p/nucleo-ufmg-jr.html

UNB. **Empresas Juniores da UNB.** Brasília, 17 jul. 2016. Acessado em 17 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.unb.br/oportunidades/empresas_juniores_da_unb

UNICAMP. **Empreendedorismo.** Campinas, 15 jul. 2016. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/administracao/empreendedorismo/empresas-juniores

UFRGS. **Empreendedorismo.** Porto Alegre, 15 jul. 2016. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.ufrgs.br/empreendedorismo/?page_id=175

UFRJr. **Núcleo de Empresas Juniores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 16 jul. 2016. Acessado em 16 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.ufrjunior.ufrj.br/

UFSC. **Portal do Estudante.** Santa Catarina, 16 jul. 2016. Acessado em 16 jul. 2016. Online. Disponível em: http://estudante.ufsc.br/empresas-juniores/

USP. **Empresas Juniores.** São Paulo, 16 jul. 2016. Acessado em 16 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www5.usp.br/categorias-s/empesa-juniores-servicos-de-assessoria-consultoria-e-certificacao/

SALÃO UNIVERSITÁRIO

CIBELE BORGES PERES[1]; FRANCIELE FRAGA PEREIRA[2];
TANISE GOUVEA DOS SANTOS[3]; ANA PAULA NETO DE FARIA[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – cibeleperes.arquitetura@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas– franfragap@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas– tanise-gouvea@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – apnfaria@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Desenvolvido pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, o Salão Universitário é um projeto de extensão de caráter coletivo, que se dá através de um evento. Cada edição conta com um planejamento especifico definido de acordo com os objetivos específicos para a edição, sobre autoria e responsabilidade de um petiano, possibilitando ao longo do tempo que os alunos integrantes do grupo adquiram a experiência e o conhecimento organizando um evento. O trabalho é realizado sempre com a supervisão de um orientador.

O projeto encontra-se na sua quinta edição, e consiste na divulgação e troca de saberes na área de arquitetura, paisagismo e urbanismo, possibilitando aos graduandos a divulgação e exposição de seus trabalhos realizados em sala de aula ou suas pesquisas e projetos de ensino e extensão desenvolvidos em laboratórios e núcleos dentro do espaço acadêmico. A realização do evento proporciona momentos de trocas de saberes entre os alunos, e a presença de bancas especificas proporcionam ao graduando um diálogo sobre seu trabalho, aprimorando suas práticas acadêmicas. Através de debates sobre os temas apresentados garante-se a interlocução qualificada entre avaliadores e apresentadores, gerando uma reflexão crítica sobre as atividades acadêmicas e profissionais abordadas.

Com o crescente interesse dos alunos pelo evento e a obtenção dos resultados desejados nas edições passadas, o projeto permanece em vigor, buscando a superação através de inovações e melhorias a cada ano. Nesta edição o evento ocorrerá nos dias trinta e um de agosto, primeiro e dois de setembro de dois mil e dezesseis. Além de apresentações orais e de exposições de pranchas gráficas, o projeto ainda conta com uma palestra de abertura ou encerramento, com temática diferenciada, buscando suprir os interesses dos alunos, com assuntos poucos tratados em sala de aula.

Aberto a comunidade, o projeto estimula a discussão sobre a produção acadêmica na área da arquitetura e urbanismo, e áreas afins. O Salão Universitário possui ampla divulgação, atende alunos e professores da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas e de outras instituições no Brasil e na América Latina que se enquadram dentro dos objetivos do projeto. Ocorrendo também um intercambio entre escolas e as comunidades acadêmicas de arquitetura e suas áreas correlatas.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão se organiza em etapas distintas para sua realização, entretanto algumas são executadas de forma simultânea. Ao início de cada ano o

Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo realiza após encontros para discussões, o seu planejamento, onde a partir do qual se dá início organização dos projetos. Para colocar em prática o Salão Universitário elaborou-se, com referência nas edições anteriores e também em congressos de instituições renomadas, entre elas a própria Universidade Federal de Pelotas; o edital. Regulamentando o evento, o documento conta com as informações necessárias para que o aluno possa realizar sua inscrição e enviar seu trabalho. O edital possui especificações de formatação para resumos expandidos e pranchas gráficas, baseadas na ABNT 14724; o cronograma do evento, contatos e endereços, regras sobre modalidades de submissão, avaliações e seleção de trabalhos, premiações e atestados de participação.

Paralelo a esta tarefa ocorreu à criação da arte para divulgação, realizada pela equipe de arte do grupo; organizando desta maneira o material de divulgação, tanto físico, por cartazes, banners e folders; como digital, com o evento do facebook e publicação no site PET-FAUrb: (https://www.facebook.com/events/1769143576632326/ e http://petfaurb.wix.com/petfaurb#!blank-4/kdit5).

As bancas de avaliadores foram compostas por professores da própria faculdade, mesclando as áreas de conhecimento e especialização e evitando que algum apresentador tenha como avaliador seu orientador. Assim a cada dia de evento a banca tem composição de dois a três professores e esta equipe têm junto a comissão organizadora, a responsabilidade de após o recebimento das inscrições dos candidatos e dos resumos e pranchas, realizar a conferência dos assuntos abordados e da formatação dos textos, de acordo com o edital, aprovando assim a participação do candidato e emitindo ao mesmo a confirmação, e quando necessário a solicitação de correção do trabalho, para uma nova avaliação.

Nos dias de evento, estes que ainda irão se realizar nesta quinta edição, ocorrá a palestra e às apresentações orais dos resumos e as exposições gráficas. O aluno tem o tempo de dez minutos para apresentar seu trabalho e a banca tem mais dez minutos para divulgar sua avaliação e dialogar com o apresentador, colaborando com sua formação. Para a exposição não existe apresentação oral, desta forma a banca avalia o trabalho somente por preenchimento de ficha avaliativa, sem contato com o participante. As fichas avaliativas foram elaboradas pela comissão organizadora junto ao orientador e após o evento ficam arquivadas pelo grupo PET-FAUrb.

Com os resultados das avaliações é possível eleger os destaques entre os participantes e oferecer a estes o reconhecimento do seu trabalho. O grupo elabora ainda atestados de participação aos alunos ouvintes que compareçam a setenta e cinco por cento das apresentações e a palestra.

As etapas finais do projeto de extensão desta edição se darão pela publicação dos trabalhos nos anais, logo após o término do evento. Uma avaliação será realizada através de conversa entre os petianos e a orientadora, relatando as dificuldades e problemas encontrados durante o processo de planejamento e a realização do Salão Universitário. Buscando através da experiência eventualidades ocorridas, às precauções e sugestões para as próximas edições, podendo contribuir também para outros projetos organizados pelo grupo. Serão destacados os acertos e os pontos positivos e evolutivos do evento e da equipe de organização, observando ainda a participação do público alvo, que demonstra mais explicitamente o resultado do trabalho realizado. Para registro será confeccionado o relatório do V Salão Universitário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cada edição o projeto acentua o desenvolvimento crítico dos acadêmicos participantes, comissão organizadora e dos ouvintes em geral, incentivando à prática da pesquisa científica e caracterizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em âmbito acadêmico, estimulando a autonomia dos alunos para execução dos trabalhos.

Os bolsistas do grupo PET envolvidos no projeto de extensão, desde a sua idealização até a organização do evento exercitam responsabilidade em lidar com um grande número de pessoas, dentre elas, professores e outros alunos, público este que vem aumentando a cada edição do evento. A avaliação do material enviado para publicação requer dos alunos um conhecimento relacionado à escrita e as normas para composição de trabalhos acadêmicos. Além disso, os alunos petianos devem ter obstinação para relacionar-se com professores, reconhecer processos burocráticos envolvidos e exercer edição de mídias de divulgação do evento.

4. CONCLUSÕES

O Salão Universitário contribui para a elevação da formação acadêmica dos alunos de graduação, em padrões de qualidade de excelência. Estimula a formação de profissionais para que se interesse por qualificação técnica, acadêmica, científica e tecnológica.

O evento em todas as suas edições ofereceu aos participantes, condições para que além de realizar uma apresentação única, preparassem-se para outras apresentações e isso permite desenvoltura, experiência e segurança a todos os envolvidos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **Catálogos**. ABNT NBR 14724, 2011. Disponível em: https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=86662

UFPEL. **CIC**. Congresso de Iniciação Científica, 2014. Disponivel em: http://www2.ufpel.edu.br/cic/2014/?sec=reg

UFPEL. **SIEPE**. Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2015. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/siepe/

UFPEL. **SIEPE.** Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/cic/regulamento/

UFPEL. **SIEPE.** Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/regulamento/

UFPEL. **SIEPE.** Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/ceg/regulamento/

UCPEL. **Salão Universitário**. Salão Universitário Universidade Católica de Pelotas, 2015. Disponível em: http://salao.ucpel.edu.br/regulamento/

UCPEL. **Salão Universitário.** Salão Universitário Universidade Católica de Pelotas, 2016. Disponível em: http://salao.ucpel.edu.br/regulamento/

UFRGS. **SIC**. Salão de Iniciação Científica, 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/propesq1/sic2016/wp-content/uploads/2016/05/Regulamento_SIC_2016.pdf

CARTA PONTE: a relevância da semiótica na análise de obras de arte.

Cristiane Rodrigues Rivero[1]; Paula Lima Pacheo[2]; Prof. Dr. Lauer Alves Nunes Dos Santos [3]

[1] *Universidade Fedral de Pelotas – cris_rivero@yahoo.com.br*
[2] *Universidade Fedral de Pelotas – paulalima.p10@gmail.com*
[3] *Universidade Fedral de Pelotas – lauer.ufpel@gmail.com (Orientador)*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma análise semiótica (estudo dos signos ou dos processos de significação) de duas obras da exposição "Gotuzzo Revisitado", que ocorreu entre vinte e quatro de maio e dez de julho de 2016, no Museu da Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul/RS.

O artista, Leopoldo Gotuzzo foi um pintor e desenhista nascido em Pelotas, onde teve seus primeiros contatos com pintura junto a Frederico Trebbi, tendo ido estudar na Europa e depois se radicou no Rio de Janeiro. Sempre manteve estreito vínculo com sua cidade natal e, próximo dos anos cinquenta, tornou-se Patrono da Escola de Belas Artes de Pelotas. Após sua morte a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL recebeu um grande conjunto de suas obras e outros documentos em testamento.

O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG – foi inaugurado em 1986, atualmente é um órgão suplementar do Centro de Artes da UFPEL e sua função é conservar e divulgar a produção de Gotuzzo, além da produção de conhecimento em Artes Visuais. O acervo possui mais de três mil obras divididas em sete coleções. De acordo com o regimento do Museu[1], deve-se encontrar em exposição continuamente objetos e obras do artista. Além das obras de Gotuzzo o museu realiza exposições temporárias de artistas convidados[2].

A exposição "Gotuzzo Revisitado" convidou dezessete artistas contemporâneos ativos, incluindo professores do centro de Artes da UFPEL, para exporem obras que, de acordo com seus pontos de vista, dialogassem com obras do Patrono. Os artistas convidados para a exposição possuem em comum o fato de ter, em diferentes momentos e sob distintas condições, cruzado suas trajetórias com o espaço do MALG: seja através da realização de exposições, seja por afinidades de suas poéticas e trajetórias, seja pela expansão possibilitada pelo Museu no momento em que assume sua condição de Museu Universitário[3]. Os artistas que participaram da exposição foram: Ana Paula Maich, André Venzon, Adriani Araújo, Arlinda Nunes, Duda Gonçalves, Fernando Duval, Graça Marques, Harly Couto, Helena Pinto Ferreira, Helene Sacco, Janaína Schvambach, Júnior Asnoum, Lenir de Miranda, Mário Rohnelt, Nádia Senna, Vivian Herzog e Zeca Nogueira[4].

Partindo disto, faremos uma análise semiótica da obra "Carta pênsil ao Observador de Pontes", da artista pelotense Helene Sacco.

---

[1] Fonte: Regimento do MALG - RESOLUÇÃO Nº 23 DE 24 DE JULHO DE 2014 – Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/Res-232014.pdf>.
[2] Fonte: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/malg/sobre-o-malg/>.
[3] Fonte: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG. Disponível em: < http://wp.ufpel.edu.br/malg/>.
[4] Fonte: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/malg/pagina-exemplo/convite_gotuzzo_final-4/>.

2. METODOLOGIA

A teoria adotada como base para análisar a obra será a teoria semiótica. Cabe ressaltar que existem três Escolas Semióticas; Russa, Americana e Francesa. Através delas que conseguimos entender e analisar as obras.

A semiótica adotada para a presente análise será a semiótica francesa que trabalha centrada na noção de texto – e não mais de signo. Segundo Pietroforte (2004):

> A semiótica estuda a significação, que é definida no conceito de texto. O texto, por sua vez, pode ser definido como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, ou seja, como se costuma dizer em semiótica, ao que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. O plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não-verbal ou sincrético. (PIETROFORTE, 2004, p.11).

A metodologia desenvolvida pela semiótica para entender o plano do conteúdo apoia-se num modelo geral definido "percurso gerativo do sentido" que consiste em recriar as condições de produção e apreensão do sentido. Ainda de acordo com Pietroforte:

> No processo de geração de sentido, a semiótica define um nível fundamental do qual se pode partir para a formalização de seu estrato mais geral e abstrato. O sentido é definido pela semiótica como uma rede de relações, o que quer dizer que os elementos do conteúdo só adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles. (PIETROFORTE, 2004, p.11).

Para Fiorin (1995), o percurso gerativo do sentido é dividido em três níveis: primeiro o Nível Fundamental, o qual compreende as categorias semânticas que ordenam os diferentes conteúdos do texto. O segundo é o Nível Narrativo, definindo-se como uma trasformação de estado. E, por fim, o Nível Discursivo, que é aquele em que se revestem as estruturas narrativas abstratas.

Dessa maneira, o texto que ocupará a presente análise é constituído pela obra da artista Helene Sacco e das obras de Leopoldo Gotuzzo com as quais foram estabelecidos os diálogos: "*Le vieux point Amelie Les Blains"* (40,5 x 56cm)*, "Aspecto de Amelie Les Blains Amelie Les Blains"* (40,5 x 56cm), *e "Detalhe da Ponte Amelie Les Blains"* (22 x 27,5cm)que consiste em três quadros pintados a óleo em 1918, na França, além da obra "*Carta pênsil ao Observador de Pontes*", da artista Helene Sacco, com base nestas obras do Patrono.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A artista contemporânea Helene Sacco, professora do Centro de Artes da UFPEL, usou, papel, caneta, carimbo, impressos e cordão, na sua releitura destas obras. Ela optou por fazer uma ponte tridimensional, em forma de carta escrita para Gotuzzo. Conforme figura 1.

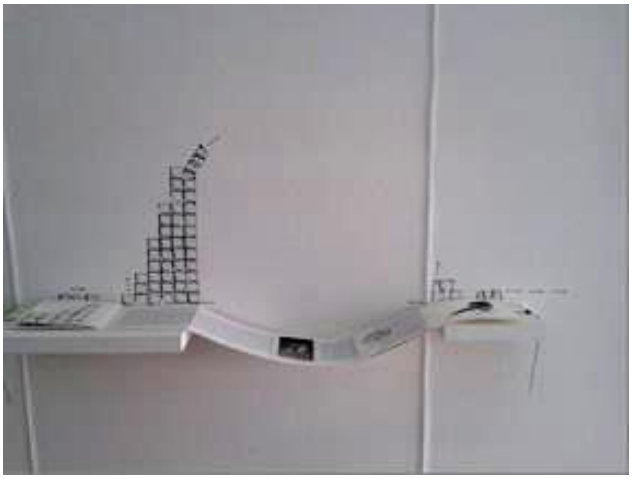


Figura 1: Carta pênsil ao Observador de Pontes, Helene Sacco.
Fonte: Paula Pacheco, 2016.

Nas duas extremidades da "carta-ponte", temos livros, com mais ou menos cinco páginas, de modo que o espectador possa folhar. Como "capa" destas extremidades, ela carimbou pequenos tijolos, dando a sensação de ser a extremidade da ponte, os quais foram carimbados também na parede. Dentro destes "livros", colou selos de viagens e algumas palavras, que são: espaço, perto, lugar inventado, etc. Há também carimbos impressos de pássaros e fotografias de pontes reais.

A carta é escrita e pode ser lida suspensa, de uma extremidade a outra, causando a impressão de ponte, no centro desta carta há uma fotografia de uma moça fazendo a "posição de ponte".

A análise semiótica desenvolvida neste projeto busca compreender a relação entre as obras de Leopoldo Gotuzzo, referenciais à obra produzida por Helene Sacco - o livro em formato de ponte. A partir das homologações advindas desta associação, é possível identificar transformações decorrentes da linguagem discursiva, que divide-se em dois planos: de conteúdo e de expressão.

O Plano Conteúdo subdivide-se em níveis: fundamental, narrativo e discursivo. A partir da consideração desses níveis é possível chegar aseguinte avaliação: no nível fundamental, as categorias de base encontradas entre as representações da ponte sugerem aproximação de espaços e de tempo, aludindo, portanto, a uma relação entre natureza e cultura. No nível discursivo a obra da artistaresgata o contexto em que as telas de Gotuzzo foram pintadas, sua carta pressupõe a ligação não apenas figurativa da ponte, mas temporal através de seu discurso. Presença *vs.* ausência, tempo *vs.* espaço e proximidade *vs.* distância são outras oposições sugeridas pelo conteúdo da obra.

Por outro lado a artista torna-se o sujeito da narrativa à medida que deseja representar através do livro, da carta, do desenho e demais símbolos umobjeto de valor: a construção da ponte entre ela e a obra de Gotuzzo. Na tentativa de forjar sua presença na ausência da obra, o sujeito (a artista) entra em conjunção com o objeto de valor (obra do pintor).

A obra da Helene traz consigo a marca da contemporaneidade: a construção de pontes, de redes e de encontros. Porém a utilização da carta como instrumento de comunicação pode ser vista como ultrapassada pelas mídias digitais. Este paradoxo que envolve as obras requer maior aprofundamento visto que a narrativa desenvolvida pela artista informa o leitor quanto ao período histórico vivido por Gotuzzo em "*Le vieux point Amelie Les Blains*", *"Aspecto de*

Amelie Les Blains Amelie Les Blains", e *"Detalhe da Ponte Amelie Les Blains"* e situa Helene como partícipe deste período, apesar da contradição temporal vivida pelos artistas.

Por conseguinte, o Plano da Expressão leva-nos a compreender esse encontro por meio de formantes plásticos equivalentes às representações aqui analisadas, como a topologia dos significantes: a bidimensionalidade da pintura e a tridimensionalidade da escultura. Helene utiliza-se da escultura – ou de uma construção espacial – através de superfícies que se unem através do livro-ponte, para compreender a ilusão bidimensional buscada por Gotuzzo em sua pintura. Plano *vs.* Espaço; Bidimensional *vs.* Tridimensional; Pintura *vs*. Objetos.

4. CONCLUSÕES

Percebemos que, através da semiótica, nosso olhar ficou mais atento, conseguimos entender detalhes, que antes passavam despercebidos. Diante das obras do Gotuzzo e da Helene, compreendemos que ambas falam do mesmo tema - a ponte – revelam temporalidades distintas e intensões em suas narrativas, em seus processos de criação. A análise semi-simbólica contribuiu para que nós, que contemplamos estas produções, sejamos tomados pelo mesmo apelo que a paisagem de "*Amelie Les Blains"* e suas reverberações causaram aos artistas aqui relacionados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro:

PIETROFORTE. Antônio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004;

VOLLI, Ugo. **Manual de Semiótica**. São Paulo: Loyola, 2007.

Artigo:

FIORIN, J. L. **A noção de texto na Semiótica**. São Paulo. 1 - 10, 1995.

Documentos eletrônicos:

MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. Acesso em: 11 de julho de 2016. Online. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/malg/sobre-o-malg/;

_____**Sobre Exposições**, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. Acesso em: 13 de julho de 2016. Online. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/malg/;

_____**RESOLUÇÃO Nº 23 DE 24 DE JULHO DE 2014**. DOS OBJETIVOS. Pelotas, UFPel. Acesso em: 08 de agosto de 2016. Online. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/Res-232014.pdf.

UM "APRENDER COMPARTILHADO": A ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL (EFASUL-CANGUÇU/RS)

ELIAS KRUGER ALBRECHT[1]; VANIA GRIM THIES[2];

[1] Universidade Federal de Pelotas – eliask.albrecht@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – vaniagrim@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a organização da biblioteca da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) da cidade de Canguçu/RS. O trabalho está sendo desenvolvido a partir do projeto de extensão "Refletindo sobre a cultura local: rodas de diálogo na formação de professores", vinculado ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). Este grupo é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) e há 10 anos tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional.

A Faculdade de Educação e o grupo de pesquisa HISALES são colaboradores nesse projeto de implantação da EFASUL e dispõem de uma bolsa de extensão para desenvolver a atividade de organização e catalogação da biblioteca da referida escola. Em conjunto com demais entidades como EMBRAPA, EMATER, IFSul e outras, estão viabilizando a montagem do acervo bibliográfico, fornecendo livros didáticos, técnicos, literários e demais materiais.

A Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) está localizada em Canguçu/RS, cidade que possui uma população de 55.144 habitantes, sendo que destes aproximadamente 33.565 vivem no meio rural, segundo o último censo do IBGE, realizado em 2010. Com cerca de 14 mil propriedades rurais, é referência em agricultura familiar[1]. O município, com a união de várias entidades ligadas ao movimento de educação do campo, inaugurou a escola em maio de 2016. A instituição de ensino contextualiza a realidade do estudante por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância, associando o ensino teórico e prático da escola com a vivência na propriedade rural. Para SOUSA (2008), as Escolas Famílias Agrícolas se apresentam:

> Como uma alternativa viável para o desenvolvimento rural, porque elas visam justamente contribuir para o desenvolvimento sustentável, através do trabalho das associações das escolas, em projetos coletivos, que viabilizem o desenvolvimento da instituição, dos alunos, da comunidade e dos pequenos produtores. Elas podem contribuir para o desenvolvimento do campo, porque atuam na formação teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que eles tenham conhecimentos técnicos e filosóficos que os favoreçam desenvolver a comunidade, bem como a si mesmos. (SOUSA, 2008, p.9).

A iniciativa de implantar esse modelo de escola em Canguçu, é resultado da união de forças envolvendo entidades públicas e privadas do município e

[1] Agricultura familiar; cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo, como mão de obra, essencialmente, o núcleo familiar, em contraste com a agricultura patronal - que utiliza trabalhadores contratados, fixos ou temporários, em propriedades médias ou grandes. Disponível em: https://dfrural.wordpress.com/agricultura-familiar-2/. Acesso em 13 de julho de 2016.

região. O objetivo é viabilizar um projeto político-pedagógico para promover a escolarização do meio rural e ao mesmo tempo não afastar o aluno do meio onde vive e trabalha e, desta forma, oferecer a ele uma formação para que possa desenvolver a sua propriedade e permanecer no campo. Assim, CALVO (1999) define EFA como:

> Associação de Famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto excluir os adultos (CALVÓ, 1999, p. 5).

A referida escola, que é a quarta unidade inaugurada no Rio Grande do Sul[2] , possui 33 estudantes oriundos da agricultura familiar, de comunidades de assentamentos da reforma agrária e quilombolas. O objetivo da escola é oferecer a formação de Ensino Médio Técnico em Agroecologia com o enfoque voltado especificamente para jovens que desejam se qualificar para permanecer trabalhando no campo. As aulas acontecem de forma integral nos turnos da manhã, tarde e noite durante o período que estão na escola. Os alunos permanecem uma semana na escola e outra em casa com a família[3], aplicando na prática os conhecimentos adquiridos na semana que estiveram na escola. A educação contextualizada com a realidade dos estudantes e suas famílias oportuniza momentos de formação conjunta através da vida de grupo, para favorecer o seu desenvolvimento integral, bem como aspectos culturais, de vivências e de liderança, entre outros.

A manutenção da escola está a cargo de uma associação, formada por agentes da comunidade que assumiram o papel de mantenedora da EFASUL, responsabilizando-se por ela em seus aspectos econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando a sua autonomia frente aos seus princípios e objetivos, bem como garantindo sua liberdade de gestão. A escola é formalmente constituída por agricultores/as familiares, trabalhadores/as rurais e entidades parceiras como associações, cooperativas, sindicatos. A associação tem o papel de buscar parceiros e meios de financiamento, além de apontar os caminhos político-pedagógicos da escola. Entre esses parceiros encontra-se a Universidade Federal de Pelotas, que disponibiliza apoio pedagógico e atuação de um bolsista, por intermédio de bolsa de extensão (PROBEC/UFPel), vinculada ao Grupo de Pesquisa HISALES. Esta bolsa está sob minha responsabilidade e a partir de então apresentarei as funções que venho desenvolvendo.

2. METODOLOGIA

A minha colaboração como bolsista do HISALES vinculado a EFASUL é organizar a biblioteca da escola supracitada. As atividades serão desenvolvidas ao longo de seis meses, trabalhando 20 horas semanais.

O trabalho está sendo desenvolvido em várias etapas que envolvem a montagem de uma biblioteca. Em uma primeira etapa, realizei a separação, dos materiais doados, ou seja, livro do professor, livros didáticos para alunos, cartilhas, revistas, panfletos, livros sobre agroecologia e livros de literatura em geral. Todos estão sendo separados, de acordo com suas temáticas e conteúdos afins.

---

[2] Localização das outras três unidades da EFA no RS: EFA SERRA em Garibaldi, EFASOL no Vale do Sol e EFASC em Santa Cruz do Sul.

[3] A semana que os estudantes permanecem na escola é chamada de tempo escola (TE) e a semana na qual o estudante permanece junto com a família é chamada de tempo comunidade (TC).

Na segunda etapa, organizei os materiais e estantes. Este armazenamento do material didático e de conhecimento geral da biblioteca leva em conta as áreas do conhecimento com as quais a escola trabalha: ciências exatas, ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e produção agroecológica. A partir dessa separação, os livros, cartilhas e revistas foram organizados separadamente, por conhecimento específico, e agrupados dentro da sua área temática. Assim, cada conhecimento específico se tornará um subgrupo dentro da grande área de conhecimento.

Na terceira etapa, será realizada a catalogação de todo o acervo de acordo com as orientações dos profissionais da biblioteconomia e cada material da biblioteca receberá devidamente a sua etiqueta. Para concluir, será elaborada uma tabela (em arquivo de software específico para organização de banco de dados) com todos os materiais disponíveis na biblioteca, de acordo com a ordem de catalogação, para facilitar a busca pelos livros catalogados. A mesma listagem servirá também para controlar o empréstimo dos livros para os alunos e educadores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A biblioteca está sendo organizada de um modo que venha a facilitar o acesso ao livro tanto por parte do aluno como do próprio educador. Porém, cabe comentar que a biblioteca com os livros didáticos destinados para as pesquisas do aluno, bem como os livros de literatura está sendo organizada na própria sala de aula, enquanto a biblioteca destinada para servir de apoio ao preparo das aulas pelos educadores está sendo montada na sala dos professores.

Figura 01 – Organização da biblioteca da EFASUL.
Fonte: Acervo da EFASUL

Os trabalhos ainda não estão concluídos, porém já foi realizada a separação e organização por áreas de conhecimento dos livros, cartilhas, revistas que já estão sendo utilizados pelos alunos para consultas de pesquisa e leituras complementares. Um dos grandes diferenciais na montagem da biblioteca da EFASUL é a grande quantidade de material agroecológico que é o eixo principal de trabalho da escola.

4. CONCLUSÕES

As atividades desenvolvidas estão sendo satisfatórias, pois além de realizar a organização da biblioteca em todas as suas etapas, estou contribuindo para a formação de vários estudantes que irão passar por essa escola e poderão usufruir da biblioteca. A organização dessa biblioteca numa escola inserida no município de Canguçu/RS, reconhecido como Capital Nacional da Agricultura Familiar, é uma grande oportunidade de conhecer, um pouco mais sobre desenvolvimento socioeconômico das comunidades que se sustentam a partir da mão-de-obra familiar.

Com base nas referências teóricas, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a pedagogia da alternância, que tem como objetivo principal propiciar a educação contextualizada com a vivência do aluno também é importante ressaltar que participar da execução desse projeto, irá contribuirá para a construção do conhecimento dos alunos que ali estudam, bem como desenvolver na prática a teoria estudada, contribuindo dessa forma para a formação profissional de todos os envolvidos.

O projeto das Escolas Família Agrícola, proporciona a várias famílias a possibilidade de dar aos seus filhos uma formação. E muito mais que isso, uma formação conscientizada com o meio ambiente, pois o aluno está tendo uma formação agroecológica entre as famílias e a escola. Dessa forma, as EFAs pretendem colaborar com a formação do jovem e com a sua permanência no campo, colocando em prática os aprendizados do curso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, L.; PIMENTEL, G.; SANTANA, M. **Biblioteca escolar**, Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A.; TEIXEIRA, E. S. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

CALVÓ, P. P. **Pedagogia da Alternância**: Alternância e desenvolvimento. Salvador, Dupligráfica Editora, 1999.

IBGE. **Censo Canguçu**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Acessado em 01 de Jul. 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=430450>. Acesso em 01 de Jul. 2016.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**, Vitória, EDUFES, 2012.

SOUZA, J. V. A. de. Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural, In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu/MG. **Anais**... Caxambu: ANPED, 2008, p. 01-16.

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE PROFESSORES: a trajetória de um bacharelando no Curso Desafio Pré-Vestibular

ELIEZER DE SOUZA PIRES[1]; BEATRIZ DIAS ISLABÃO[2]; GLEBERSON DE SANTANA DOS SANTOS[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – eliezerspires@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – beatriz_islabao@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – glebersonsantana@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

É de extrema relevância no ambiente acadêmico entendermos o processo de formação dos profissionais, ou seja, é preciso mudar o paradigma de formação e ainda refletir sobre a distância entre a formação profissional acadêmica as atividades que estes realizarão. Isto significa que as Universidades devem assegurar-lhes uma cultura científica no que se refere ao ensino, a capacidade de realizar pesquisas e análises de diversas situações na sociedade, a fim de nortear os acadêmicos nas futuras escolhas profissionais.

Este trabalho pode ser considerado como resultado de uma problemática a qual surgiu no decorrer do curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Pelotas, onde são construídos conhecimentos práticos e teóricos a fim de realizar a gestão de uma forma eficaz e eficiente nas diversas organizações, entretanto, em alguns casos é despertado o desejo de ser docente nos acadêmicos e assim estes procuram ambientes que possibilitem a realização deste desejo em realidade. Desta forma, na Universidade Federal de Pelotas existe o Projeto de Extensão “Desafio Pré-Vestibular”, o qual é formado por acadêmicos de diversos cursos de graduação, mestrado e doutorado de universidades da região sul do estado.

Podemos perceber que a cada dia vem aumentando os estudos referente à formação de professores, sobre os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão e sobre as mais diversas formas de se mensurar a capacidade e eficiência do docente.

Desta forma, neste trabalho serão abordadas experiências que foram proporcionadas no Projeto que visa a formação de um bacharelando em docente.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter exploratório e tem como foco descrever as características do fenômeno. Constitui-se, especificamente, em um estudo qualitativo. Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica do assunto a ser estudado e após, realizada pesquisa explicativa, incluindo descrição e compreensão do fenômeno.

Segundo Malhotra (2006), a pesquisa qualitativa:

> Proporciona melhor visão e compreensão do problema. Ela o explora com poucas ideias preconcebidas sobre o resultado dessa investigação. Além de definir o problema e desenvolver uma abordagem, a pesquisa qualitativa também é apropriada ao enfrentarmos uma situação de

> incerteza, como quando os resultados conclusivos diferem das expectativas. (Malhotra, 2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cunha (2000) destaca deficiências das políticas públicas direcionadas aos docentes para o nível superior:

> Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Cunha (2013) aprofunda os conhecimentos acerca da formação de professores, demonstrando o quanto esta é complexa, ao entender que não apenas a prática do ensino tem papel fundamental para se moldar o profissional, mas também a cultura, local e as condições de trabalho, educação familiar, aspectos sociais e políticos. Desta forma, podemos entender que a formação dos futuros docentes é realizada através de um conjunto de peças fundamentais na construção desta.

Uma das peças que podemos destacar neste trabalho é a prática pedagógica que tem uma relação próxima com os métodos adotados para a facilitação da compreensão por parte doa alunos.

Para Carvalho e Perez (2001):

> Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, “as ideias do senso comum”.

3.1 Prática Pedagógica

Kenski (2001) afirma que:

> O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

A prática de cada docente deve trazer a si próprio e aos alunos felicidade e prazer em construir o conhecimento e desta forma acreditar que os sonhos são possíveis, principalmente quando é trabalhado com alunos de curso pré-vestibular.

Figura 1: Conclusão de conteúdos com a Turma Extensivo Tarde – 2015
Fonte: Acervo dos Autores

Figura 2: Conclusão de conteúdos com a Turma Intensivo Noite – 2015
Fonte: Acervo dos Autores

Figura 3: Conclusão de conteúdos com a Turma Intensivo tarde – 2015
Fonte: Acervo dos Autores

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir que todas as peças na construção do conhecimento são fundamentais, mas não podemos desprezar a prática docente e os métodos utilizados a fim de trazer felicidade aos alunos, pois nada melhor do que construir o conhecimento de uma forma divertida e criativa.

Desta forma, ser professor é ser feliz todo o tempo e ver um pouco de si próprio em diversas realizações de sonhos e saber que um professor nunca “morrerá”, pois permancerá nos pensamentos e na memória para sempre da humanidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira -** Thompson Learning, 2001.

KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital**.** In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média**.** São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

MALHOTRA, Naresch K. **Pesquisa de Marketing:** uma orientação aplicada**.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

ELISANDRA HERNANDES DA FONSECA[1]; TARSILA BEATRIZ VIÉGAS MATTOSO[2]; ROSANE VIEIRA DA SILVA[2]; DOUGLAS VICENTE ALCHIER[2]; ANGÉLICA CIROLINI[2];ALEXANDRE FELIPE BRUCH[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – elisandrah.fonseca@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – tarsilaviegas@hotmail.com; ro.vieira@gmail.com; vicentealchieri@gmail.com; acirolini@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – afbruch@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia nos dias atuais encontra-se em gradativa evolução no ambiente escolar. Apesar de estar presente no nosso cotidiano, ainda hoje continua sendo uma forma de exclusão social. Conforme Machado (1991), o mundo está caminhando na direção de uma nova sociedade dominada pela informação, onde o conhecimento e a ciência desempenharão papel primordial nessa nova sociedade. Assim, incluir alunos da rede pública às novas tecnologias é sem dúvida um grande salto para atingir esse objetivo, ou seja, dar oportunidade pra que os alunos de escolas públicas tenham acesso à informática, com a finalidade de dinamizar a aprendizagem da Geografia. E por meio do domínio dessas novas geotecnologias, possibilitar a inclusão digital.

As geotecnologias são capazes de desempenhar um papel importante em ações de inclusão digital, tendo em vista que os instrumentos utilizados despertam a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo que lhes é apresentado. O aprendizado torna-se mais interessante quando o estudante é capaz de visualizar no computador informações, como a localização de sua residência, sua escola, o bairro, entre outros. Um exemplo é a contribuição do *software Google Earth*, que vem se reinventando e revolucionou a maneira como percebemos o espaço geográfico, esta ferramenta pode ser muito explorada no ensino da Geografia, tanto para conhecimento local quanto global.

Este projeto pretende realizar a inclusão digital a partir de mapeamentos e uso de ferramentais computacionais, como WEB SIG, Google Earth, sistemas de visualização de imagens orbitais e suborbitais, entre outros, criando maneiras didáticas, que despertem no aluno a criatividade, a reflexão crítica e o interesse pelo uso de recursos tecnológicos para fins de aprendizagem, a partir da interatividade. Com isso a Universidade está cumprindo com um dos seus fundamentos que é a Extensão Universitária.

O município de Pelotas localiza-se na porção sul do estado do Rio Grande do Sul, ocupando uma área de 1.608,77 km², situa-se as margens do canal São Gonçalo e conta com uma população de 327.778 habitantes, segundo dados do IBGE (2010). Pelotas está configurada espacialmente entre as coordenadas geográficas 52º00’25” a 52°36’40” de longitude oeste do Meridiano de Greenwich e 31°19’19” a 31°48’00” de latitude sul do Equador.

2. METODOLOGIA

A proposta metodológica do presente trabalho visa à intervenção na abordagem introdutória dos conceitos de paisagem e lugar, a partir do uso de geotecnologias, contribuindo na disseminação dessas tecnologias no processo de

ensino e aprendizagem. A metodologia desenvolvida pretende atender alunos de oitavo e nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio da rede pública.

Através de atividades didáticas serão mostradas algumas das ferramentas de mapeamento e visualização de imagens digitais. Primeiramente, verificou-se o número de escolas pertencentes ao município de Pelotas, selecionaram-se algumas escolas aleatoriamente.

Serão exemplificadas as ferramentas de diversos sistemas de mapeamento e visualização de imagens digitais terrestres, através de atividades lúdicas, proporcionando aos diferentes níveis acadêmicos o conhecimento das geotecnologias. Também serão distribuídas apostilas de treinamento visando à formação continuada dos professores e fornecendo para estes materiais didáticos para a divulgação das ferramentas de mapeamento digital.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recursos tecnológicos e a informática encontram-se notoriamente cada vez mais presentes e disponíveis à comunidade acadêmica, induzindo para que a educação busque, na multidisciplinaridade, ponderações quanto aos conteúdos relacionados às diversas tecnologias e levando o professor a unir conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos. É aptidão do professor encontrar meios de inclusão digital e levar aos alunos oportunidades de ensino utilizando de diversas mídias. Azenha (2000) expressa que as estratégias metodológicas promovem a interação entre a localidade e o educando para proporcionar o entendimento da realidade nacional, regional e local do estudante, bem como a identificação e sentido de pertencimento e integração no lugar onde habita.

O mapa ganhou status de linguagem imprescindível na realização das atividades escolares, como também foi inserido na grade dos cursos de formação de professores de Geografia, sendo interpretado como um importante colaborador no processo de ensino e aprendizagem dessa ciência e ampliando a sua participação no desenvolvimento dos conhecimentos geográficos (Almeida; Passini, 1998 e Girardi, 2003).

Uma vez que as representações cartográficas se valem de muitos símbolos para transmitir informações aos usuários, é importante salientar que “a escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela”. (PCN, 2000).

O município de Pelotas caracteriza-se por ser um dos principais pólos educacionais do interior do estado do Rio Grande do Sul, e possui qualidade no ensino em todos os seus níveis, ou seja, no ensino municipal, estadual, federal e particular. São 131 escolas de ensino fundamental, sendo 20 privadas, 48 estaduais e 63 municipais com um total de 43.249 alunos. Na área urbana possui 38 escolas municipais e 48 escolas estaduais de ensino fundamental público, de um total de 106.

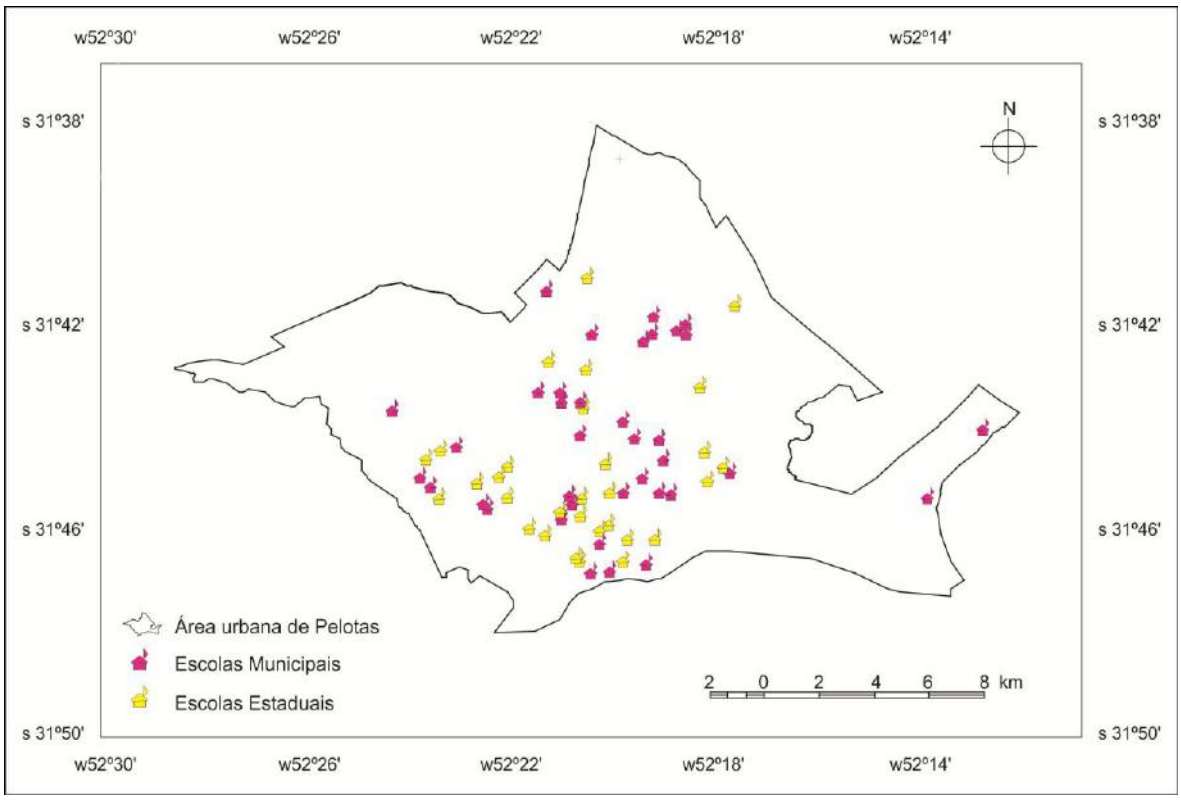


Figura 01 - Mapa de localização das escolas de ensino fundamental da área urbana do município de Pelotas.

Como o trabalho tem como foco as escolas da rede pública do município de Pelotas, selecionaram-se escolas municipais de ensino fundamental. No transcorrer do projeto serão realizadas palestras sobre inclusão digital e as ferramentas computacionais disponíveis para a comunidade acadêmica e oficinas com *softwares* livres na área do Geoprocessamento e Geografia.

No momento da finalização do projeto o aproveitamento de cada aluno será avaliado mediante questionamentos sobre as atividades desenvolvidas durante a execução do trabalho.

4. CONCLUSÕES

As ferramentas do Geoprocessamento são utilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem quando devidamente ajustadas à prática pedagógica do conteúdo proposto colaborando na construção crítica do conhecimento. Essas novas tecnologias aliadas ao conhecimento do espaço geográfico e do meio ambiente colaboram na formação de jovens mais críticos, conscientes e politizados, capazes de assimilar e contribuir para a transformação da sociedade.

A expectativa é que ao longo do projeto, ocorra uma contínua aglutinação de professores e alunos para que possamos aproximar as técnicas de geoprocessamento nos mais diferentes níveis de ensino. Esse trabalho encontra-se em fase preliminar e baseia-se numa abordagem das possibilidades do geoprocessamento no desenvolvimento didático, buscando instigar o aluno apresentando o geoprocessamento como um meio eficaz no estudo do espaço vivido, na leitura e interpretação do espaço e simulações de situações relacionadas ao espaço, em constante modificação.

Como a educação pública brasileira encontra-se num momento de baixa eficiência devida a precariedade da qualidade da aprendizagem, devem-se valorizar iniciativas de inovação pedagógica como esta apresentada no projeto, estas devem ser aliadas também a maiores investimentos em instalações, equipamentos, material didático e capacitação docente, de modo a aprimorar a educação no país.

Os rendimentos em educação são geralmente difíceis de serem avaliados justamente por possuírem uma natureza qualitativa. Entretanto, é evidente que neste trabalho os alunos e professores envolvidos estão aperfeiçoando seus conhecimentos de forma contextualizada e mais dinâmica, além de descobrirem novas possibilidades de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

AZENHA, M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Conselho Estadual de Educação**, processo CCE n.64/99, indicação CEE n.07/2000.

BRASIL, MEC. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEC, 2000.

GIRARDI, Gisele. **Cartografia Geográfica:** considerações críticas e proposta para ressignificação de práticas cartográficas na formação do profissional em Geografia. São Paulo, 2003. Tese (doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia Física) – FFLCH – USP.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MACHADO, E. de C. Informática no ensino de segundo grau. A experiência do Ceará: **Educação em Debate** n.1/2 p.155-160, 1991.

ESPANHOL BÁSICO I, II, III, IV E CONVERSAÇÃO: O ENFOQUE POR TAREFA POSTO EM PROVA – Tarefas complementares

ELIZANGILA GONÇALVES CAETANO[1]; ALINE COELHO DA SILVA[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – elizcaetano1@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto "Espanhol Básico I, II, III, IV e conversação" trabalha com o método comunicativo, enfoque por tarefas, e utiliza o "Gente hoy" (2014) como livro didático. Nossa proposta é sanar possíveis lacunas em sua utilização, estabelecendo estratégias que vislumbrem aprendizes falantes do português, residentes na região de Pelotas, dadas as nossas características culturais e linguísticas.

O enfoque comunicativo busca capacitar o aluno para uma comunicação real, não só na forma oral como também na escrita, com outros falantes de LE, "el objetivo de la enseñanza de la lengua considera que la lengua es comunicación" (GIMÉNEZ, 2001.p.2) e nessa perspectiva, a interação dos praticantes é fundamental.

O enfoque por tarefas, segundo Javier Zanón (2001), pode ser entendido como um desdobramento do método, pois igualmente prevê o uso real da língua na execução de tarefas contextualizadas na sala de aula e realizadas pelo grupo de aprendizes. Sua aplicação é dirigida a possibilitar que o aluno conheça sua estrutura e possa usá-la de forma representativa nos processos de comunicação. Este enfoque se apresenta como solução para diferentes níveis ou problemas apresentados no contexto real (ZANÓN, 2001).

A partir desses conceitos pretendemos desenvolver atividades didáticas específicas à nossa comunidade, que permitam complementar o método do "Gente hoy" (2014), observando o enfoque por tarefas e as características de nosso grupo.

2. METODOLOGIA

O "Gente hoy" (2014) foi elaborado na Espanha, pensado para falantes nativos de diversas línguas, não observando as especificidades que encontramos em nossa sala de aula, com os falantes do português, cuja proximidade geográfica, linguística e cultural com a língua espanhola acarreta em dificuldades específicas nas quais nos propomos a trabalhar na elaboração de material didático complementar para nosso público. Para tal, faremos, em uma primeira etapa, um breve perfil de nosso alunado, a partir de questionários e debates em aula. A partir disso, serão trabalhados aspectos lexicais, fonético-fonológicos e estruturais da língua que respeitem as especificidades do grupo de falantes do português, baseados em livros e artigos. Também observando aspectos individuais serão desenvolvidos exercícios que favoreçam a aprendizagem da LE de modo que se desenvolva a competência linguística de cada um. A aquisição da língua depende muito da interação social, e também de uma série de fatores externos, sociais e ambientais, para que se torne propício para aprendizagem e isto será observado para elaboração de exercícios.

Partindo de situações e tarefas provocadas por textos, jogos, vídeos etc procuraremos instigar a comunicação entre os alunos, de modo que possam transmitir a mensagem desejada a seus interlocutores e interagirem em uma LE, e passem a ter familiaridade com a língua melhorando assim a capacidade de aprendizado, permitindo também que estes alunos ganhem autonomia em seu discurso, com um papel mais ativo para o desenvolvimento dos exercícios.

A metodologia a ser aplicada neste trabalho está estruturada na elaboração de exercícios complementares que proporcionem ao aluno um maior conhecimento da língua de acordo com o conteúdo, nível e aspecto atrativo, além de um maior domínio da mesma, fazendo com que este possa descobrir como usar as regras estudadas no contexto oral, ou seja, será com aplicação de exercícios contextualizados, que atendam as diversidades lingüísticas dos alunos, de acordo com as características do grupo. Serão aplicados exercícios a partir de textos para leitura que deverão ser realizados em pequenos grupos ou duplas, logo após, o desenvolvimento de trabalhos que exercitem a escrita, como elaboração de cartazes, propagandas e pequenos textos, na sequência a prática da oralidade, com a execução de tarefas simples propostas através de apresentações de pequenos seminários, peças teatrais ou debates utilizando a língua de forma criativa e que desenvolvam as habilidades lingüísticas e cognitivas do aluno para adquirir fluidez, além de capacitá-los ao uso adequado da língua na comunicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento temos apenas projeções de resultados, uma vez que as aulas terão início somente em setembro e estou em minhas primeiras semanas como ministrantes. Nossas expectativas são as de que na observação do grupo encontraremos a melhor utilização da metodologia para o desenvolvimento do material didático.

O trabalho será desenvolvido de acordo com as respostas dos alunos, ou seja, irá avançando ao longo do semestre sempre de acordo com o tempo do grupo. Logo desta forma será possível atingir um bom resultado, e terá êxito se o professor conseguir transmitir aos alunos o conhecimento já adquirido enquanto aluno do curso de graduação. Uma vez que para começarmos a refletir sobre o que significa aprender uma língua em primeiro lugar precisamos saber do que necessitamos para poder nos comunicar em uma LE, e o que devemos fazer para adquirir este tipo de conhecimento. Assim, é necessário partir de um processo interativo que nos permita controlar nossas capacidades de aprendizado, isto é, com confiança e respeito podemos nos dirigir a qualquer interlocutor, medindo se a quantidade de informação transmitida é relevante para dizer o que realmente queremos dizer.

Estes resultados serão avaliados de acordo com a participação e desempenho do grupo no decorrer do semestre, sempre a partir de contextos específicos para que se avalie o aprendizado em situações determinadas. A comunicação e interação entre o grupo será observada e se realizará uma análise para avaliar se as competências comunicativas trabalhadas durante o semestre estão sendo utilizadas, ou seja, atividades para exercitar a escrita e oralidade. De acordo com estes critérios e pensando que o trabalho foi desenvolvido para a elaboração de tarefas complementares, será possível evidenciar a necessidade ou não de elaboração de novos exercícios.

4. CONCLUSÕES

Ao apresentar este trabalho nos propusemos ao estudo objetivo centrado no enfoque por tarefas. Entendemos que o método comunicativo com enfoque por tarefas é bastante relevante para aprendizagem e passível de ser adaptado à realidade dos falantes de português, com suas especificidades.

Esperamos que as atividades propostas agreguem um melhor desempenho dos alunos, facilitando a comunicação e o entendimento da LE.

As tarefas complementares ajudam os alunos a estruturar linguisticamente seu discurso e transmitir a mensagem desejada a seu interlocutor, ou seja, a língua se aprende pelo uso e, desta forma, a prática de exercícios que desenvolvam e exercitem a escrita e a oralidade terá um papel fundamental. Esse será também um exercício para mim como aprediz da língua e professora em formação, pois percebo que cabe ao professor em introduzir aspectos formais e funcionais da língua, ajudando os alunos até que interiorizem o conhecimento, utilizando de estratégias que permitam o desempenho criativo da língua.

Essa grande responsabilidade será uma oportunidade de crescimento e de revisão de conceitos teóricos sobre ensino de LE ainda em formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madri: Arco Libros, 1999.

PERIS, E. M. BAULENAS, N. S. **Gente hoy 1.** Barcelona: Difusión, 2014.

Artigo

BORELLA, S.G.,SCHROEDER, D.N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Entretextos**, Londrina, v.13, n.1, p.231-256, 2013.

Documentos eletrônicos

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Acesso em 22 julho 2016. Online. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.html>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Acesso em 22 julho 2016. Online. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm>

GIMÉNEZ,J.F. Resenha de “La ensenañza comunicativa de la lengua de de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. In: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madri: Cambridge University Press, 2001, 2. ed , edição atualizada. Disponível em:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm>

ZANÓN,J. “Los enfoques por tareas para la ensenañza de las lenguas extranjeras”. Acesso em 22 julho 2016. Online. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm>

ÁLVAREZ, E.C. “Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. Acesso em 08 agosto 2016. Online. Disponível em: <www.gibralfaro.uma.es/edicacion/pag_1719.htm>

ACERVOS ESCOLARES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS NA COLÔNIA MACIEL

EMILY KLIZTKE SCHLATZ[1]; PATRÍCIA WEIDUSCHADT[2]

[1] Universidade Federal de Pelotas- emilyschlatz@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas- prweidus@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o seguinte propósito de apresentar o trabalho com acervos nas escolas multisseriadas já extintas das redondezas no interior de Pelotas e em especial a região da Colônia Maciel. Está inserido no projeto de extensão denominado "Memória e Educação: cultura rural e religiosidade e diálogo".

O projeto tem como objetivo valorizar a cultura local especialmente as escolas localizadas no campo. Cabe destacar que a memória dessa cultura escolar precisa ser preservada e disponibilizada para a comunidade.

Os acervos escolares significam possibilidades de preservação e valorização do patrimônio escolar, por isso devem ser constituídos como lugares de memória (NORA, 1981), ou seja, devem possibilitar a exposição e tratamento das fontes museológicas, iconográficas e documentais que fortaleceram determinada cultura muitas vezes silenciada através da possibilidade da permanência da preservação dessas fontes para subsidiar pesquisas e reflexões (BELLOTTO, 2006), ou seja, é possível estabelecer dois movimentos: a pesquisa e extensão. O trabalho justifica-se no resgate e constituição desse acervo que envolve não somente a Universidade, mas também as reflexões do universo da escola. O trabalho da extensão justifica-se pelo envolvimento da comunidade escolar na constituição dessas memórias e indicações dos lugares dos acervos, ainda mais tendo a possibilidade de retorno à comunidade escolar desses materiais sistematizados (FELGUEIRAS, 2005).

Pretende-se compreender os processos das escolas multisseriadas da região da Serra dos Tapes que se nuclearam perdendo o vínculo identitário do local.

Por isso, o trabalho realizado pretende digitalizar e categorizar os acervos de seis escolas salvaguardados na Escola Garibaldi.

A pesquisa em andamento tem finalidade de recuperar e disponibilizar em banco de dados os arquivos escolares de escolas que cessaram o funcionamento entre o período das décadas de 1950 até 1990 no interior de Pelotas. Dentre essas escolas, está também a escola Garibaldi. Esta instituição recebeu o material arquivistico das escolas das redondezas que haviam cessado o seu funcionamento.

Dessa forma, nessa fase o trabalho tem se dedicado a digitalizar os acervos documentais salvaguardados no arquivo da Escola Garibaldi. Esse arquivo é formado por documentos de seis escolas rurais mais a Escola Garibaldi. Na década de 1990 a Escola Garibaldi se torna uma escola polo, recebendo alunos dessas seis instiuições escolares e com isso esses documentos passam para a guarda da Garibaldi.

A Escola Garibaldi foi criada no ano de 1928, sendo que na década de 1970 são construídos os atuais prédios da instituição e na década de 1990 com a

política de nucleação das escolas rurais a Garibaldi passa a ser uma escola polo. (CASTRO; WEIDUSCHADT, 2015).

Dessa forma, o projeto tem por objetivo digitalizar esse material, organizá-lo e construir um banco de dados para acesso de possíveis pesquisadores. O projeto está inserido dentro do campo da história da educação com o propósito de digitalizar e preservar em meio eletrônico esses documentos. Assim, nesse texto iremos abordar como vem sendo desenvolvido o trabalho e o que foi realizado até o momento.

2. METODOLOGIA

A metodologia consiste em digitalizar os documentos escolares que estão relativamente organizados na Escola Garibaldi. Num primeiro momento está se digitalizando a documentação através das fotografias de seis escolas diferentes. O acervo está separado por pastas identificadas com os nomes das escolas por diferentes cores. O trabalho na prática ocorre na própria Escola Garibaldi, onde é disponibilizada uma sala para poder ter o acesso aos documentos, é importante relatar que é preciso agendar um dia para poder ter a admissão, em torno de dois a três dias por semana é utilizada a sala para a pesquisa. É significativo mencionar o contato que se tem com os professores, funcionários e alunos e com a comunidade, observando como a comunidade escolar é importante na localidade e pode auxiliar no trabalho desenvolvido. Mas também é necessário respeitar o tempo da escola e se adequar as atividades que elas possuem.

Então quanto não é possível estar na escola para digitalizar busca-se adiantar o trabalho de organização dos arquivos.

Logo após a digitalização organiza-se o material em arquivos no computador, recortando as imagens em que os documentos foram transformados e melhorando a qualidade e visibilidade, formatando de modo adequado. Pretende-se ainda, com essa organização criar um banco de dados organizado para que possa ser disponibilizado para pesquisas na área da História da Educação, assim como ser disponibilizado na escola para a comunidade escolar envolvida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação extensionista tem o objetivo de valorizar a cultura escolar, que precisa ser preservada e disponibilizada para a comunidade local. Assim o trabalho tem o propósito de arquivar, digitalizar e categorizar documentos importantes fornecidos pela escola Garibaldi.

É relevante ressaltar que com a disposição do material digital é facilitado o acesso ao material para pesquisas. Assim, os documentos oficiais serão mais bem preservados favorecendo melhor salvaguarda e valorização para escola Garibaldi, ainda tendo melhor conservação do material original. Enfim é necessário que se tenha a preservação de documentos raros pela escola e a comunidade para que não se perca de certa forma a identidade das escolas rurais na região (FELGUEIRAS, 2005; BONATO, 2005).

O projeto de extensão não deixa de ser uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, que é importante no papel da formação do docente, tendo relação do indivíduo com a sociedade. No caso da comunidade local, ao observar as principais características daquela

localidade, a organização do acervo em banco de dados poderá auxiliar e preparar na atuação de docentes no papel de professores/pesquisadores.

Além da preservação do material das seis escolas, o retorno para a escola Garibaldi e a comunidade será de grande valia. Portando os documentos ficaram sob a responsabilidade da Escola Garibaldi, que, ao longo do tempo, preocupou-se em organizar os documentos, separando o acervo de cada escola e arquivando em pasta identificadas com cores e nome das escolas. Quer dizer, que ao encontrar o acervo já havia certa organização por parte da gestão da Escola Garibaldi.

Sem dúvida essa ação facilitou o trabalho inicial, mas o que ser quer é organizar os documentos para entender e aprofundar o processo de escrituração escolar dentro dos aspectos legislativos municipais no âmbito da História da Educação. (GIL e HAWAT, 2015).

Diante disso intenta-se construir um banco de dados que facilite as pesquisas futuras e possibilite o conhecimento da história da escolarização na localidade por meio da escola e dos envolvidos: professores, pais e alunos (MOGARRO, 2005).

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão está em andamento, em fase inicial, começou somente em junho do presente ano. Mas pretende posibilitar o acesso desses documentos de forma organizada e preservada para a comunidade escolar para os pesquisadores.

Outro aspecto relevante é a do bolsista de extensão poder ter contato direto com a sociedade local. Tem-se expectativa que o material organizado e sistematizado poderá contemplar inúmeras pesquisas, mas ao mesmo tempo, fortalecer o entendimento dos processos escolares das escolas localizadas no campo. Elas sofreram um processo de fechamento e de desvalorização de suas práticas, mas por meio destes acervos pode-se perceber a importância e consistência de suas práticas nesta localidade (BARROS E HAGE, 2011).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Oscar Ferreira e HAGE, Salomão Mufarrej. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanênca nas comunidades do campo. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO DA PARAÍBA. CENTRO DE EDUCAÇÃO, UFPB, João Pessoa, junho de 2011. **Anais eletrônicos...**João Pessoa, 2011.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, v. 5, n. 10, p.193-220, Jul/Dez. 2005. Semestral. Disponível em: < http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/175>. Acesso em: 17 jan. 2016.

CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia. A Escola Rural Garibaldi (Pelotas -1928-1951). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

SOBRE EDUCAÇAO NO CAMPO, 4, 2015. São Carlos (SP). **Anais eletrônicos...** São Carlos, 2015.

GIL, Natália De Lacerda; HAWAT, Joseane. O Tempo, a idade e a permanência na escola: Um estudo a partir dos livros de matrícula (RIO Grande Do Sul, 1895-1919**).** Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Brasil. **Hist. Educ. [Online]** Porto Alegre V. 19 N. 46 Maio/Ago., 2015p. 19-40 (*Disponível em: DOI: Http://Dx.Doi.Org/10.1590/2236-3459/50877*)

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da Cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Revista Pro – posições**, v. 16, n. 1 (46) – jan./abr.2005. Disponível em: < www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/.../46-dossie-felgueirasml.pdf > acesso: 26 de junho de 2016.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2012. Disponível em:<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/169> acesso em: 02 jun. 2015.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História.** São Paulo, dez\ 1981**. p**. 07-28. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>

ESPANHOL PARA FIM ESPECÍFICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MINISTRANTE DO CURSO DE ESPANHOL BÁSICO PARA VIAGENS

ERICK ROSA HERNANDES[1]; ANA LOURDES DA ROSA FERNÁNDEZ[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – erick.ufpel@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anarosaf@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar considerações sobre a realização do projeto de extensão "Espanhol básico para viagens", que teve seu primeiro grupo concluído em julho de 2016. O curso foi oferecido pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação (CLC) e destinado a toda a comunidade, interior e exterior à universidade. O projeto foi coordenado pela professora Ana Lourdes Fernández e as aulas ministradas pelo acadêmico Erick Rosa Hernandes, autor deste resumo.

A ideia do projeto começou no ano de 2015, ano em que o ministrante cursou a disciplina de Estágio de observação de Língua Espanhola. Ao final deste período, foi necessário esboçar algum possível projeto para o estágio de intervenção comunitária, que viria a ser realizado no primeiro semestre de 2016. Tendo em vista a proximidade do Brasil com países onde a língua oficial é o Espanhol, resolveu-se criar um curso que oferecesse conhecimentos básicos da língua para uso em viagens de lazer, estudos ou negócios.

É interessante destacar que outro motivo para a criação deste projeto foi o fato de que, como ministrante dos cursos básicos de língua espanhola, também projetos de extensão, foi possível perceber que a maioria dos alunos procura pelo curso para que possam adquirir conhecimentos que lhes possibilitem viajar a países de fala hispânica. Por isso, pensou-se em um curso com finalidade específica. Neste caso, o mais desafiador foi utilizar bem o tempo disponível para que os aprendizes atingissem sua meta. Sobre isso, BEATO-CANATO (2011) afirma: "No caso de línguas para fins específicos, a finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas (...). O que geralmente o diferencia é a rapidez exigida dado o curto espaço de tempo disponível para alcançar seus objetivos".

Assim, de julho de 2015 a fevereiro de 2016 o curso foi cuidadosamente planejado pelo acadêmico e sua orientadora. Pensou-se em todas as situações pelas quais passa um estrangeiro em suas viagens, desde a reserva de hotel e compra de passagens, até o momento de volta para seu país de origem. Desse modo, o curso foi dividido em módulos temáticos que levavam aos alunos diferentes experiências de uso da língua espanhola em possíveis contextos de viagem.

Para que as aulas tivessem êxito e fosse possível atingir bons resultados com o grupo, foram levados em consideração temas abordados pela Linguística Aplicada que explicam como ocorre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Um dos primeiros pontos a ser considerado foi o fator motivação. Todo o trabalho do ministrante foi realizado com o fim de, além de manter, aumentar a motivação dos alunos em aprender a língua espanhola. A linguista Marta Baralo já dizia que "Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua

nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente" (BARALO, 2004).

Levou-se em conta, ainda, o momento em que vivemos, no qual as novas tecnologias estão presentes a todo momento. Dessa forma, foi levado para a sala de aula esse recurso que, além de dinamizar os encontros e despertar a atenção dos alunos, permitiu que fosse possível o contato com mostras de língua reais, visto que não houve possibilidade de realizar uma viagem para que o grupo praticasse em um ambiente de imersão.

GRIFFIN (2011) sustenta que "(…) la importancia de las nuevas tecnologías reside en abrir nuevas guías de acceso a una gran variedad de inputs para los alumnos (…)". Sendo assim, foi possível levar para a sala de aula inputs variados que auxiliaram significativamente para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de compreensão auditiva/leitora e expressão oral/escrita. Todas as mostras de língua que foram levadas às aulas permitem "que el hablante no nativo interiorice cómo se hacen las cosas en la nueva lengua", de acordo com o que diz GARGALLO (1999).

2. METODOLOGIA

As aulas foram ministradas semanalmente, realizando um encontro de três horas todas as sextas-feiras pela manhã. Buscou-se utilizar o método comunicativo, tendo em vista que este é, atualmente, o mais adequado para o ensino de línguas por permitir que o aluno aprenda línguas estrangeiras em contexto, sem dar ênfase especial à gramática e à tradução. Seguindo o que afirma GARGALLO (1999), foi utilizado, mais precisamente, o método comunicativo moderado, onde a língua é vista como instrumento de comunicação, descrita em contextos de uso. Além disso, alcançar boa competência comunicativa foi o principal objetivo, a gramática esteve relacionada com a pragmática, as mostras de língua representaram o uso natural da língua estrangeira e as atividades, situações concretas de comunicação.

Sobre as atividades, é interessante destacar que em cada encontro os alunos deveriam pôr em prática um diálogo que representasse alguma situação comunicativa referente ao tema da aula. Dessa forma, era possível simular situações de viagem, mesmo que em sala de aula. Em relação ao ambiente didático, GRIFFIN (2011) defende que costuma ser um espaço pobre, no que se refere à contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, pois considera que esses espaços se limitam a "reflejar los pasos estrictamente necesarios para llevar a cabo la explicación de lengua por parte de los profesores y el ejercicio de lo explicado por parte de los alumnos".

Porém, como não foi possível que os estudantes tivessem contato com falantes nativos durante as aulas, o espaço didático formal era a única possibilidade para o processo de aprendizagem da língua espanhola. É interessante perceber o que defendem LARSEN-FREEMAN; LONG (1994), que afirmam que com a representação de papeis "se pueden explorar muchas dimensiones de la competencia pragmática de un aprendiz". Assim, podemos afirmar que as atividades comunicativas postas em prática durante as aulas ajudaram para a aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, o curso contou com treze encontros de três horas cada. O grupo começou com trinta alunos, porém apenas sete concluíram. Várias são as

hipóteses sobre as causas das desistências, mas estas não serão aqui comentadas. É importante ressaltar que o curso mostrou-se relevante e válido para os alunos que acompanharam as aulas até o final. No último encontro foi realizado um questionário de avaliação das aulas. Respondido por todos os alunos, o curso foi classificado unanimemente como “muito bom”, que era a opção mais positiva presente na enquete.

Um aspecto elogiado pelos alunos foi a utilização das práticas orais realizadas, pois consideraram que serviram para melhorar a pronúncia da língua espanhola e, também, para que tivessem experiências próximas das que terão em suas viagens. As informações sobre hábitos e costumes dos outros países foram positivamente consideradas pelos alunos concluintes, os quais afirmam que, assim, puderam ter certo conhecimento de como proceder no território estrangeiro.

Até o momento, apenas um grupo concluiu o curso. A intenção é seguir disponibilizando em semestres seguintes a possibilidade de que novos grupos participem do projeto. Uma observação importante a ser feita, ainda, é que o curso não teve material didático prévio, como livro ou apostila. Assim, a ideia é que no segundo semestre de 2016 seja elaborado um guia didático de Espanhol para viagens, para que seja utilizado por futuros ministrantes com novos grupos.

4. CONCLUSÕES

Ao final do primeiro semestre de 2016, momento em que as aulas foram concluídas, foi possível perceber que, de fato, a procura por aprender a língua espanhola tem crescido significativamente e que, de fato, era necessária a existência de um curso que tivesse como principal objetivo o ensino de espanhol destinado a viagens. Além disso, projetos de extensão universitária como este servem para comprovar a importância de manter a universidade em contato com a comunidade, mostrando que o papel de instituições como esta é contribuir para o bom desenvolvimento social, levando oportunidades de obtenção de conhecimentos a toda a comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: 2004. 2v.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: 1999.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: 2011. 2v.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: 1994.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR SAUDÁVEL: AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PAUTANDO ESSE PROCESSO

DAIANE ROSCHILDT SPERLING[1]; FERNANDA NOVO DA SILVA [2]; HENRIQUE EHLERT POLLNOW[3]; GERMANO EHLERT POLLNOW[4]; NÁDIA VELLEDA CALDAS[5]; SHIRLEY GRAZIELI SILVA NASCIMENTO[6]

[1] Universidade Federal de Pelotas – daianesperling@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – fernandanovo@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – henriquepollnow.96@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – germano.ep@outlook.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – velleda.nadia@gmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – shirley.altemburg@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Tema emergente na atualidade, a alimentação e seus símbolos tem sido assunto recorrente na academia nas mais diferentes áreas. Entender o universo que se encontra por trás do ato de se alimentar é algo extremamente relevante para auxiliar na consolidação de hábitos alimentares saudáveis tão necessários para a sociedade contemporânea (PIPITONE, 1995, ALTEMBURG, 2014). O ponto limite para essa questão é a construção do que é comer bem e o que é comer saudável? Embora exista um discurso que norteie essa temática, diversos trabalhos demonstram que as representações sociais em torno de uma "comida boa" nem sempre correspondem aos preceitos de uma alimentação saudável (PAIVA, 2011; PIPITONE, 1995, ALTEMBURG, 2014). Isto porque, embora as sociedades convirjam no entendimento de que comer bem é comer comida saudável, a prática social não reflete tal noção. Como afirmam GERMOV; WILLIAMS (1996), o comer está voltado não apenas às questões de saúde, mas também à moda e à atração física na época do culto à figura[1].

Imerso nas discussões alusivas a esse tema organizamos um seminário, no município de Cerrito/RS, vinculado ao Núcleo de pesquisa e Extensão em Agroecologia e Políticas Públicas para Agricultura Familiar (NUPEAR)[2], o qual tem como uma de suas frentes de pesquisa e extensão um projeto guarda-chuva focado no estudo das representações sociais sobre alimentação escolar no extremo sul gaúcho, a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Esta pesquisa teve como universo empírico escolas rurais e urbanas dos municípios de Canguçu (respectivamente, Escola Castelo Branco e Escola Irmã Firmina Simon), Cerrito (respectivamente, Escola Ulisses Guastucci e Escola Dr. Jaques da Rosa) e São Lourenço do Sul (respectivamente, Escola Germano Hübner e Escola Professora Marina Vargas).

Dentre os municípios estudados, Cerrito se destacou por possuir uma forte articulação entre o poder público local e os agricultores familiares. No entanto, o limite detectado, a partir da pesquisa empreendida, esteve centrado na aceitação

[1] Os autores chamam à atenção para importância dada à aparência tanto dos produtos, quanto das pessoas, referindo-se como "culto à figura".
[2] Proposta aprovada junto ao CNPq, através do Edital 58/2010, e institucionalizado pela UFPel através do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (COCEPE), Resolução nº 8, de 27 de outubro de 2011.

de uma nova diretriz para alimentação dentro das escolas, não apenas por parte de alguns alunos, mas também por alguns servidores e gestores escolares.

Neste contexto emergiu a demanda de desenvolver atividades que fossem capazes de proporcionar o despertar à construção e reflexão sobre a importância da educação alimentar dentro do processo educacional, pelo menos, desde a pré-escola até o final do ensino fundamental. Assim, foi organizado um seminário intitulado "I Seminário sobre Alimentação Escolar no Município de Cerrito", que contou com a participação de diversas todas as escolas da rede municipal de ensino urbanas (Dr. Jacques da Rosa Machado, São Miguel e EMEI Regina Maria Duarte Alves) e rurais (Ulisses Guastucci, Reinaldo Karnopp, Felipe dos Santos, Santo André e Dr. Jaime Faria).

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho foi compreender como pensam e se articulam os servidores das escolas municipais de Cerrito em relação as questões atinentes a temática da alimentação escolar saudável.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho amparou-se em metodologias qualitativas, que possibilitam descobrir um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996). Dentre elas destacam-se a observação participante e as discussões em grupo. O seminário em foco consistiu-se em um dia de atividades. No início da manhã houve o ato de inscrição e credenciamento dos participantes, onde cada um deles recebeu um formulário[3], que guardava o objetivo de apreender as percepções e classificações a respeito da merenda escolar. Ainda na parte da manhã, num segundo momento, passou-se para a realização de um espaço de exposição teórica e reflexiva, o qual foi conduzido pela conferencista Regina Miranda[4]. Na parte da tarde, promoveu-se a realização de discussões em grupos temáticos de discussão, onde o fio condutor esteve centrado em como as escolas poderiam trabalhar a educação alimentar como parte integrante e indissociável da educação básica.

Dentre o público alvo estavam professores, merendeiras, diretores de escolas e demais servidores. Os grupos de trabalho foram divididos por cargos dentro das escolas de forma que pudéssemos contemplar a diversidade de olhares, a partir das funções que cada um cumpre na escola. Dessa forma, entendemos que todos poderiam dar suas opiniões e expressar seus sentimentos e percepções. Os grupos contaram com um mediador e um observador, que ficou encarregado de transcrever os relatos.

Os dados foram interpretados através da análise de conteúdo, que, segundo BARDIN (2011), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Na Figura 1, podem ser visualizadas algumas imagens ilustrativas que mostram o desenvolvimento das atividades durante o dia do seminário.

---

[3] O referido formulário foi respondido pelos participantes, e recolhido antes da palestra teórica e reflexiva (que ocorreu em um momento posterior), para não haver indução ou interferência nas respostas.

[4] Nutricionista, gerente técnica adjunta da Emater/RS – Ascar e representante do Fórum Estadual de Segurança Alimentar.

Figura 1: Imagens das atividades desenvolvidas durante o I Seminário sobre Alimentação Escolar no município de Cerrito.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto de informações sistematizadas ao logo do I Seminário sobre Alimentação Escolar no Município de Cerrito (notadamente, as advindas do formulário preenchido pelos participantes), foi subsídio fundamental para formatação, organização e execução do curso de formação para merendeiras, realizado no município em 2014 e serve, ainda hoje, como guia para discussão.

É importante ressaltar ainda que a conferência realizada na parte da manhã problematizou questões importantes acerca da educação alimentar, as quais foram debatidas e aprofundadas dentro dos grupos de discussão ocorridos na parte da tarde. Diversas questões foram expostas nas discussões de grupo, porém algumas se destacaram com maior relevância. Dentre elas, está o fato de a maioria dos professores só ter interesse em abordar o tema da alimentação saudável para alunos das séries iniciais. Fato este que se justifica pela retroalimentação que acontece nessa fase, bem diferente dos limites e dificuldades de discutir este assunto com adolescentes.

Segundo os resultados dos grupos de trabalho, na adolescência a questão da alimentação transcende o gosto, incorporando principalmente as questões atreladas à mídia e a necessidade de pertencimento ao mundo atraente dos *fast-foods*. Nesse sentido, quando questionados “como fazer?” para abordar o tema da alimentação saudável dentro das salas de aula, a maioria dos participantes afirmou ser fundamental envolver o tema da alimentação saudável de forma transversal, perpassando as diversas disciplinas da grade curricular das escolas de ensino fundamental e médio.

Entretanto, nos relatos esteve presente também o não entendimento de que a educação alimentar deva entremear todo o período escolar, pois como asseguraram não há tempo sequer para que os professores ministrem seus conteúdos “fundamentais”. Esses servidores assumem não ter domínio sobre as interfaces do tema alimentação saudável para que consigam desenvolvê-lo de forma articulada com as diversas áreas do conhecimento. Também foi levantado pelos participantes que faltam livros didáticos que abordem esse tema e que subsidiem a formação dos professores, a fim de que estes possam trabalhar a temática da alimentação saudável em sala de aula.

Os professores e gestores escolares também identificaram a falta de recursos e espaço para desenvolver atividades diferenciadas e atrativas capazes de conquistar inclusive os alunos desinteressados e despreocupados com o tema. Dentre as possíveis ações, vários participantes apontaram à criação de hortas didáticas nas escolas, visto que a partir deste espaço pedagógico seria possível incentivar os alunos a produzir parcela dos alimentos consumidos nas escolas, bem como pautar a discussão sobre aspectos que caracterizam a alimentação saudável. Outrossim, foi apontada a relevância de fortalecer e consolidar comunidades escolares, onde se integre a família dos escolares de servidores e da vida escolar dos alunos, conscientizando-os acerca da importância da alimentação saudável, tanto no espaço escolar quanto no familiar.

4. CONCLUSÕES

Os dados nos permitem afirmar pela relevância de fomentar espaços de discussão e reflexão sobre alimentação saudável, que apontem à necessidade de criar um canal de conexão entre as escolas e os pais, visto que as construções feitas na escola devem ser alicerçadas em casa, fazendo parte de um conjunto de práticas em prol da educação alimentar. De outra parte, admite-se que a atuação conjunta de órgãos públicos, como Emater, Secretaria de Educação e Secretaria de Agricultura em ações que fomentem a discussão, participação e comportamento no que diz respeito à alimentação, especialmente de crianças, é fundamental para que a educação alimentar esteja presente no cotidiano dos gestores públicos, das famílias e dos escolares. Em avaliação do dia de atividades os participantes assumiram que ainda que, em curto prazo, era difícil desenhar mudanças nas ações e na condução de pautas cotidianas que fosse capaz de colocar em cena um trabalho efetivo sobre educação alimentar, foi suficientemente rico e entusiástico no sentido de despertar em cada um dos participantes a inquietação a respeito *do status quo.* Ademais, concluímos que a articulação entre pesquisa, extensão e ensino tem contribuído enormemente para engendrar estruturas de intervenção que auxiliam no desenvolvimento de melhorias em realidades que outrora eram espaços de pura observação. Neste sentido, destaca-se que os resultados apresentados ainda animam as discussões que conduzimos em sala de aula, com alunos da disciplina de Extensão Rural (Curso de Agronomia, Zootecnia e Veterinária), prezando pelo entendimento de que os profissionais das agrárias devem ter atenção a estas questões.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

GERMOV, J. e WILLIAMS, L. 1996, **The sexual division of dieting**: women's voices, Sociological Review, vol. 44, p. 630-47.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 7-29.

PAIVA, J. B. **Hábitos alimentares regionais no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar em um município do sertão baiano: uma abordagem qualitativa**. 132 f. 2011. Dissertação (mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde), Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PIPITONE, M.A.P. A relação saúde e educação na escola de 1º Grau. **Alimentação e Nutrição**, São Paulo, n.65, p.48-52, 1995.

CURSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL NO ÂMBITO DO ENSINO DE EXTENSÃO

DANIELI SARAIVA CARDOSO[1]; CAMILO BRUNO FONSECA[2]; LAUREN ANDRADE VIEIRA[2]; MAURIZIO SILVEIRA QUADRO[2]; LUCIARA BILHALVA CORREA[2]; ERICO KUNDE CORREA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – danielisc_94@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – camilofbruno@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – vieira.lauren@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – mausq@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – ericokundecorrea@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O licenciamento ambiental é um procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação, modificação, operação de atividades e empreendimentos utilizadores de recursos ambientais considerados efetiva ou potencialmente poluidores ou daqueles que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, desde que verificado em cada caso concreto, que foram preenchidos pelo empreendedor os requisitos legais exigidos. O licenciamento ambiental pode ser considerado um sistema de gestão ambiental, pelo fato de que, ele auxilia na detecção de falhas na cadeia produtiva (SILVA, 1998; FEAM, 2002).

O licenciamento ambiental, direta ou indiretamente afeta a todas as áreas indústria, comércio, obras e prestação de serviços devem estar licenciadas para operar. É necessária a Licença Ambiental para obter financiamento junto aos bancos, comprar insumos para produção, e vender seus serviços e produtos. E também para dispor seus resíduos é necessário que o empreendimento esteja devidamente licenciado. A supressão de vegetação, poda de árvores, criação de animais, entre outros necessita de licenciamento ambiental. Cada vez mais o mundo exige responsabilidade socioambiental das empresas.

A competência do licenciamento ambiental recai primariamente sobre os Estados, o que pode se verificar com a lei que criou a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei Federal n.º 6.938/8119, o que se daria através do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Este é estruturado em vários processos, para cada processo é necessária uma determinada licença, tais como: licença prévia (LP) no planejamento de um empreendimento ou de uma atividade, licença de instalação (LI) na construção da obra e licença de operação (LO) na operação ou funcionamento (MILARÉ, 2013).

O Brasil possui um arcabouço jurídico considerável na custódia do meio ambiente através de uma legislação ambiental moderna e um considerável número de normas visando tal proteção. Inclusive os municípios brasileiros já contam com leis específicas e Códigos locais de defesa ambiental, o mesmo se notando quando da preocupação com o tema nas três esferas da federação, que tratam também da normatização ambiental (KRELL, 2004, p.89).

O principal objetivo do curso é capacitar estudantes e profissionais da área ambiental, de modo a esclarecer o funcionamento do licenciamento ambiental, a sua importância e suas etapas.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma parceria entre o Núcleo de Educação, Pesquisa e extensão em Residuos e Sustentabilidade (NEPERS) do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária e o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Engenharia Agrícola ambos da Universidade Federal de Pelotas.

O curso de licenciamento ambiental foi ministrado pelos alunos de mestrado e doutorado da pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos. O período de realização foi de 10 a 12 de junho de 2014 e, devido a grande procura, foi ministrado novamente em 2015.

A metodologia foi baseada na utilização de slides explicativos sobre cada assunto a ser abordado, onde foram citadas as principais leis, como a Lei 12.305/2010, que refere-se à Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), a Lei 6938/1981 à Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei 11520/2000 ao Código Estadual de Meio Ambiente/RS, Lei 9605/1998 aos crimes ambientais, Lei 9519/1992 ao Código Florestal Estadual, Lei 11520/2000 ao Código Estadual Do Meio Ambiente/RS.

Além das leis foram citados assuntos como o Cadastro Técnico Federal (CTF), Taxa de Controle e Fiscalização Ambiental (TCFA), Cadastro Ambiental Rural (CAR), Relatório de Impacto Ambiental (RIMA).

Nos últimos dias do evento foi realizado um questionário de avaliação. O mesmo contava com perguntas referentes à divulgação, programação e organização.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um total de 72 inscritos no site, 36 confirmaram as inscrições, sendo 35 alocados na modalidade de estudante e apenas 1 na modalidade de profissional.

De acordo com os dados contidos no questionário, pode-se observar que quanto à divulgação a prevalência foi a da internet (62%). Os cartazes representaram 24%, o convite oral 4% e por meio de amigos 10%.

No que diz respeito à qualidade das palestras, os conceitos de Muito Bom e Ótimo apresentaram-se de forma igualitária em 39% dos participantes. Já o conceito Bom em 22%. A pesquisa também mostrou que as considerações de insatisfatório e irregular foram de 0%.

Já quanto à avaliação da comissão organizadora do curso, o conceito Ótimo referiu-se a 71%, Muito Bom a 29% e Insatisfatório, Regular e Bom a 0%.

Algumas considerações foram relatadas pelos participantes como o pouco período de exercícios práticos. E os principais elogios foram quanto a organização do evento, estrutura do auditório e metodologia aplicada.

4. CONCLUSÕES

Graças a grande procura pelo curso em 2014, o curso foi ministrado novamente em 2015 e tem grande possibilidade de ser ofertado novamente em 2016, pois a cada ano existe maior número de interessados. Com o passar das edições foi-se aprimorando a divulgação do curso, assim, gerando uma maior procura pelos estudantes e profissionais da área dentro da UFPel e de outras instituições, seja para a atualização ou para a capacitação.

O licenciamento ambiental é indispensável para combater ameaças de danos ao meio ambiente, pois quando impactado de forma negativa dificilmente será recuperado totalmente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEAM - FUNDAÇÃO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE DE MINAS GERAIS. **Licenciamento ambiental**. Disponível em: Acesso em: 9 set. 2002.

KRELL, A. J. **Discricionariedade administrativa e proteção ambiental: o controle dos conceitos jurídicos indeterminados e a competência dos órgãos ambientais: um estudo comparativo**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**,12 ed, São Paulo: revista, atualizada e amplificada. Malheiros Editores, 2004.

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente**. 8ª ed. São Paulo: ed. Revista dos Tribunais, 2013. 776-832 p.

SILVA, E. **Análise e avaliação de impactos ambientais**. Viçosa, MG: DEF/UFV, 1998. 56 p. (Apostila de ENF 685 - Avaliação de Impactos Ambientais).

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS PARA TERCEIRA IDADE

DEBORAH KAZIMOTO ALVES[1]; DÉSIRÉ DOS SANTOS DELIAS[2], ZAYANNA LINDÔSO[3], ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[4]; GIOVANA DUZZO GAMARO[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – deborahkazimoto@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – desire23franco@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – zayanna@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – adriscavalli@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – giovanagamaro@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010 demonstraram que 10,8% da população brasileira, ou seja cerca de 20,5 milhões, é composta por pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Além disso, o Brasil apresentou um aumento na expectativa de vida de 71,3 para 74,9 anos em uma década.

O processo de envelhecimento pode ser acompanhado por declínio das capacidades funcionais, físicas e cognitivas dos idosos. Dentre as funções cognitivas, a memória apresenta-se como uma das mais afetadas. Essa dificuldade de armazenar informações e de resgatá-las gera um prejuízo ocupacional e social, levando muitos desses idosos à perda da autoestima, ao autoabandono e isolamento da sociedade e do ambiente familiar (SOUZA; CHAVES, 2005).

A memória pode ser classificada de quato maneiras. A memória de trabalho, curta e longa duração e remota. A memória de trabalho dura segundos e não deixa traços. A memória de curta duração persiste além de segundos, esta mantém a cognição funcionando durante as horas que a memória de longa duração leva até adquirir sua forma “definitiva”, podendo durar horas e dias. Quando a recordação persiste a anos, denomina-se remota (IZQUIERDO et al, 2013).

Para o bom funcionamento da memória está relacionado ao estilo vida do idoso, se a memória não é utilizada de maneira adequada poderá ser prejudicada. Além disso, o processo de envelhecimento biológico cerebral, pode ocasionar a perda neuronal ou redução das conexões entre neurônios, sendo responsável pela diminuição da velocidade do processamento das informações. Somando-se a isso existem hipóteses que sugerem que o idoso possui o estilo cognitivo menos eficiente, pois tende a usar menos estratégias de memorização, tem dificuldade de inibir o processamento de informações irrelevantes e tem menor controle sobre sua atenção. (YASSUDA et al., 2005).

A memória é um dos aspectos mais importantes da Neurociência nos processos de ensino e de aprendizagem. Para manter “viva” a memória de trabalho e a memória de curta duração, através de conversas, da leitura e de filmes por exemplo. Pois sem elas, será difícil ter uma boa base para formar memórias de longa duração, e não há base para o diálogo e a compreensão de eventos rápidos (IZQUIERDO et al, 2013).

Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi avaliar a utlilização de atividades lúdicas aplicadas na disciplina “Memória e Aprendizagem na terceira idade”, para estimular o processo cognitivo de idosos. Para tal, foi utilizado o uso de seminários e jogos, que envolviam raciocínio lógico, coordenação motora e o utilização e treino da memória.

2. METODOLOGIA

As atividades da disciplina "Memória e Aprendizagem na terceira idade" fazem parte de um projeto piloto buscando avaliar a viabilidade da inclusão da Universidade de Atenção ao Idoso (UNATI) na Universidade Federal de Pelotas. As atividades propostas pelo projeto foram divulgadas por diferentes mídias dentro dos quais podemos citar: o site da universidade, redes sociais e jornais locais. A disciplina de Memória teve como objetivo o desenvolvimento de diferentes estratégias voltadas à manutenção e melhoramento do desempenho da memória de idosos. Foi realizada no Campus Porto, 2 horas/semana durante 14 semanas, totalizando 28 horas/aula. Durante esse período foram realizadas diferentes atividades para um grupo de 12 alunos com idade média de 68,63 ± 6,73 anos sendo apenas um do gênero masculino.

No primeiro e no último encontro da disciplina foram realizados questionários, baseados no modelo proposto por ALMEIDA et al. (2007), conforme descrito na Tabela 1, com o objetivo de avaliar a efetividade das atividades realizadas na oficina de memória.

Questões	
Antes	**Depois**
1. Porque quer participar da Oficina de memória? 2. Você tem utilizado a sua memória? 3. Quais são suas queixas de memória? 4. Consegue prestar atenção em alguma coisa por tempo suficiente? 5. Tem algum problema visual e/ou auditívo? Qual? 6. Já fez algum tipo de treinamento de memória?	1. A atividade atendeu suas expectativas iniciais? 2. Você tem utilizado a sua memória? 3. Se sim, de que maneira? 4. Você tem empregado as estratégias de memória apresentada nas oficinas? Quais? 5. Como sua memória se encontra, desde que começou a oficina de memória? 6. Quais são suas queixas de memória? 7. Consegue prestar atenção em alguma coisa por mais tempo do que antes? 8. Você realizou durante o período da oficina outro treinamento de memóra?

Tabela 1: Questões referentes a memória e a aspectos relacionados, aplicadas no início e no final da disciplina de Memória.

Ao início de cada encontro, os participantes realizavam alongamento físico para assim dar início as demais atividades. Estas atividades eram diversificadas como por exemplo: seminários, leituras e jogos que envolviam memoria ou raciocínio lógico, coordenação motora e testes de memória.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os participantes gostaram das atividades propostas ao longo da discipllina, e também relataram que gostariam que a mesma se repetisse no próximo semestre, vale ressaltar que dois participantes citaram: *"que a atividade foi muito melhor que a minha expectativa".*

Segundo YASSUDA et al. (2005), intervenções complexas, na qual envolvem técnicas de memorização, relaxamento e atenção, podem gerar efeitos positivos quanto trabalhados em grupo.

A Figura 1, mostra algum destes participantes, acompanhados das professoras orientadoras da ação.

Figura 1: Grupo da disciplina Memória e Aprendizagem na 3ª idade em visita à Fenadoce para participação da Assembléia Pública do Idoso.

Após análise dos questionário podemos observar que a principal motivação para a participação da disciplina em questão foi o esquecimento de pequenas coisas do cotidiano, tais como esquecer nome de pessoas (33%), lugares (8,3%), objetos (25%) e porta aberta (8,3%), sabendo que 33% informou ter esquecimentos variáveis enquanto 17% não se queixou de perda de memória. É importante ressaltar que nenhum dos participantes tinham participado de atividades semelhantes relacionadas ao treinamento para melhorar a memória. Todos os entrevistados possuiam algum tipo de dificuldade visual, e apenas um relatou problemas auditívos.

As respostas aplicadas ao final da disciplina, foram diferentes quando comparadas as do momento inicial. Todos estavam utilizando alguma das estratégias sugeridas ao longo do semestre, na disciplina de Memória, para melhorar a memória, dentre os mais citados foram os jogos de palavras cruzadas e caça palavras. Interessante ressaltar que seis dos participantes descreveram a utilização de mudanças de hábito como estratégia de melhorar a memória. Desta forma podemos perceber que a mudança de hábitos e aplicação das estratégias sugeridas na disciplina resultaram em uma melhora da memória como relatado na questão nº5, na qual todos relataram ter tido uma melhora na memória, conforme podemos observar na Figura 2 abaixo.

Em relação as queixas de memória atual, 17% diz não ter nenhum problema, 25% esquece poucas coisas, 58% possui as mesmas queixas entretanto com menor intensidade quando comparadas ao questionário inicial.

A Figura 2 compara as respostas de duas questões nos questionários pré e pós atividades da OFM.

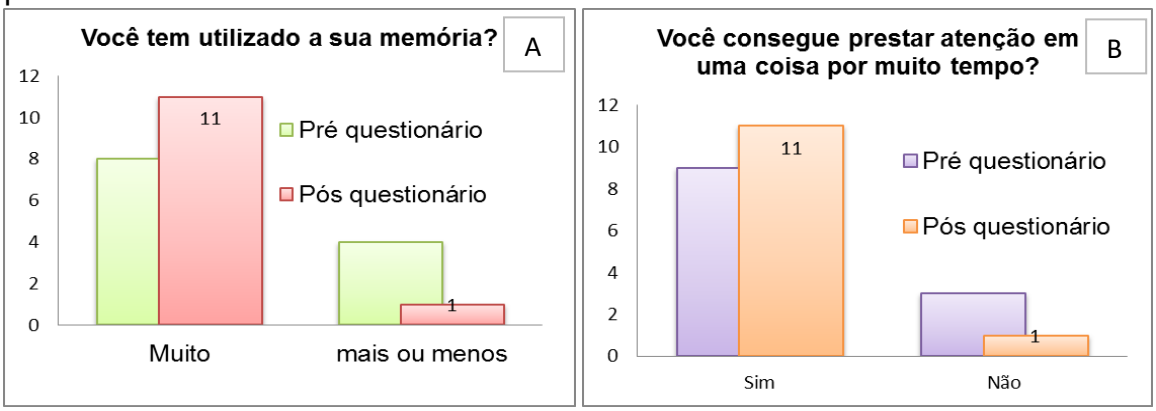


Figura 2: (A) Resposta para as perguntas: " Você tem utilizado a sua memória?"; (B) "Você consegue prestar atenção em uma coisa por muito tempo?"

Pode-se observar através da Figura 2, que houve melhoras no desempenho cognitivo dos participantes. O possível motivo para isto, é que durante o período da realizaçao da disciplina, os idosos passaram a ficar mais motivados ao descobrir que esta "perda" de memória poderia estar relacionada com a diminuição do exercício cognitivo e da memória no processo de aprendizagem. Para garantir que uma informação seja preservada é necessário que o cérebro seja estimulado através de atividades que exijam atenção, concentração e pensamento lógico, o que contribui para o aumento da densidade sináptica cerebral, cuja rede de transmissão é responsável pela dinâmica e plasticidade do cérebro. (SOUZA; CHAVES, 2005). A participação na disiciplina estimulou de forma positiva nossos alunos.

Seguindo dados da literatura de IZQUIERDO et al. (2013), o melhor exercício para manter a memória é a leitura, pois ao fazer isto, põe em funcionamento a memória visual, verbal e até a de imagens.

MANFIO et al. (2005) também recomenda a prática de exercícios físicos para manutenção da saúde física e mental. Pois além disto, possuem fins educativos e terapeuticos, ativando o raciocínio lógico e cognitivo, estimulando o córtex pré-frontal do cérebro, responsável pela memória de curto prazo.

4. CONCLUSÕES

Analisando o relato dos participantes podemos sugerir as atividades propostas na disciplina de Memória e Aprendizagem na 3ª idade conseguiram alcançar os objetivos propostos. A reaproximação do público da terceira idade com a com a temática da neurociência de forma convidativa em ambiente universitário, motivador e prazeroso foram importantes para estimular os processos de memória.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. H. M.; BEGER, M.L.M.; WATANABE, H.A.W. Oficinas de memórias para idosos: estratégia para promoção de saúde. **Interface, comunicação, saúde, educação.** São Paulo, v.11, nº22, p.271-80, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: < http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 10 de Abril de 2016.

IZQUIERDO, I.A.; MYSKIW, J. C.; BENETTI, F.; FURINI, C.R.G. Memória: Tipos e Mecanismos - achados recentes. **Revista USP**. São Paulo, nº98, p.9-16. 2013.

MANFIO, V; AGUIAR, É; ALONSO, K; CORDÃO, L. Importância de jogar. **Segredos da mente: SUPER CÉREBRO**, São Paulo, Editora Alto astral, v.2, nº3, p.27- p.29, 2015.

SOUZA, J.N.D.; CHAVES, E. C. O efeito do exercício de estimulação da memória em idosos saudáveis. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 39, nº.1, 2005.

YASSUDA, M.S.; LASCA, V.B.; NERI, A.L. **Meta-memória e auto-eficácia: um estudo de validação de instrumentos de pesquisa sobre memória e envelhecimento**. Porto Alegre. Psicol. Reflex. Crit. v.18 nº1, 2005.

EXPERIENCIANDO O DESENHO: INVENTÁRIO E INVENÇÕES DA EXTENSÃO

DIANA KRÜGER MARTINS[1]; NADIA DA CRUZ SENNA[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – dkmartins90@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – alecrins@uol.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Experienciando o Desenho constitui um projeto extensionista, voltado para o ensino do desenho junto a escolas da periferia da cidade de Pelotas. A ação se mantém em demanda contínua desde sua implantação em 2010, possibilitando uma parceria pródiga em prol da formação e qualificação de crianças, universitários, professores, profissionais e demais colaboradores atuantes no projeto. A proposta foi esboçada tendo em vista o intercâmbio com a comunidade escolar da região do porto, vizinha ao Centro de Artes, vinculada ao programa **Arte, Inclusão e Cidadania,** do Centro de Artes da UFPel.

A atuação pautada nos aspectos lúdicos da arte e no seu potencial de encantamento, busca promover experiências afirmativas, valorando os atores, as relações e o ambiente, possibilitando o alcance de uma sociedade mais inclusiva. O programa prioriza a linguagem do desenho nas práticas que instigam a percepção visual, a capacidade expressiva e comunicativa do grupo.Seguindo por essa linha de ação e conteúdo, vamos traçando um percurso que se atualiza e se configura de forma diferenciada a cada reedição, ora para contemplar novos interesses e demandas, ora para voltar atrás nas próprias pegadas, e retomar proposições já experimentadas, com outros grupos, materiais e ou abordagens. Esse delineamento é construído de forma colaborativa, coletivo e aberto, para incorporar acasos e desvios que se dão em meio ao processo. O presente relato contempla o inventário do projeto, destacamos algumas das experimentações vivenciadas, revisitamos referências, metodologias, soluções inventivas e resultados alcançados no período.

A constatação da situação de vulnerabilidade dos grupos que caracterizam o público alvo do projeto norteou a busca por uma fundamentação baseada no acolhimento, no lúdico e no respeito às diferenças. Assim, buscamos autores, pesquisadores e arte-educadores que reivindicam o desenvolvimento emocional como parte integrante e indissociada do processo educacional. MARLI MEIRA e SILVIA PILLOTTO (2010) convocam a arte e o afeto para promover sensibilidades e construir conhecimento. Também calcado no sensível comparece DUARTE JR.(2010) apontando as relações estabelecidas entre educação do corpo e dos sentimentos através da arte. EDITH DERDYK (2010) e ROSA IAVELBERG (2003) contribuem com investigações a respeito do grafismo infantil e do ensino de desenho em sala de aula. MIRIAM CELESTE MARTINS (2009), referência para muitas propostas pela concepção da arte como instrumento de conhecimento. LUCY SILVA e REGINA MARA CONRADO (2013), que enfatizam a atual necessidade de um ambiente escolar que agregue valores, e não apenas ensine conteúdo, tecendo reflexões a respeito da pedagogia inclusiva.

Compartilhamos com estes estudiosos o poder da arte para atravessar fronteiras e promover experiências que possibilitem a fruição, produção, reflexão e proporcionem ao grupo novas maneiras de interagir com seu meio.

2. METODOLOGIA

Ao longo dos anos, o projeto adotou estratégias pedagógicas diferenciadas, experimentou materiais e métodos inovadores, testou abordagens (inclusive autorais), para atender demandas projetadas e ou programas de necessidades que se instauravam durante os processos vivenciados.

Porém, todos os métodos aplicados possuem em comum o objetivo de proporcionar novas maneiras de observar e interagir com a realidade ao redor, despertando a sensibilidade criativa e cultural dos educandos. Destaca-se a importância do lúdico, do rearranjo do espaço escolar e de um olhar mais atento aos detalhes, antes despercebidos.

Nos anos iniciais,adotou-se a expedição, sugerida por MARTINS (2009).Foram feitos passeios exploratórios pelas proximidades da escola, onde os elementos da realidade urbana dos alunos eram reavaliados, não apenas através dos estímulos visuais, mas também táteis, auditivos e olfativos. Buscou-se romper o cotidiano através de um olhar diferenciado, transformando-o em matéria criativa.

Seguindo a lógica de DERDYK (1990), acredita-se que o convívio dos educandos com a produção artística cultural é fator determinante para o aprendizado e valoração destes bens. Sendo assim, o projeto dedicou-se a proporcionar visitas a museus e galerias de arte. O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo e a galeria do Centro de Artes da UFPEL receberam visitas mediadas, onde os alunos puderam além de ter contato com diferentes acervos artísticos, conhecer ateliês, observar artistas produzindo e dialogar com os mesmos. A possibilidade de observar de perto, e, dependendo da obra, até mesmo interagir com a peça, fez toda diferença sobre a percepção de pessoas que até então estavam acostumadas a uma noção de artes calcada em reproduções. Há de se destacar o impacto positivo das visitas ao Museu, que, para grande parte dos alunos era um espaço desconhecido.

A interdisciplinaridade também foi posta em prática no projeto, quando arte e literatura foram combinadas para trabalhar sobre a obra “O Exercício de Ser Criança” (1999)de Manoel de Barros, criando assim atividades colaborativas explorando a poética e a afetividade. A proposta, desenvolvida juntamente com a professora da instituição, cobria as diferentes fases da ação, desde seu planejamento, estudo de necessidades, execução e avaliação.As atividades foram formuladas com o intuito de integrarem o lúdico e o inventivo. Desde a investigação, ao exercício da fantasia, estudo da poética e do imaginário literário, tendo o objetivo de aproximar as crianças do processo criativo de Manoel de Barros, promovendo primeiramente o conhecimento de sua obra e por fim da arte e da cultura. Também se teve atenção aos parâmetros curriculares para o ensino da arte,buscando-se um programa de atividades que atendesse ás necessidades do grupo, motivando e inspirando a busca pelo saber e encantamento, e ao mesmo tempo contribuindo efetivamente para o fortalecimento da consciência criadora do aluno (PCNs,p.50).

Poesias, redações, desenhos e pinturas em diferentes técnicas e suportes pautaram a proposta que acabou por ganhar também a adesão da disciplina de Ciências, suscitando conversas sobre biodiversidade e sustentabilidade.Por fim, a produção artística foi compilada em forma de um livro composto por vários cadernos com trabalhos de todos os alunos participantes. Os cadernos foram expostos em uma mostra didática para os demais colegas da escola, que foi mediada pelas crianças. Por fim, os resultados alcançados evidenciaram o acerto das estratégias adotadas, tanto a respeito da prática pedagógica (o aprendizado através dos imprevistos que tiveram de ser contornados pelos idealizadores e a riqueza

resultante na adoção de uma estratégia interdisciplinar) quanto para os alunos, que demonstraram grande satisfação ao apresentar o fruto de seu trabalho criativo.

Posteriormente, estudou-se o corpo e suas possibilidades como agente criativo dentro do desenho.A auto-estima, o respeito às diferenças e o combate a estereótipos em torno de modelos de beleza propagados pela mídia foram temas abordados durante os encontros. Seguindo as orientações de IAVELBERG (2008), projetou-se um conjunto de ações que visavam o aprendizado do "desenho cultivado", expressão essa adotada pela autora para conceber o desenho como conhecimento resultante de uma percepção ativa que demanda o corpo por inteiro (sentidos, saberes, valores e emoções). Sendo assim, superfícies variadas (muros, chão, papéis e etc.) eram aproveitados juntamente com posturas (em pé, agachando-se, deitando-se, etc.) e diferentes instrumentos (carvão, giz ,canetas, etc.) de modo a expandir o repertório gráfico dos alunos, desenvolver habilidades motoras e vencer bloqueios expressivos.

No segundo semestre de 2015, foi iniciada uma parceria com a Escola Especial Prof. Alfredo Dub, situada na zona norte de Pelotas. No local, contando com a ajuda de intérpretes, foram realizadas oficinas de artes para turmas mistas de alunos com diferentes graus de audição. Em comum com as ações propostas na E.E.F. Brusque Filho está o trabalho focado sobre o corpo e seus sentidos, na gestualidade do desenho, e na ludicidade do aprendizado. Os alunos foram convidados a trabalhar a figura em diferentes técnicas, contando com jogos de luz e sombra, brincando com noções de proximidade e proporção, e, utilizando de fantasia e imaginação.

Atualmente, o projeto continua em andamento em ambas as escolas. A proposta baseada em diferentes técnicas pictóricas, tendo o desenho e suas diferentes linguagens oferecidas como meio para expansão do repertório artístico para alunos das séries iniciais, tem sido o foco das ações implementadas na E.E.F. Dr. José Brusque Filho. Enquanto isso, as histórias em quadrinhos e os super-heróis são usados como referência na Escola Especial Prof. Alfredo Dub, ajudando os alunos na expressão de sua subjetividade criativa e autoestima.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde sua implantação em 2010, o projeto tem sido remodelado a cada período para melhor atender às demandas dos participantes. As propostas são planejadas sempre levando em conta o período de observação, vivência e demais estágios de sua aplicação, buscando o aprimoramento contínuo. Os resultados obtidos junto aos alunos contemplados são claramente positivos; as crianças ganharam autoconfiança e liberdade expressiva, além de apresentarem clara dedicação ás atividades e à conservação dos materiais oferecidos pelo projeto. Também foi instaurado um ambiente escolar agradável, onde ficou evidente a confiança entre alunos e propositores. Além disso, os educandos também apresentaram melhor rendimento nas outras disciplinas, o que gerou mais parcerias multidisciplinares.

Quanto aos graduandos em Artes Visuais que se envolveram no projeto, há de se destacar que os mesmos obtiveram além da chance do aprimoramento pessoal e pedagógico ligado à vivência docente, o crescimento intelectual, desdobrando a experiência da extensão através de publicações e monografias, confirmando a vocação do projeto para articular o ensino e a pesquisa.

4. CONCLUSÕES

As ações do **Experienciando o Desenho** encontram-se em pleno andamento, e seus resultados alcançados, tanto desde seu início há seis anos, quanto as atividades postas em prática em 2016, reverberam positivamente para todos seus envolvidos e são traduzidos em práticas inclusivas interdisciplinares, intercâmbios e ampliação de parceiros.

Conclui-se então, que o projeto tem grande impacto prático e teórico na formação profissional de seus bolsistas, ajudando-os a compreender a dinâmica do universo escolar, a expandir suas noções a respeito da comunicação com os alunos, e a trabalhar no aperfeiçoamento de uma postura a ser adotada frente aos desafios da vida educacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. **O exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4 ed. Porto Alegre :Zouk, 2010.

JR., Duarte. **O sentido dos sentidos: educação sensível**. Curitiba: Criar Edições Ltd, 2010.

IAVELBERG, R. **Pra gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Atmed, 2003.

MEIRA, M.S.R.D., PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade em seus estudos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA,L.;CONRADO,R. M. **Experiências e Dinâmicas de Inclusão Um Olhar Comprometido e Afetivo**. Porto Alegre: Editora Wak, 2013.

SENNA,N.C. Experimentações com desenho no ensinobásico. **Revista Matéria-Prima**, Faculdade de BelasArtes da Universidade de Lisboa e Centro de EstudoemBelasArtes, Lisboa, v.1,n.2, p.228-236,2013.

VALENTIM, J.S.; SENNA, N.C.; NOBLE, A.W.; CASTILHOS, J.S. INVENTANDO DESPROPÓSITOS COM MANOEL DE BARROS: entremeando arte e literatura no ensino fundamental.Montenegro, **Revista Fundarte**, n.23, p.262-270, 2012.

ALDRIGHI, F.A.; SENNA,N.C. Desenhando na escola: novas ações. In: **13ª Mostra da Produção Universitária**, Rio Grande, 2014, Anais da MPU. v.13,n.1. Rio Grande: Editora da FURG, 2014.

ALDRIGHI, F.A.; ROSA,R.S.;SENNA,N.C. O desenho expandido e inclusivo: aspectos lúdicos e sensíveis. In: **II Congresso de Extensão e Cultura**, Pelotas,2015. Anais do II Congresos de Extensão e Cultura da UFPEL, Editora da UFPEL, 2015, pg.197.

O Ensino Complementar abordado pelo grupo PET Engenharia Hídrica como fator fundamental do desenvolvimento acadêmico: uma abordagem no Ciclo de Estudos.

DIEGO SEBASTIAN RICCI MORTEO[1]; MAURICIO DAI PRÁ[2]; JOANA DE SOUZA GUSMÃO[3]. GUSTAVO WILLY NAGEL[4], RODRIGO DE LIMA DO AMARAL[5], IULLI PITONE CARDOSO[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas1 – diegorcp7@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas– joana.de.gusmao@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas- gustavoonagel@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas- rodrigo_do_amaral@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas- iulli.pitone@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas– mdaipra@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial propicia a construção conjunta entre estudantes, sob tutoria de um docente, em busca de contribuição e retorno social, econômico e cultural, para os acadêmicos, instituição e da mesma forma comunidade em geral. Um dos objetivos do programa é aprimorar o ensino desenvolvido na graduação, possibilitar ao discente sua formação abrangente e conectada as questões sociais e coletivas, bem como a partilha e comunhão no planejamento e desenvolvimento de ações acadêmicas no grupo que atua.

A tríade em que está firmada as ações do PET abrange a pesquisa, o ensino e a extensão no nível da graduação; pilares que sustentam a formação universitária. Nesse sentido, o ensino é vivenciado na busca de estudos, construção de conhecimentos por meio de grupos de aprendizagem mediados pela ação do professor tutor. Segundo CASTRO (2002), em sociedades modernas o papel da disseminação do ensino determina o grau de desenvolvimento dos indivíduos perante a sociedade e mundialmente pelo Índice de desenvolvimento humano (IDH). Visando o desenvolvimento e a disseminação do ensino, os grupos PET (Programa de Educação Tutorial) visam melhorar a qualidade de formação dos alunos e de tal forma suprir as necessidades do país em suas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico.

A necessidade de pesquisa surge à medida que o conhecimento empírico tende a modernizar-se e tornar-se científico. Para tanto, o contato e a troca com a comunidade e o entorno durante as atividades de extensão promovem e provocam para questões urgentes percebidas nesses contextos, que direcionam os estudantes em suas atividades de pesquisa e ensino.

Segundo MARTINS (2007) os grupos assumem compromissos sérios nos âmbitos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais , os quais se concretizam mediante o aprendizado constituído por um grupo de estudantes e orientados por um professor tutor com o intuito de ampliar a visão do mundo e dimensionar o seu papel social. O grupo PET Engenharia Hídrica constituiu-se em 2009/2010,e desde o inicio de suas atividades busca desenvolver atividades que atendam a tríade em que o programa se baseia. Dentre as atividades desenvolvidas pelo grupo, estão mais ligadas ao ensino as seguintes: Ensina PET (introdução à docência, através de minicursos ministrados por cada integrante do grupo); PET na Escola (aulas à alunos das escolas da rede pública sobre cuidados aos recursos hídricos, ministradas por todos os integrantes do grupo, contemplando todas as turmas de primeiro a nono ano do ensino fundamental), Curso de

Capacitação (ação que proporciona à comunidade acadêmica interna e externa à Universidade, minicursos de aprimoramento profissional), e o Ciclo de Estudos.

Neste trabalho focaremos na dimensão ensino desenvolvida pelo PET Engenharia Hídrica, mais especificamente nas atividades relacionadas ao Ciclo de Estudos. Essa atividade visa proporcionar a complementação do ensino de graduação e atender à demanda de profissionais mais qualificados, bem como a integração com discentes e docentes da comunidade acadêmica, além de profissionais de outras instituições e também daqueles que atuam na área de Recursos Hídricos.

2. METODOLOGIA

O projeto Ciclo de Estudos surgiu da necessidade de complementação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e, além disso, para que os acadêmicos pudessem ter um panorama geral de como estão os recursos hídricos, regionais, nacionais ou até mesmo mundiais, bem como as empresas que trabalham com este recurso.

O Ciclo de Estudos está na sua décima edição, anteriormente era desenvolvido semestralmente, e posteriormente começou a ser desenvolvido anualmente. Esta é uma das atividades organizadas pelo grupo PET Engenharia Hídrica, que conta com programação e cronograma de palestras com profissionais de empresas da área de Recursos Hídricos, voltada diretamente à comunidade acadêmica, contudo, aberta à comunidade externa à universidade. As palestras são ministradas em horários diferenciados, de modo que não interfira com o andamento das aulas dos participantes inscritos.

A divulgação ocorre mediante cartazes impressos e digitais colocados no espaço universitário e em redes sociais. Procura-se, dessa forma atingir o maior numero possível do público acadêmico. A figura 1 mostra alguns dos cartazes de divulgação referentes ao I, II, III, IV,VI e X Ciclo de Estudos. A figura 2 mostra o evento criado na rede social Facebook para divulgação do X Ciclo de Estudos.

A inscrição é presencial, ocorre na sala do PET na UFPel, dias anteriores a realização do evento ou mesmo no dia. Para a efetivação da inscrição cada participante colabora com um valor simbólico que posteriormente é revertido a uma casa de caridade, onde o grupo do PET desenvolve seus projetos de extensão.

O Ciclo de Estudos do PET Engenharia Hídrica ocorre no período de cinco dias consecutivos, contendo temas diferentes, as palestras tem duração aproximada de duas horas. Durante as palestras são desenvolvidos temas de referentes ao aprimoramento profissional, e ao final de cada uma, é aberto espaço para discussão e interação do palestrante com o público acadêmico. O ciclo de estudos contabiliza 10 horas. Cada participante recebe no final do projeto um certificado identificado com seu nome, as palestras assistidas e a carga horária correspondente a cada palestra assistida, devidamente legitimado pelo colegiado do curso e assinado pelo tutor responsável.

Figura 1- Cartazes de divulgação do Ciclo de Estudos

Figura 2- Divulgação do Ciclo de Estudos na rede social Facebook

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o presente momento o ciclo de estudos está na sua décima edição, perfazendo um total de 50 palestras e uma média de 41 acadêmicos presentes. A tabela 1 apresenta os dados de participação em alguns ciclos de estudo.

Edição	Inscritos
I	48
II	80
III	31
IV	58
V	43
VI	45
VII	41
VIII	59
IX	32
X	86

Figura 1- Quadro da participação nas edições do Ciclo de Estudos

Mediante a tabela observou-se uma adesão significativa do publico acadêmico, no entanto, em alguns ciclos de estudos sofreram um decréscimo nas participações por se tratar de um evento semestral, os participantes deram prioridade a outros eventos ligados à área de recursos hídricos. No X Ciclo de estudos a participação aumentou devido a implementação anual do evento.

Observou-se, ainda, que os participantes desenvolvem capacidade crítica sobre assuntos diversos apresentados, assim como melhoria na capacidade de interação, observação feita a partir do grande número de perguntas realizadas no final de cada palestra. Desta forma ficou evidente a grande curiosidade dos acadêmicos em conhecer e explorar as diversas áreas profissionais e acadêmicas que a Engenharia Hídrica oferece. Na figura 3 é ilustrda a abordagem das palestras.

Figura 3- Apresentação de palestra no X Ciclo de Estudos

4. CONCLUSÕES

O grupo PET Engenharia Hídrica avalia o Ciclo de Estudos como um ótimo projeto, pois contribui para suprir as necessidades do país em suas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico já que possibilita a interação com profissionais da área de Recursos Hídricos. Além disso permite observar o interesse dos acadêmicos em aprimorar seus conhecimentos em suas diversas áreas, tornando-os cada vez mais criticos mediante o debate aberto no final de cada palestra. Desta forma fica evidente que o presente projeto contribui para uma formação mias ampla de modo que não restringe os acadêmicos a terem percepção apenas na sala de aula e sim uma visão geral fora dela.

Esta área de atuação mostra o quam importante é a disseminação de formação complementar, pois o desenvolvimento de cidadãos críticos torna-se necessário para construir pilares sustentáveis em âmbitos de conhecimento científico e tecnológico

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos

CASTRO, Claudio de Moura. **A educação invisível.** Veja educação, Belo Horizonte, 19 Jun. 2002. Acessado em 25 jul. 2016. Online. Disponível em: http://veja.abril.com.br/idade/educacao/190602/ponto_de_vista.html

MARTINS, Iguatemy Maria de Lucena. **EDUCAÇÃO TUTORIAL NO ENSINO PRESENCIAL- UMA ANÁLISE SOBRE O PET.** MEC, Paraíba, 2007. Acessado em 25 jul 2016. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DIULIA HELENA VIEIRA FANKA[1]; AMINE CABRAL RICARDO[2]; DESIRÉ DOS SANTOS DELIAS[3] ;GIULIA PINHEIRO GARCIA[4] ;
ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[5]

GIULIA PINHEIRO GARCIA[1]; AMINE CABRAL RICARDO[2]; DÉSIRÉ DOS SANTOS DELIAS[3]; DIULIA HELENA VIEIRA FANKA[4]; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[5]

[1]Escola Superior de Educação Física-UFPel,bolsista PROBEC – diuliafanka@gmail.com
[2]Escola Superior de Educação Física-UFPel,bolsista PROBEC - amine.ric@hotmail.com
[3] Escola Superior de Educação Física-UFPel, bolsista PROEXT - desire23Franca@gmail.com
[4]Escola Superior de Educação Física-UFPel, bolsista PROBEC - giuliagarcia94@hotmail.com
[5]Escola Superior de Educação Física-UFPel, Orientadora – adriscavalli@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O tema em questão surgiu a partir de observações feitas como acadêmica e bolsista do projeto de extensão Núcleo de Atividade para a Terceira Idade – NATI. A participação efetiva em um projeto social de extensão pode oferecer inúmeros caminhos para desenvolvimento profissional, no entanto trago a questão da extensão como meio de formação. Para Schellin, (2013, p.15) “a extensão Universitária pode ser desenvolvida a partir de diferentes focos, os quais nem sempre convergem com a proposta da universidade”. A aproximação do público externo com professores e alunos da instituição proponente possibilita a troca de experiências em uma relação estabelecida pela Universidade e comunidade envolvida no processo extensionista. Segundo Goulart (2004) é enfatizada a importância da extensão como um processo do ensino e não como um simples acontecimento fora da aula, em que os estudantes vão à comunidade para prestar serviços.

Dentro do contexto universitário, a nova organização do currículo se apropria da Prática como Componente Curricular (PCC) gerando “impactos que impulsionaram novas demandas administrativas tanto nas instituições públicas quanto nas privadas” (AFONSO, NOCCHI, OST, 2012, p.313). A PCC visa à inserção de discentes nos projetos de ensino e extensão, possibilitando a aprendizagem direta com a realidade da Educação Física. O estudo de Oliveira (2006) salienta que as PCCs devem ser priorizadas desde o inicio da formação, e desenvolvidas em contextos educacionais, favorecendo experiências que poderão

ser levadas na futura atuação profissional, na busca da aproximação com a realidade para qual o acadêmico se prepara.

A formação trata-se de um tema de extrema relevância como elemento de crescimento profissional na vida de um indivíduo. O projeto NATI vem sido desenvolvido ao longo de 23 anos, sendo considerado um dos mais antigos da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e sempre teve a preocupação na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além de entender que as experiências entre gerações são importantes na troca de conhecimento entre os envolvidos no processo.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi analisar se a vivência no projeto de extensão do NATI poderia contribuir para a formação acadêmica de alunos matriculados nos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física, da UFPEL/RS.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como um estudo transversal de caráter descritivo (THOMAS; NELSON, 2002). A amostra foi composta por voluntários e discentes matriculados na disciplina de PCC, sendo todos do curso de Educação Física da UFPel/RS, que participaram do projeto de extensão NATI, no período de março a julho de 2016, e que aceitaram voluntariamente a participar do estudo. Todos interessados em participar assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, de perguntas abertas, baseado no estudo de Schellin (2013). Os dados foram expressos em valores absolutos e percentuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 28 acadêmicos convidados a participar do estudo, 17 (60,71%) responderam ao instrumento de pesquisa após dezessete semanas de atuação no projeto.

Em relação ao motivo de inserção no projeto NATI, 13 acadêmicos (76,47%) mencionaram que ingressaram pelo intuito de possuir maiores experiências com idosos e também gostar de trabalhar com essa fase do ciclo vital; entretanto 4 alunos (23,52%) referiram-se a escolha por ser o horário da PCC o horário que

tinham disponível para cursar a disciplina e então por conveniência escolheram o NATI. Quanto às contribuições do projeto para sua vida, foi citado pela grande maioria dos entrevistados (n=15; 88,23%) que gostaria de adquirir conhecimento e aprender a dinâmica de trabalho com um grupo de idosos na relação aluno/professor. No questionamento quanto o que os acadêmicos consideram importante em alterar/mudar no projeto, 47,05% (n=8) não mudariam nada no mesmo, relatando que as aulas estão sendo atualmente desenvolvidos em moldes que estão atendendo ao público alvo, no caso os idosos e, que gostam das atividades propostas, sendo as mesmas criativas e focadas para a terceira idade. Já 52,9% (n=9) dos acadêmicos mencionaram algumas alternativas que podem ser incluídas ao projeto como: fichas de acompanhamento da prescrição dos exercícios realizados nas aulas e doenças; organização sistemática dos acadêmicos nas suas funções; dar atendimento personalizado aos idosos; incluir pessoas do sexo masculino nas aulas de ginástica onde o público é exclusivo de mulheres, etc. E em relação a acrescentarem algo relevante e importante para melhorias do projeto, grande parte, ou seja, 11 acadêmicos (64,70%) responderam que o projeto é completo e de “extrema importância na faculdade e na vida dos idosos”.

4. CONCLUSÕES

Este estudo teve o intuito de apresentar a importância do papel da extensão universitária na área de formação. O projeto foi mencionado como de grande importância na vida dos acadêmicos onde insere os discentes a participarem de um contexto que abrange novas visões sobre um projeto social de extensão. Portanto a extensão proporciona a interação aluno, professor, idosos em um meio repleto de novos conhecimentos providos de um público que tem muito a ensinar.

Os participantes do projeto fazem referência que o mesmo contribui no âmbito social e pessoal do acadêmico durante sua graduação. Portanto o contato com os idosos do projeto NATI permite um conjunto de possibilidades de trabalhar futuramente com esta população. Do ponto de vista dos discentes participantes a extensão permite a ampliação do conhecimento e a complementação da formação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. R. NOCCHI, N. OST, M. A. A prática como componente curricular: contextos e processos. NASCIMENTO, J. V. FARIAS G. O. (Orgs). In:**Construção da identidade profissional em educação física: da formação á intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. V.2.p. 305- 322 – (Temas em movimento).

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. Horizonte; **Revista do Núcleo de Estudos em Teologia da Pontifícia Católica de Minas Gerais,** Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 60-63, 2004.

OLIVEIRA, A. A. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Biliotética, 200.

SCHEIDEMANTEL, S. E. KLEIN, R, TEIXEIRA, L. I. A importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. Anais In: **2° Congresso Brasileiro Universitária**. Belo Horizonte -12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br>Direitos>Direitos5. Acesso em jun 2016.

SCHELLIN, F. O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação Física. In:__ Dissertação 164p, 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DO GEOPROCESSAMENTO NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA E MATEMÁTICA

DOUGLAS VICENTE ALCHIERI[1]; ROSANE VIEIRA DA SILVA[2]; TARSILA BEATRIZ VIÉGAS MATTOSO[2]; ELISANDRA HERNANDES DA FONSECA[2]; ALEXANDRE FELIPE BRUCH[2]; ANGÉLICA CIROLINI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – vicentealchieri@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – ro.vieirasilva@gmail.com; tarsilaviegas@hotmail.com; elisandrah.fonseca@gmail.com; afbruch@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – acirolini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A introdução das ferramentas do Geoprocessamento na educação básica é uma ótima oportunidade para a população tomar ciência das características e atividades desenvolvidas nesta área do conhecimento, que ainda está pouco divulgada para a comunidade em geral.

Conforme MACHADO (1991), o mundo está caminhando na direção de uma nova sociedade dominada pela informação, onde o conhecimento e a ciência desempenharão papel primordial nessa nova sociedade.

Com o crescente acesso aos meios digitais os alunos esperam aulas mais dinâmicas e interativas, fazendo com que os professores busquem aperfeiçoamento, os quais, na maioria das vezes, não dominam técnicas de posicionamento atuais. As novas tecnologias da informação estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, sendo assim a escola necessita acompanhar estas inovações e despertar no aluno a criatividade, a reflexão crítica e o interesse pelo uso de recursos tecnológicos para fins de aprendizagem, a partir da interatividade.

No ensino tradicional da Geografia, utiliza-se mapas, que são compreendidos pelos alunos apenas como figuras, não representando seu espaço de vivência e realidade. Sendo assim, a Geografia pode ser vista como uma disciplina isolada e desinteressante de ser estudada. Soma-se a isso o fato de expressivo número de professores não dominar as técnicas de mapeamento e posicionamento atuais, baseado no uso de satélites, Sistema de Posicionamento Global (GPS) e programas computacionais.

Diante desta realidade, este projeto objetiva criar um ambiente de aprendizado onde o aluno deixa de ser um agente passivo e torna-se ativo de seu aprendizado, sendo responsável por mapear locais de seu cotidiano, aplicando em seus mapas conceitos de geografia e cartografia, desenvolvendo conhecimento, percepção e senso de localização para, posteriormente, ampliar essas informações para qualquer tipo de mapa.

De acordo com ROCHA (2000), o Geoprocessamento pode ser definido como uma tecnologia transdisciplinar, que através da axiomática da localização e do processamento de dados geográficos, integra várias disciplinas, equipamentos, programas, processos, entidades, dados, metodologias e pessoas para coleta, tratamento, análise e apresentação de informações associadas a mapas digitais georreferenciados.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, primeiramente verificou-se o número de escolas públicas localizadas na área urbana e rural do município de Pelotas. Em seguida, foram selecionadas as escolas e a escolha das turmas a que receberiam o projeto.

A metodologia baseia-se na difusão do conhecimento técnico e metodológico na área do Geoprocessamento e este processo se faz através de oficinas promovidas pelo projeto, utilizando ferramentas do Geoprocessamento, como aparelhos receptores de sinal GPS, bússola, softwares como WEBSIG, Google Earth para elaborar mapas de escolas ou comunidades. Durante as atividades os alunos coletam pontos de interesse e, utilizando softwares, desenvolvem e manipulam os mapas, aplicando conceitos de geografia e localização.

Inicialmente foram apresentadas aos alunos ferramentas utilizadas nas atividades práticas na área do Geoprocessamento, como os equipamentos e documentos cartográficos, GPS, nível laser, estereoscópio, teodolito, estação total, cartas topográficas e fotografias aéreas.

A primeira atividade desenvolvida refere-se à orientação, desenho em planta e escala. Para isso os alunos deslocaram-se até o pátio da escola, realizaram medidas e desenharam a planta do local, orientando-a no espaço. Os conhecimentos colocados em prática foram baseados na interdisciplinaridade entre Geografia e Matemática, com conteúdos de orientação e cálculo de escala e conversões de unidades de medida.

Por fim, serão desenvolvidos materiais didáticos e disponibilizados aos professores, com o intuito de auxiliar na prática docente e proporcionar a formação continuada dos professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento da tecnologia da informática, tornou-se possível armazenar e representar diversas informações em ambiente computacional, surgindo o Geoprocessamento, termo que, conforme CÂMARA; DAVIS; MONTEIRO (2005) e ASSAD; Sano (1998) denota a disciplina do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e que vem influenciando de maneira crescente as áreas de Cartografia, Análise de Recursos Naturais, Transportes, Comunicações, Energia e Planejamento Urbano. No decorrer do projeto estão sendo realizadas oficinas na área do Geoprocessamento para proporcionar aos alunos o contato direto com os equipamentos e métodos utilizados, como: trenas, GPS de navegação, GPS geodésico, estação total, estereoscópio, bússola, cartas topográficas e fotografias.

Desde a antiguidade havia a necessidade de comunicação, localização e orientação, sendo que no princípio o processo de orientação e localização no espaço geográfico ocorria apenas pela observação da natureza. Atualmente, a orientação ocorre além da observação do sol, por meio da leitura de mapas e com o auxílio de equipamentos como bússolas e/ou receptores de sinal GPS. Por isso é preciso que os alunos se familiarizem com os equipamentos e as representações cartográficas, a partir da compreensão dos signos inerentes a Cartografia, importantes para expressar informações geográficas e facilitar a compreensão do espaço.

Durante as oficinas uma das atividades desenvolvidas foi a de orientação. Os alunos se posicionaram no pátio da escola, elaboraram um croqui e o localizaram, orientando-o ao Norte a partir da observação solar. Logo, realizaram medidas da área externa à escola com trenas analógicas e digitais. Com o croqui e suas referidas medidas, voltaram à sala de aula e converteram os valores em escala para a elaboração da planta.

Ao demostrar a planta e a atividades aos professores, os mesmos relatam ter percebido que os alunos obtiveram significativa melhora na compreensão dos mapas, desenvolvendo interesse pela Geografia, e na Matemática, apresentam maior facilidade no cálculo de áreas, comprimentos, projeções espaciais e escalas.

4. CONCLUSÕES

A partir deste trabalho foi possível verificar que com o desenvolvimento de atividades práticas, relacionadas ao seu cotidiano, os alunos demonstraram interesse e interação com o conteúdo trabalhado, além de verificar as diversas possibilidades de aplicação e integração interdisciplinar.

Esse processo deve ser contínuo, atingindo toda a educação pública básica, pois os professores recebem um material didático com propostas de atividades práticas e interdisciplinares relacionadas com as tecnologias de Geoprocessamento. Ao final do projeto serão realizados questionários com os alunos participantes para quantificar a contribuição deste trabalho no desenvolvimento educacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAD, E. D. & SANO, E. E. **Sistemas de Informações Geográficas**: aplicações na agricultura. Brasília: Embrapa, 1993.

CÂMARA, Gilberto; DAVIS, Clodoveu; MONTEIRO, Antônio Miguel Vieira. **Introdução à Ciência da Geoinformação**. Disponível em: http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/index.html. Acesso em: 15 nov. 2015.

MACHADO, E. de C. Informática no ensino de segundo grau. A experiência do Ceará: **Educação em Debate** n.1/2 p.155-160, 1991.

ROCHA, C. H. B. **Geoprocessamento**: tecnologia transdisciplinar. Juiz de Fora: Ed. do Autor, 2000.

I CURSO TEÓRICO-PRÁTICO DE AVALIAÇÃO E PROCESSAMENTO DE SÊMEN CANINO

EDENARA ANASTÁCIO DA SILVA[1]; KARINA LEMOS GOULARTE[2]; MONIKE QUIRINO DOS SANTOS[3]; FRANCISCO DE ASSIS ARAÚJO CAMELO JÚNIOR[4]; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE[5]; CARINE DAHL CORCINI[6]

[1]UFPel – edenara_anastacio@hotmail.com
[2]UFPel – kgoularte@hotmail.com
[3]UFPel – monikequirino@gmail.com
[4]UFPel – junior_camelo01@hotmail.com
[5]UFPel – marciaonobre@gmail.com
[6]UFPel – corcinicd@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A relação histórica entre homens e cães se iniciou a, pelo menos, quinze mil anos atrás, com a sua domesticação. Com o passar do tempo os cães passaram a desempenhar importantes funções na vida do homem, inicialmente devido a seus atributos de caça, guarda, tração e posteriormente como animais de companhia, guia, faro, e auxiliares nas atividades rurais.

Recentemente houve um grande desenvolvimento da cinofilia e também, do interesse por parte de pesquisadores, devido às semelhanças filogenéticas entre cães e espécies de canídeos silvestres, para o desenvolvimento de bases tecnológicas, com o intuito de preservar a biodiversidade (PEÑA, 1998).

Segundo o IBGE, em 2013 o Brasil possuía 52,2 milhões de cães, estando estes presentes em 44,4 % dos domicílios, demonstrando a forte presença destes entre as famílias brasileiras. Ainda, de acordo com a PET Brasil, no ano de 2014 a indústria pet brasileira foi responsável por um faturamento de cerca de 16 bilhões, com 10% de crescimento quando comparado ao ano anterior, colocando o Brasil em segunda colocação no *ranking* global.

Estes fatores levaram ao aumento do valor afetivo, comercial e científico dos cães para o homem, o que justifica o crescente interesse atual dos médicos veterinários em desenvolver e aplicar biotécnicas na reprodução de cães, que dependem primariamente de uma coleta e processamento adequado do ejaculado canino.

Diante do exposto, se delineou o projeto de extensão visando a realização do I Curso teórico-prático de avaliação e processamento de sêmen canino, com o objetivo de reunir, divulgar e discutir informações atualizadas sobre biotécnicas reprodutivas, formando profissionais capazes de intervir de forma eficiente e consciente na reprodução de canídeos selvagens e domésticos, através de aulas teórico-práticas.

A presente produção tem por objetivo realizar uma discussão teórico-metodológica sobre as ações que veem sendo realizadas no projeto até o momento.

2. METODOLOGIA

As atividades referentes ao projeto iniciaram em Maio de 2016, e se estenderão até Dezembro do mesmo ano. O curso será realizado no mês de Outubro de 2016, nas dependência da Faculdade de Veterinária (UFPel), em

turno integral, totalizando 32 horas, com aulas ministradas por professores e pós-graduandos, com o auxílio de graduandos da instituição, tendo como público alvo profissionais e alunos do curso de Medicina Veterinária.

As aulas serão teóricas e práticas, com o intuito principal de reunir, divulgar e discutir informações atualizadas sobre biotécnicas reprodutivas, formar profissionais capazes de intervir de forma eficiente e consciente na reprodução de canídeos selvagens e domésticos, inter-relacionar procedimentos técnicos em reprodução assistida, com ênfase na coleta, e processamento de sêmen canino, além de métodos convencionais e computadorizados de avaliação seminal.

Para a produção do material didático, foi redigida uma apostila pelos docentes e discentes envolvidos, que possuem experiência na área.

Para a divulgação, foi desenvolvido um banner com as instruções para a inscrição, além de informações básicas sobre a atividade, o qual está sendo amplamente divulgado através de redes sociais, em páginas de instituições e empresas privadas, e fixado em locais estratégicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se diversas reuniões entre os docentes e discentes envolvidos no projeto, afim de definir a metologia do curso, a nescessidade de pessoal, de materiais e equipamentos, espaço físico, além dos tópicos e temas que serão ministrados e definição dos palestrantes.

Contatou-se três canis da região, afim de firmar futuras parcerias para a realização de algumas aulas práticas de coleta de sêmen.

A apostila foi redigida de forma clara, com êfase na elucidação de técnicas, totalizando 46 páginas, constituidas com os principais pontos relacionados ao assunto em questão (Tabela 1).

Tabela 1. Descrição dos objetivos de cada tópico descrito na apostila do “I Curso teórico-prático de avaliação e processamento de sêmen canino”.

Tópico	Objetivo
Introdução	Demostrar a importância do assunto e objetivos do documento.
Anatomia e Fisiologia do Sistema Reprodutivo do Macho Canino	Relacionar os diferentes órgãos do sistema reprodutivo com suas funções.
Andrologia	Descrever as atividades do exame andrológico, tais como, identificação do animal, anamnese, exame clínico geral e específico, descrição das técnicas de coleta e avaliação seminal, além de métodos computadorizados de análise e laudo andrológico.
Métodos de Conservação do Sêmen	Explicação básica das técnicas e princípios do resfriamento e congelamento do sêmen canino.
Afecções do sistema Reprodutivo do Macho	Principais patologias de acordo com os órgãos do sistema.
Infertilidade do Macho	Causas e diagnóstico.

Para melhor entendimento e com fins didátios, foram produzidas imagens juntamente com outros setores da UFPel, com o intuito de ilustrar a anatomia do sistema reprodutivo do macho canino e exame clínico específico do sistema reprodutivo (Figura 1), coleta e avaliação seminal para a espécie (Figura 2), entre outros, sendo que estas figuras serão utilizadas futuramente para as aulas sobre o assunto.

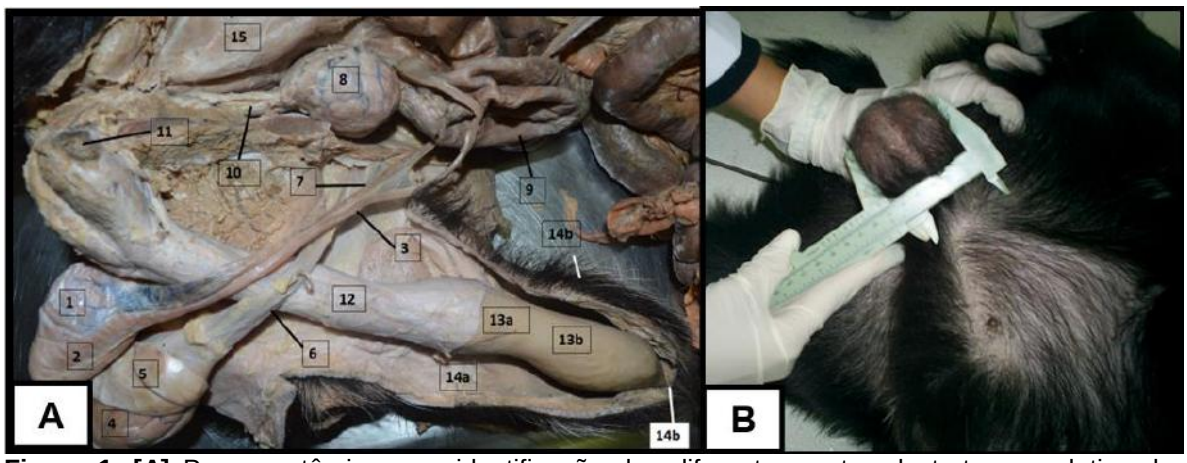


Figura 1. [A] Peça anatômica com identificação das diferentes partes do trato reprodutivo do macho canino. **[B]** Figura ilustrativa de uma técnica utilizada no exame específico do sistema reprodutor de cães.

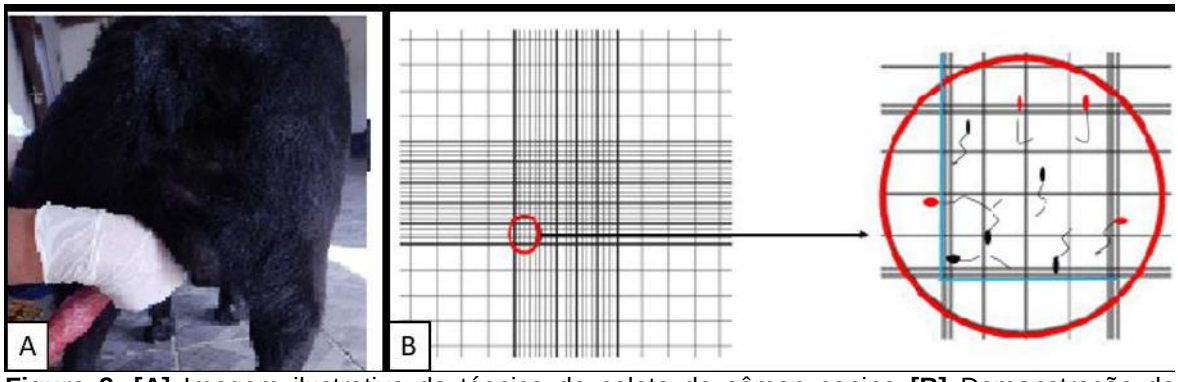


Figura 2. [A] Imagem ilustrativa da técnica de coleta de sêmen canino **[B]** Demonstração do método de contagem dos espermatozóides para a definição da concentração espermática.

4. CONCLUSÕES

Através do estudo do assunto, pode-se perceber o grande crescimento do merado pet, portanto a real importância da realização de um curso que abranja tanto a teoria como a prática dos métodos de avaliação e processamento de sêmen canino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira da Indústria de produtos para animais de estimação-ABINPET. **Dados de Mercado**, 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional da Saúde**, 2013.

PEÑA A. I.; BARRIO F.; QUINTELA A.; HERRADO´ N. P. G. Effect of different glycerol treatments on frozen-thawed dog sperm longevity and acrosomal integrity. **Theriogenology,** n.50, p.163–174. 1998.

EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS ENQUANTO FACILITADORA DO APRENDIZADO DE CRIANÇA AUTISTA

EDGAR CLEITON DA SILVA[1]; JOSEANA DE LIMA ANDRADES[2]; WESLEY PORTO DE OLIVEIRA[3]; CARLA DA SILVA CANIELLES[4]; KÁTIA REJANE NUNES OLIVEIRA[5]; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE[6]

[1]Faculdade de Veterinária, UFPel – edgar.cleiton@gmail.com
[2]Faculdade de Veterinária, UFPel – joseanadelima@hotmail.com
[3]Faculdade de Veterinária, UFPel – wesleypo99@gmail.com
[4]Programa de Pós Graduação em Parasitologia, UFPel – carlacanielles@msn.com
[5]Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida- kakarique@hotmail.com
[6]Faculdade de Veterinária, UFPel – marciaonobre@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao abordarmos o ensino infantil, existem muitos recursos para facilitá-lo, principalmente quando se tratam de crianças com dificuldades no aprendizado. Crianças autistas frequentemente possuem dificuldade no aprendizado, levando à dificuldade em se comunicar e ao isolamento social (SANTO & COELHO, 2006; ABRAHÃO & CARVALHO, 2015).

A Educação Assistida por Animais (EAA) está voltada para promover a interação homem-animal com o objetivo de servir como um facilitador do desenvolvimento da aprendizagem. (ABRAHÃO & CARVALHO, 2015). A EAA é um método pedagógico de ensino, ainda novo, que busca melhorar as capacidades cognitivas de crianças, adultos e idosos, sendo o cão o intermédio entre o profissional e o aluno ou paciente, facilitando todas as etapas do processo de aprendizagem. (PETENUCCI, 2016)

Os trabalhos com EAA ainda são recentes no Brasil, sendo que, em sua maioria, são desenvolvidos em conjunto com a área da saúde. Em países como a Alemanha, essas intervenções vem sendo trabalhadas desde a década de 90, contribuindo para trazê-las cada vez mais às escolas. (PETENUCCI, 2016). Desta forma objetivamos relatar o desenvolvimento de EAA com uma criança autista na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida.

2. METODOLOGIA

Durante os meses de abril e junho de 2016 foi desenvolvida a educação assistida por cães na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida (Pelotas-RS). Participaram dois cães coteraputas, sendo ambas fêmeas, sem raça definida e com perfil calmo. Os cães do projeto Pet Terapia são treinados e capacitados para as ações propostas e se tem cuidados higiênicos sanitários rotineiros para a manutenção da saúde dos mesmos.

A educação assistida por cães, foi desenvolvida com uma aluna de seis anos com autismo (nível 1), uma vez por semana, por cerca de 45min, pela equipe do Pet Terapia juntamente com o atendimento educacional da escola. Inicialmente foi trabalhada a interação com o cão, para que fosse desenvolvido o afeto e uma ligação entre o cão e a criança, para que este se tornasse um mediador e facilitador das propostas pedagógicas. O desenvolvimento da EAA ocorreu com o objetivo de melhorar a capacidade motora, cognitiva e sensorial. Assim se trabalhou a socialização da criança, junto à equipe de trabalho, e foram desenvolvidas atividades relacionadas a cores, alfabeto móvel, jogos didáticos e

jogos interativos com os cães e ainda atividades utilizando colete didático do cão e passeios na escola conduzindo o cão. Tais atividades eram sempre trabalhadas de acordo com a receptividade da aluna e com a orientação da educadora. Na ultima visita foi solicitado uma avaliação sobre a EAA para a educadora e para a família da aluna.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o primeiro dia de atividade houve uma grande receptividade da criança com o cão, formando um vínculo importante e motivador. Esta relação é bastante importante para a continuidade da EAA, devido a dificuldade das interações sociais característica dos pacientes autistas (SANTO & COELHO; 2006). Desta forma a presença do cão tornou-se motivadora para a aluna ir às sessões e o cão o mediador para o aprendizado e a socialização. O contato com o animal eleva a autoestima, torna a criança mais atenta e focada e atua melhorando sua socialização, e ainda leva a diminuição da ansiedade, do medo, da solidão e do isolamento. (ABRAHÃO & CARVALHO, 2015)

Aos poucos a aluna conseguiu fazer o vínculo entre as letras, com a construção de palavras e o reconhecimento da letra e da sonoridade. Da mesma forma foi desenvolvida a identificação das cores e a cognição para as atividades didáticas propostas. Foi observada a melhora do contato social com os colegas de sala de aula, e ainda diminuiu o comportamento negativo, a alienação e o isolamento. Assim foi vencido um desafio comum quando se trabalha com crianças autistas, que possuem interação social limitada. (LACERDA, 2014)

Todas as atividades ocorreram com tranquilidade e de forma receptiva pela aluna que não demonstrou estar estressada, irritada ou demasiadamente ansiosa durante as sessões, características comuns ao autista e que poderiam prejudicar o progresso das ações de EAA. (SANTO & COELHO, 2006). Esse resultado foi obtido através do trabalho em conjunto dos profissionais educacionais da escola e o grupo Pet Terapia, que proporcionaram um ambiente tranquilo, onde o cão conseguia atuar como mediador e facilitador das propostas pedagógicas oferecidas.

Como observado por DOTTI (2014), crianças autistas tornam-se mais receptivas e atentas quando brincam e interagem com cães. Fato constatado na aluna, que mantinha-se mais atenta ao aprendizado das letras e na leitura das palavras quando as pronunciava para o cão. A atenção que o animal oferece a aluna, naturalmente sem cobranças ou críticas, incentiva a repetição de ações, pois o vínculo com o animal eleva a autoestima, tornando a aluna mais confiante para interagir com o animal e as pessoas ao seu redor. (ABRAHÃO & CARVALHO, 2015)

Segundo a mãe da aluna, foi percebido em casa o vínculo desenvolvido com o cão coterapeuta, que se estendeu para outros cães, com os quais ela passou a interagir, algo que antes do inicio das sessões de EAA não acontecia. O entusiasmo e motivação da menina para ir às sessões e encontrar o cão coterapeuta também foram fatos que chamaram a atenção da família. Os resultados da EAA foram percebidos também na sala de aula, onde a aluna começou a ser estimulada a realizar as atividades dadas pela professora quando era citado o nome do cão coterapeuta que era o catalisador das atividades durante as sessões de EAA.

O contato com o cão proporcionou a aluna uma experiência diferenciada e estimulante, permitindo a interação e descobrindo o mundo ao seu redor, o que é

de extrema importância para seu desenvolvimento pessoal e social. (MARTINS, 2014)

Os avanços com as sessões de EAA foram percebidos a cada atendimento, sendo a emoção e os resultados vivenciados pela equipe. Tais resultados demonstram a importância da EAA no desenvolvimento da criança autista, que necessita de métodos de ensino diferenciados para que possa ser estimulada e desenvolver suas capacidades motoras, cognitivas, sensoriais e sociais por completo.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que a EAA atua como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de criança autista, tanto na questão motora, cognitiva e sensorial. Também pode-se concluir que as atividades realizadas durante as sessões de EAA, auxiliaram na diminuição do isolamento social que a aluna possuía, tornando-a mais comunicativa e participativa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, F. & CARVALHO M. C. 2015. **Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica**. Rio de Janeiro: Revista Científica Digital da FAETEC.

LACERDA, J. R. **Efeitos da participação de um cão em sessões de terapia sobre o comportamento social de crianças com autismo.** 2014. Monografia (Pós-graduação em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo.

SANTO, A.M.E. & COELHO, M.M. 2006. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/ Prolongado: no contexto da escola inclusiva**. Castro Verde: Cenfocal.

PETENUCCI, A. L. Educação assistida por animais. In: CHELINI, M. O. M.; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016. Cap.15, p.297-311.

DOTTI, J**. Terapia e Animais**. São Paulo: Livrus, 2014.

MARTINS, M.F. Animais nas Escolas. In: DOTTI, J. (Org.). **Terapia & Animais.** São Paulo: Livrus, 2014. Apêndices, p.281-294.

RÁDIO EM EXTENSÃO: COMUNICAÇÃO, DIALOGICIDADE, COMPROMISSO

EDNA XAVIER DA SILVA[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; BELNI SPERLUK BELMONTE[2]; MIRELE BRAGATO[2]; JOÃO LUIZ ZANI[3]

[1]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária Universidade Federal de Pelotas – ednax800@gmail.com
[2] Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária Universidade Federal de Pelotas – cristina_peter@hotmail.com
[2] Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária Universidade Federal de Pelotas – mirelli_bragatto@hotmail.com
[2] Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária Universidade Federal de Pelotas – belny_17@hotmail.com
[3] Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária Universidade Federal de Pelotas – jluizzani@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

Se realizarmos um resgate histórico, sobre a rádio observaremos que ouvi-la em nosso dia a dia, já é uma questão cultural, principalmente no meio rural. Sendo esta uma ferramenta importantíssima para levar a informação para as pessoas e as comunidades onde elas vivem, tanto urbanas como rurais. Portanto a linguagem utilizada no rádio deve ser simples, clara, objetiva, com termos técnicos acompanhados de explicações compreensíveis para um melhor compreendimento dos ouvintes. Segundo Peruzzo (1998) a programação da rádio deve se de tal forma capaz de cativar os ouvintes, ou seja, um conteúdo programático a todas as categorias.

Essa ferramenta de trabalho tem por fundamento elevar os níveis de aprendizagem onde nos possibilita unir a teoria com a pratica, e permiti olharmos com atenção a realidade das famílias na escolha dos temas abordados, onde passamos a ter a capacidade de intervir na realidade elevando o nível de conscientização das comunidades. Freire (1977), descreve que o conhecimento não se entende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem – mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização critica destas relações.

Sendo este objetivo do trabalho, onde os temas abordados são direcionados as zoonoses como temas importantes a saúde populacional. É assim que nos comunicamos na rádio, repassando informações técnicas cientificas em um diálogo humilde, onde o ouvinte questiona e analisa as informações. Dessa forma o trabalho se fundamenta nas relações estabelecidas entre a rádio e os ouvintes.

2. METODOLOGIA

O Programa Veterinária no Rádio é produzido e transmitido através da Rádio Comunitária Padre Reinaldo, ZYM 371, localizada na Colônia Maciel, Oitavo Distrito de Pelotas desde o ano 2004. O programa vai ao ar todos os sábados das 11h00min as 12h00min e têm como público alvo os moradores da zona rural e urbana dos municípios de Morro Redondo, Turuçú, Arroio do Padre, Canguçu, São Lourenço e Pelotas. O objetivo do programa é de informar e debater temas relacionados à saúde animal e saúde pública, assim como técnicas de produção pecuária e de conservação do meio ambiente. A interação com os

ouvintes se dá através de ligações telefônicas durante a programação e através de visitas dos ouvintes à rádio. O programa é conduzido na forma de debate do tema proposto entre os organizadores da programação e também com convidados que conhecem do assunto em questão. Durante a programação os ouvintes fazem sugestões de temas a serem tratados, trazendo informações, fazendo perguntas e criticando as opiniões apresentadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a importância de levar a informação as nossas comunidades, houve alguns temas abordados, por tanto o enfoque se dá nas enfermidades Caxumba e Influenza, pois as mesmas apresentaram grande prevalência na região. Sendo essas mais evidentes em locais com maiores aglomerações e fluxo de pessoas, caso ocorrido na TEMV (Turma Especial de Medicina Veterinária-UFPEL) que de 52 alunos 20 foram infectados e desenvolveram a doença, portanto a prevalência se deu em 38,46% dado relativamente alto se tratando de uma turma. Na UFPel, de acordo com a Perícia do Programa de Assistência à Saúde do Servidor e Aluno, a caxumba é a causa de 40% das doenças registradas na instituição ultimamente (DIÁRIO POPULAR. 2016).

A Caxumba é uma enfermidade causada pelo *Paramyxovirus*. Sendo que o número de casos de caxumba em humanos é maior no período do inverno, quando o vírus da doença se propaga com maior facilidade. Pois nessa época as doenças respiratórias como alergias, são mais comuns, sendo que a mesma é transmitida pela saliva, ou perdigotos de espirro (SANTOS et al, 2012).

Porém este vírus também atinge os animais tais como a para Influenza 2 que tem distribuição mundial, e a sua sintomatologia é no trato respiratório ocasionando tosse em cães (MORAL, 2014). Os sinais clínicos ainda ocasionados pelo vírus podem-se manifestar em diferentes faixas etárias, podendo apresentar de forma sistêmica, encefalite, pneumonias, enterite hemorrágica, sinais neurológicos, exemplo no caso de cinomose (SANTOS et al, 2012).

Diante disso dialogamos sobre a Influenza H1N1, que é conhecida como gripe, onde se caracteriza de forma febril, calafrios, tremores, dor de cabeça, assim como sintomas respiratórios com tosse seca, dor de garganta e coriza. Portanto existem três tipos do vírus, que se caracteriza A, B, C, sendo que o A, B são o que possuem um impacto na saúde pública está relacionado com epidemias, já o C não está relacionado com epidemias nem com a saúde publica (OLIVEIRA et al, 2015). O que se estima importante é que há outros tipos de vírus que podem causar sintomas semelhantes ao da gripe causado pelo vírus influenza. Por isso a importância de educação higiênica sanitária, procurando sempre medidas preventivas de controle para que não haja infecção ou pelos demais vírus, ações como lavar as mãos frequentemente, ao tossir ou espirrar cobrir a boca e o nariz, são maneiras de prevenir que o vírus se espalhe no ambiente.

A influenza é uma enfermidade que também acomete os equídeos, sedo que o tipo mais comum é o tipo A, sendo a transmissão ocorre por vias aéreas, acometendo o trato respiratório inferiores e superior. Sua sintomatologia se expressa em laringite, traqueíte, bronquite, pneumonia intersticial e congestões alveolares e edema (RIET-CORREIA et al, 2007).

Portanto alguns vírus de influenza A de origem aviária, possuem a capacidade de infectar humanos, causando graves enfermidades como no caso da (H7N9) (MIRANDA, 2016).

A gripe suína é a modificação do vírus da influenza A, causando problemas respiratórios em suínos, podem se disseminar para os humanos, sendo uma nova cepa não temos imunidade contra ela (ROMÃO JUNIOR, 2013). Assim a radio possa se fundir como ferramenta de controle e prevenção das enfermidades de importância a saúde pública. Enfermidades como influenza e caxumba com maior relevância na região nesse período.

4. CONCLUSÕES

Durante o período de execução do projeto, Veterinária no Rádio foi possibilitado o aperfeiçoamento do aprendizado onde nós estudantes unimos a teoria com a prática. Aproximamo-nos das comunidades levando informações de forma dialógica onde não se nega o saber do próximo, onde toda forma de saber é pela troca de conhecimentos.

Proporcionando ás famílias um conhecimento cientifico nas diferentes áreas de ensino, onde podem estabelecer o seu pensar. Para nós futuros Médicos veterinários além de servir de base para a elaboração de trabalhos, permite olharmos com atenção para a realidade de nossas comunidades e destinar informativos de utilidade pública.

Como critério a rádio deve ser um espaço de comunicação democrático e construção da autonomia do cidadão na qual possibilita o livre fluxo de pensamentos e ideias, proporcionando a liberdade de expressão através do rompimento das correntes que impedem a formação de novos valores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Local de Edição: Paz e Terra,1977.

RIET-CORREIA, F. **Doenças de Ruminantes e Equídeos**. Local de Edição: Valela-2007.

DE MIRANDA, Rubens Augusto. A gripe aviária na China e o milho brasileiro. **Embrapa Milho e Sorgo-Artigo de divulgação na mídia (INFOTECA-E)**, 2016.

DIÁRIO POPULAR**. Caxumba atinge alto número de universitários da UFPel e UCPel**. Acessado em 14-07-2016. Online. Disponível em: http://www.diariopopular.com.br/tudo/index.php?n_sistema=3056&id_noticia=MTEyMTY1&id_area=Mg==.

MORAL, Carlos Mendonça et al. Avaliação dos factores de risco da traqueobronquite infeciosa canina. **ReCiL** – Repositório Científico Lusófona. p. 5 – 6, 2014.

OLIVEIRA, Estela et al. H1n1: revisão literária a respeito do histórico da existência do vírus e seu impacto na atualidade. **Ensaios e Ciência: C. Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 17, n. 1, p. 98- 99- 100, 2015.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Participação nas rádios comunitárias no Brasil. In: **Versão ampliada de paper apresentado no GT Cultura e Participação Popular. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 1998.

ROMÃO JUNIOR, João Egidio et al. Injúria renal aguda em pacientes com vírus da influenza A (H1N1). **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, v. 35, n. 3, p. 168-169, 2013., João Egidio et al. Injúria renal aguda em pacientes com vírus da influenza A (H1N1). **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, v. 35, n. 3, p. 168-169, 2013.

SANTOS, Paulo Anselmo Nunes Felippe; SPILKI, Fernando Rosado; ARNS, Clarice Weis. Detecção molecular e análise ilogenética do gene H de amostras do vírus da cinomose canina em circulação no município de Campinas, São Paulo1. **Pesq. Vet. Bras**, v. 32, n. 1, p. 72-77, 2012.

AFINAL, VALORIZAR OU PREMIAR O BRINCAR NA ESCOLA?

EDUARDA DOS SANTOS CHANÇAS[1]; VITÓRIA DA SILVEIRA DA ROSA[2]; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – eduardachancas@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – vickrosa94@hotmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – rocwurdig@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do terceiro ano do Projeto de Extensão "Brincando na Escola" da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel) desenvolvido em três escolas públicas estaduais, localizadas na cidade de Pelotas-RS, envolvendo 122 crianças e 18 estudantes do Curso Pedagogia. O referido projeto visa preservar e ampliar a cultura lúdica infantil e está vinculado à disciplina optativa "Práticas complementares ao Ensino Fundamental: brincando na escola" ofertada no curso de Pedagogia (FaE/UFPel). Participaram desta edição do projeto 122 crianças e 18 estudantes do Curso de Pedagogia.

A partir da leitura e análise dos relatórios elaborados pelas acadêmicas, das avaliações encaminhadas pelas escolas participantes e considerando, também, nossas experiências no projeto, percebemos que a escola ainda pouco valoriza o brincar. Isso persiste mesmo nas escolas em que o projeto já acontecia em anos anteriores. Por conta de algumas ideias "equivocadas" sobre o brincar na escola, este acaba confundindo e/ou reduzido às raras aulas de Educação Física ou é ofertado como premiação para as crianças que concluem todas as atividades em sala de aula, tidas como mais importantes e imprescindíveis na rotina escolar.

Em nossos estudos teóricos percebemos "que a casa tende a ser o lugar mais utilizado pelas crianças durante as brincadeiras" (WÜRDIG, 2010, p. 217), por dois fatores que consideramos agravantes em relação ao tema: a violência e o perigo nas ruas e a não valorização do brincar na escola. Esses fatores interferem na produção da cultura lúdica infantil entendida por Brougère (1997, p. 50) como "uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais". A escola tende a ser um lugar mais "sério" e que julga mais importante formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, esquecendo-se que brincar é um direito da criança (LEI Nº 8.069/1990) garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, objetivamos com esse trabalho discutir e compreender os motivos da não valorização do brincar, especialmente naquelas escolas que participaram do projeto desde a primeira edição. Essas instituições tendem a negociar o brincar como premiação pelo bom comportamento das crianças ou pelo cumprimento de tarefas, além de outros benefícios que não seja o simples prazer de brincar.

2. METODOLOGIA

Em um primeiro momento houve o contato com as escolas, docentes, equipe diretiva e crianças de forma a reconhecer espaços, materiais disponíveis e identificar o repertório de brincadeiras, ponto de partida de todo o projeto. Paralelamente iniciou o planejamento semanal das aulas brincantes, a continuidade dos estudos

teóricos, as orientações, o compartilhamento das experiências e as avaliações do que acontecia nas escolas.

Durante o projeto houve a preocupação e a necessidade de registrar os acontecimentos ocorridos nas aulas brincantes para que, posteriormente, fossem debatidos e possibilitassem a articulação teoria e prática, bem como a interpretação das experiências desenvolvidas. Os registros presentes nos diários de campo, nas fotos, nos vídeos, nos desenhos e nas fichas de avaliação tinham como objetivo qualificar o trabalho do projeto na escola. Outro instrumento bastante importante foi o relatório final contendo os relatos detalhados das experiências de brincar com as crianças nas escolas. A partir da leitura exaustiva identificamos a repetição, em todos os relatórios analisados, de uma visão do brincar como "perda de tempo", desvalorizado ou pouco valorizado, especialmente pelas docentes e pela equipe diretiva das escolas. E por fim foi realizado o seminário de fechamento entre os participantes do projeto para compartilhar experiências, sistematizar e avaliar o trabalho desenvolvido. Esse é um momento de reflexão e de construção de um conhecimento acerca de uma determinada realidade de um grupo de escolas públicas, especialmente de como essas instituições têm compreendido, tratado e (des) valorizado o brincar na vida das crianças que frequentam a rede pública de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que ainda é marcante ou predominante a não valorização do brincar no ambiente escolar. Praticamente não há alteração na rotina das escolas, nem naquela onde o projeto existe há mais de um ano. Antes de iniciarmos as atividades, há uma explicação e apresentação dos objetivos do brincar na escola. Embora o projeto seja geralmente solicitado pelas instituições escolares, parece que elas "fecham os olhos" após o término da ação dos estudantes do curso de Pedagogia. Parece que, de certa forma, o aceite temporário torna "automático" a valorização do brincar. Contudo, como não é incorporado e compreendido como elemento importante na educação e na vida das crianças, fica condicionado aos interesses das professoras e da escola e negociado como prêmio pelo cumprimento das atividades em sala de aula. Esse jeito compromete a interação entre as crianças e dificulta a manutenção, preservação e ampliação da cultura lúdica. Uma evidência desse aceite automatizado e condicionado do brincar estava na freqüente redução do tempo para tal atividade: dos 30 ou 40' previamente estabelecidos entre a professora titular e as estagiárias do projeto, apenas 10' eram garantidos, já que as outras atividades de sala de aula exigiam mais tempo das crianças.

A escola tende a ser entendida como um lugar de disciplina, de prioritariamente aprender a ler e escrever, como a "parte séria" da vida dos (as) estudantes, onde existe o somente 15 minutos de recreio "espaço autorizado para o barulho e para ser criança" (WÜRDIG, 2004, p. 287). Fora desse curto espaço de tempo, volta-se o silêncio, o copiar, a disciplina, a falta de interação e rigidez e assim "deixam de lado as vestes de criança e enfiam as vestes de alunos, perfilando-se nas filas e entrando nas salas de aula (WÜRDIG, 2004, p. 288). Nas conclusões dos relatórios aparece, com freqüência, que o brincar acontece só na hora do recreio, como uma regra, como o único momento e espaço na escola em que as crianças podem pode ou não se mexer. Predomina, mais uma vez, o controle, a rigidez e a seriedade no comportamento. Às crianças é exigido que se moldem a essa formatação adultocêntrica que esquece o tempo de infância e "cobra das crianças

uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco [...] sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade" (SAYÃO, 2002, p. 58). Os adultos esquecem, às vezes, que as crianças têm direitos e que brincar é um desses direitos. Infelizmente isso nos remete à seguinte ideia: se existe a hora de brincar, também existe a hora de ser criança? A forte disciplina no ambiente escolar parece criar um barreira que divide escola e a infância e essa divisão não tem contemplado e valorizado o brincar.

As crianças ao avaliarem o projeto e responderem sobre o que mudariam na escola, foram quase unânimes: mudariam "o recreio, para termos mais tempo para brincar" e ampliariam os espaços das escolas para poder brincar mais. Isso evidencia que a escola disponibiliza pouco tempo para brincar. Acreditamos que esses comentários permanecerão enquanto o ambiente escolar não valorizar o mundo brincante.

Na desenfreada rotina do dia-a-dia e em meio ao caos instalado na sociedade e na escola é muito frequente os adultos comentarem: "a infância é a melhor fase da vida, aproveita", "que saudade de ser criança". Apesar de reconhecerem que os momentos lúdicos passados na infância fazem muita falta, mesmo que pensem isso de forma saudosista, esquecem que certo jeito adulto sisudo de enfrentar a vida contribui para que essa geração – dos adultos – se distancie do lúdico que não é exclusivo das crianças, mas é dos seres humanos. A questão não é deixar de ser adulto, e sim cultivar elementos brincantes, de diversão, de prazer e espontaneidade sem se preocupar com as ditas convenções sociais e com o que permitido e proibido aos adultos e aos docentes. Os momentos prazerosos e únicos de brincar não acontecem somente na infância, podem e devem ser vividos em todos os períodos da nossa existência. Viver intensamente o brincar se medo de se entregar ao desconhecido, ao inusitado, ao surpreendente, ao misterioso, ao mágico. Uma possibilidade para transformar tudo e todos no que desejar e sonhar, sem hesitar, rompendo barreiras do tempo e do espaço, uma forma de conhecer a si mesmo, o outro, o mundo e de humanizar-se.

Diante da redução ou quase extinção dos espaços lúdicos, as crianças procuram outros espaços que deem liberdade e garantam o direito de brincar. Essas mudanças podem limitar a produção da cultura lúdica, pois "há múltiplas influências que pesam sobre a experiência lúdica, como o ambiente e as condições materiais, passando pelas proibições dos pais e dos professores as limitações dos espaços na escola, em casa, no bairro e na cidade" (WÜRDIG, 2004, p. 287), bem como a violência urbana. Diferente de épocas anteriores, os pais já não permitem que as crianças brinquem na rua até tarde da noite. Os encontros lúdicos acontecem, muitas vezes, na calçada, monitorados, como se a mesma fosse um prolongamento da sua casa num lugar que está sob a visão dos responsáveis pelas crianças e, por isso, liberado sob controle. Esse outro jeito de brincar, com menos espaço e mais vigiado, faz que a escola também assuma o papel de garantir o direito de brincar às crianças, reorganizando e contemplando espaço e tempo para a produção da cultura lúdica entre as crianças. Ao negar esses momentos, nega um dos traços que tem caracterizado as diferentes infâncias: de ser um sujeito brincante. Ainda que nem todas as crianças brinquem, elas têm direito de brincar, inclusive na escola.

Existe uma necessidade de romper a barreira entre a escola e o brincar, começando pelas pessoas que compõem esse espaço. Quebrar a postura rígida quase que "naturalizada" entre docentes é uma possibilidade para despir-se da rigidez, ainda exigida na escola, e incorporar práticas brincantes. A reorganização do

currículo escolar, talvez, seja o começo de práticas articuladas ao direito das crianças de brincar e se divertir na escola.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que é preciso uma formação ampla em relação ao brincar que possibilite ao adulto não distanciar-se das suas experiências brincantes. Colocar-se no lugar do outro, apropriar-se, observar e brincar junto com as crianças. Isso implica em garantir e criar condições para que o direito de brincar também se faça presente na escola. Analisar o ato de brincar, procurando desfazer-se da rigidez, ainda que, como adulto, nao viva intensamente o brincar como as crianças vivem. Esse é um dos caminhos para que as crianças não precisem vestir na escola as roupas de estudantes, abrindo mão de suas experiências, de suas culturas, de suas formas diferentes de ver o mundo e brincar muito, inclusive na escola. Brincar como possibilidade humana e não como recompensa ao cumprimento das tarefas escolares. As crianças querem brincar pelo simples fato de querer brincar, sem ter mais ou menos motivos que favoreçam o sucesso escolar. Brincar em todos os momentos, não reduzido à escola, nem limitado ou inexistente, mas fortalecido por esse instituição. Enfim, brincar como um princípio em todas as esferas da vida.

É preciso transformar os olhares e as ações moldadas de quem não brinca e não se permite acessar suas memórias ludico-corporais, mesmo que essas memórias não sejam tão diversificadas e tão divertidas. Essa combinação entre o passado e o presente entre a infância e a adultez, entre as crianças e as professoras é uma grande possibilidade de enfrentar e superar os tensionamentos advindos da liberdade ousada das crianças de romper com a ordem estabelecida pelos adultos quando estão a brincar. Ao brincar rompem como o silêncio absoluto, com as regras impostas e o controle coporal pelo simples prazer de brincar, sem pensar ou prever o que pode ou não pode acontecer. O brincar contempla aprendizados diversos, interações, diversão, alegria, expressões múltiplas, movimento...produção de cultura. Nada substituí e/ou justifica o brincar e sua importância, a não ser o próprio ato de brincar!

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Casa Civil**. Brasília 13 jul. 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan.2002.

WÜRDIG, R. C. **Lugares, parcerias e brincadeiras que constituem a cultura lúdica das crianças**. Pelotas: ed. Universitária da UFPel, 2010.

WÜRDIG, R. C. **O lugar do brincar na Infância**. Pelotas: Editoras e Gráfica Universitária/UFPel, 2004.

O TEATRO DO OPRIMIDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS LUTAS SOCIAIS

FELIPE CREMONINI DE LEON; FABIANE TEJADA DA SILVEIRA

Universidade Federal de Pelotas – felipecremonini@hotmail.com
Universidade Federal de Pelotas – ftejadadasilveira@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de expor reflexões sobre os movimentos sociais e as contribuições do Teatro do Oprimido (TO), elaborado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. O TO auxilia na conscientização das opressões vividas pelos sujeitos, somando-se junto aos movimentos por conquistas de direitos. Utilizamos como referência para escrita do trabalho as ações desenvolvidas no projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, o TOCO (Teatro do Oprimido na Comunidade).

A cada dia mais tem se falado sobre movimentos sociais, como feminismo, negritude e a luta LGBT, e a visibilidade destas lutas cresce em todas as formas de arte e mídia. A *web-celebridade* Julia Tolezano que fala sobre o poder feminino em seu canal no *YouTube*, a série estadunidense original do canal *Netflix*, *Orange is The New Black*, que levanta questões raciais e feministas e o grupo musical de Goiás, Banda *Uó* formado por dois homens homossexuais e uma mulher transexual, são apenas alguns dos exemplos dessa visibilidade. Mas é correto dizer que isso é o suficiente para dar voz a esses grupos tão marginalizados pela sociedade?

Destacamos alguns dados para ajudar na reflexão sobre o tema: O Brasil é considerado o país que mais mata pessoas transexuais no mundo (Dados da organização não governamental *Transgender Europe* entre 2008 e 2014), o grupo de defesa dos direitos humanos dos homossexuais mais antigo do Brasil, o Grupo Gay da Bahia, revelou em 2013 que um homossexual morre no Brasil a cada 26 horas, em números levantados pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) em 2015, uma mulher é assassinada a cada 2 horas no Brasil, para a população negra os números são ainda mais alarmantes: No mesmo estudo da Flacso, foi revelado que um jovem negro é morto a cada 23 minutos em nosso país. E as mulheres ainda recebem salário 25,6% menor que os homens para os mesmos cargos, de acordo com a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe em 2014, e também levando em consideração o número de jovens homossexuais que são expulsos de casa ao se assumirem para a família, que é o suficiente para existir plataformas online que ajudem esses jovens, como o *Mona Migs*.

De acordo com essas informações, seria inapropriado dizer que vivemos em uma sociedade livre de preconceitos e opressões, considerando ainda que muita da visibilidade desses grupos se dá de forma errônea, por exemplo: A série *Orange is The New Black* aborda questões de negritude pela perspectiva da mulher branca, como explica a *blogueira* Stephanie Ribeiro: “O que é ser negro ainda é algo que também é definido por pessoas brancas. Um exemplo são as narrativas Hollywoodianas de sucesso que até contam histórias de pessoas negras, desde que não sejam contadas por pessoas negras.” (RIBEIRO, Stephanie. 2016) e até mesmo tal visibilidade é protagonizada por pessoas que sequer fazem parte do grupo oprimido, como por exemplo, a recente aparição do ator brasileiro Cauã Reymond interpretando uma mulher transexual no videoclipe

da cantora Barbara Ohana: “Onde estão e quando será a vez das atrizes e atores trans do Brasil?” (ÁVILA, Guilherme. 2016).

Mas porque o Teatro do Oprimido tem alguma coisa a ver com essa realidade? Augusto Boal comenta:

> “O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro dos oprimidos, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito a existência plena.” (BOAL, 2013. p. 26)

Baseado na ideia expressa acima por Boal que o projeto TOCO leva para as comunidades da cidade de Pelotas seu teatro e sua luta, visando o desenvolvimento de processos de conscientização do oprimido que faz parte da comunidade, para então poder mudar essa realidade.

2. METODOLOGIA

O projeto TOCO trabalha com uma cena de Teatro-Fórum, uma das vertentes do Teatro do Oprimido proposto por Augusto Boal. O Teatro-Fórum consiste em apresentar uma encenação para o público onde seja possível identificar claramente uma situação de opressão, no confronto o oprimido não consegue mudar a circunstância, e então o público (No Teatro-Fórum chamado de spect-ator, já que ele não é passivo da arte, e sim um interlocutor ativo) é chamado para entrar em cena no lugar do oprimido e tentar solucionar a situação, sem jamais se tornar o opressor. A cena proposta pelo TOCO é uma retratação de uma família tradicional, onde acontece um “jogo de poderes” entre os quatro personagens: O Pai, A Mãe, O Filho e A Filha, onde o pai representa a figura do chefe de família, a mãe tendo que lidar com suas obrigações domésticas e os filhos, ambos homossexuais em segredo, tendo que esconder dos pais essa realidade. A filha ainda tem a missão de começar a seguir os passos da mãe como “cuidadora do lar”.

Desde que entrei no projeto, em Junho de 2016, pude participar de duas apresentações da cena: A primeira no Desafio Pré-Vestibular, um curso coordenado por alunos da Universidade Federal de Pelotas para estudos com o foco na Educação Popular, e a segunda vez foi na Ocupação do Centro de Artes da UFPel, com os alunos ocupantes. É importante dizer que os atores da cena de Teatro-Fórum são rotativos, ou seja: ninguém no projeto tem um papel fixo, podendo todos interpretar qualquer personagem em diferentes apresentações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no Desafio Pré-Vestibular foi de certa forma, um pouco curiosa, já que se tratava do meu primeiro contato com o trabalho do TOCO e eu não estava em cena, analisava a aplicação do Teatro-Fórum como espectador. A dinâmica foi a mesma que viria a ser usada em todas as apresentações futuras: a cena fixa é apresentada, e depois o público é chamado para intervir como um dos personagens, no trecho de cena que ele preferir. É importante dizer que aqui trabalhávamos com um público de spect-atores majoritariamente mais velhos: pessoas na faixa dos 40 anos. As discussões foram sobre o que é o conceito de

"família tradicional brasileira" nos dias atuais, e se hoje é mais fácil um filho homossexual ser aceito pela sua família.

O público, por ser mais velho que a maioria dos aplicadores da cena, trouxe vários exemplos de suas vivências passadas e afirmam que sim, hoje um filho homossexual é mais aceito pela família do que na época em que eles eram jovens, mas que temos muito que avançar nesse sentido, já que ainda é comum um filho ser expulso de casa por se assumir gay, e a homossexualidade ainda é vista como algo fora dos padrões. Algumas mulheres também trouxeram relatos de opressões que sofriam em casa, tanto pelos seus maridos como pelos seus filhos, a frase "é bem assim como vocês mostraram" foi ouvida várias vezes durante a discussão.

A apresentação durante a ocupação do Centro de Artes da UFPel, além de ser um pouco mais delicada – um movimento de ocupação é sempre carregado com muito estresse, foi minha primeira experiência dentro de cena. E aqui podemos analisar algumas coisas: Um grupo de pessoas que está em ocupação está fazendo política, tem uma ideologia mais aberta e logo, mais próxima de Augusto Boal e sua obra.

No momento que os spect-atores entrarem em cena na ocupação do Cearte, foram todos destinados a dar voz às mulheres da encenação, questionar o porquê das tarefas domésticas ser uma responsabilidade feminina e posicionar-se contra um discurso que dita que ela não é boa para trabalhar. Um dos spect-atores inclusive, decidiu fazer a personagem da Mãe sair de casa e levar os filhos consigo. O mais interessante dessa experiência foi a discussão pós-intervenção dos spect-atores: vários relatos pessoais surgiram e foram desde uma rejeição que sofreram pela família, passando por opressões machistas dentro de casa até alguém que abandonou sua família por causa de opressões.

4. CONCLUSÕES

Foi exposto neste trabalho que existe uma classe denominada "oprimida" que não goza dos mesmos direitos da "sociedade convencional" e ainda sofre repressões e medos por simplesmente existir. Também foi apresentado o posicionamento de Augusto Boal, o criador do teatro do oprimido, com essa situação: É um teatro para dar voz a esses oprimidos. E ainda foram citadas experiências com projeto TOCO da UFPel como uma visão prática desse estudo de Boal.

Mas o Teatro do Oprimido é a solução para acabar com a marginalização desses indivíduos? Não. O Teatro do Oprimido tem a intenção de abrir espaço para as pessoas falarem e fazê-las conscientes de sua situação de oprimidas, mas não é uma solução imediata. No Teatro-Fórum, por exemplo, a atitude dos spect-atores de se posicionarem contra as opressões, mesmo que em cena, já ajuda para que eles possam, no tempo cênico ter uma experiência que os motive para ter o mesmo posicionamento na vida real. "O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida, e não um fim em si mesmo" (BOAL, 2013. p. 18).

Desta forma, o Teatro do Oprimido surge como uma ferramenta que contribui no processo de empoderamento desses oprimidos, para que eles possam voluntariamente se posicionar contra situações de opressão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Redação. **Com 600 mortes nos últimos seis anos, Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais**. Catraca Livre, 05 mai. 2016. Cidadania. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/com-600-mortes-nos-ultimos-seis-anos-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais/

RIBEIRO, S. **Orange Is The New Black: Quando nem tudo será sobre pessoas brancas?**. HuffBrasil Post, São Paulo, 30 jun. 2016. Blog. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/stephanie-ribeiro/orange-is-the-new-black-q_b_10742732.html

Um jovem negro é morto a cada 23 minutos no Brasil. O Hoje.com, 06 jul. 2016. Cidades. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.ohoje.com.br/noticia/cidades/n/120899/t/um-jovem-negro-e-morto-a-cada-23-minutos-no-brasil

MATINS, l. **Uma mulher é morta a cada 2 horas no Brasil**. Exame.com, 09 nov. 2015. Brasil. Online. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/morte-de-mulheres-negras-no-brasil-avanca-54-em-dez-anos-aponta-estudo

AFONSO, j. **Brasil tem uma morte de homossexual a cada 26 horas, diz estudo**. Uol Notícias, Rio de Janeiro, 10 jan. 2013. Cotidiano. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/10/brasil-e-pais-com-maior-numero-de-assassinatos-de-homossexuais-uma-morte-a-cada-26-horas-diz-estudo.htm

ÁVILA, g. **Cauã Reymond é alvo de protestos de ativistas após viver transexual**. OTempo, 22 jun. 2016. Diversão. Acessado em 18 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/cau%C3%A3-reymond-%C3%A9-alvo-de-protestos-de-ativistas-ap%C3%B3s-viver-transexual-1.1327117

O Globo. **Diferença salarial entre homens e mulheres ainda persiste**. O Globo, Brasília, 08 mar. 2016. Economia. Acessado em 24 jul. 2016. Online. Disponível em: http://oglobo.globo.com/economia/diferenca-salarial-entre-homens-mulheres-ainda-persiste-18832252

Villela, s. **Plataforma online ajuda homossexuais expulsos de casa a encontrar um lar**. Agência Brasil, Recife, 15 mai. 2016. Direitos Humanos. Acessado em 24 jul. 2016. Online. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-05/plataforma-online-ajuda-homossexuais-encontrar-lar

PROJETO GEOCIÊNCIAS NA ESCOLA: UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA DE BASE

FERNANDA ELIDIA SILVA PINTO[1]; MARJANA FERREIRA MENDES[2]; MIRIANE FORTES SAMPAIO[2]; SUZANA MARIA MORSCH[3]

[1] UFPel– fernandaelidia@hotmail.com;
[2]UFPel–mirianegeoproc@gmail.com;marjanamendes17@hotmail.com;
[3]UFPel – smorsch@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

"Geociências na escola" é um Projeto de Extensão idealizado para difundir as ciências da Terra e executado atualmente por acadêmicos da Engenharia Geológica e do Geoprocessamento da UFPel. O projeto está direcionado para alunos das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas, levando em níveis diferenciados, noções de ciências, suas interações, aplicações às geociências e noções de cartografia de base.

O acadêmico, através do "Geociências na escola", tem a possibilidade de transmitir e colocar em prática o que lhe é ensinado, interagindo com setores menos favorecidos, por meio das atividades realizadas na escola. Indiretamente influenciando-o no seu futuro desempenho profissional; e social.

As novas tecnologias associadas à Geociência, mais especificamente a Cartografia, ao serem utilizadas na Educação Ambiental, tendem a melhorar a percepção socioambiental a partir do local onde o aluno vive. Tornando real o conhecimento do espaço terrestre por parte do aluno; o espaço terrestre reconhecido e valorizado como agente educativo voltado ao bem-estar social.

Por possuir a interdisciplinaridade como uma das suas principais características, a Geociência permite que o aluno utilize ferramentas de diversas áreas, não só as Ciências exatas, mas também conhecimentos das áreas das Ciências Humanas e Tecnologias. A formação do estudante deve, portanto, se beneficiar da particularidade histórica de sua área de conhecimento, aproveitando-a para torná-lo um profissional flexível e de fácil trânsito interdisciplinar

2. METODOLOGIA

A Geografia, ciência que trabalha com o espaço, oferece ao ser humano a possibilidade de um planejamento de suas intervenções na natureza e assim minimizar a degradação ambiental. Esse conhecimento, aliado aos instrumentos de gestão disponíveis, permite explorar e dominar esse espaço de acordo com interesses individuais e coletivos.

Nesse sentido, a cartografia tem um papel fundamental no ensino de Geografia, ou seja, um indivíduo, quando "cartograficamente" informado, é capaz de interpretar mapas e outras representações geográficas. É capaz de buscar contato com novos instrumentos e tecnologias para adquirir, processar e expor informações sob uma perspectiva espacial, habilidade inerente aos dias atuais. Vieira (2001)

Levando em consideração que a carência de ferramentas de trabalho reduz significativamente as possibilidades de aprendizagem, Oliveira e Abreu (2009), a Cartografia ensinada nas escolas deve ultrapassar a localização dos fenômenos geográficos tornando uma linguagem que desperta interesse e motivação aos alunos para além da sala de aula. Tendo isso em mente, as alunas do Geoprocessamento desenvolveram conteúdo de cunho teórico-prático relacionados a cartografia de base.

Por ter relação direta com a Geografia, que é uma disciplina curricular obrigatória, foram cedidas as aulas de geografia para a realização das atividades do projeto. Os participantes foram os alunos do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Padre Anchieta.

Foram abordados temas tais como noções de posicionamento local através de um croqui e uma bússola, de maneira que o aluno pudesse associar com conteúdos desenvolvidos nas aulas de geografia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho desenvolvido teve boa aceitação por parte dos professores e dos alunos, que tiveram a oportunidade de familiarizar-se com os conhecimentos básicos teóricos de cartografia, lhes proporcionando um contato inicial uma das principais vertentes do geoprocessamento.

Os conceitos de cartografia apresentados inicialmente foram reforçados na segunda etapa, onde foram aplicadas as atividades práticas com inúmeros termos desconhecidos.

Por fim, os alunos puderam colocar em prática o que lhes foi ensinado, através de uma caça ao tesouro, utilizando-se peças emprestadas pelos acadêmicos de Engenharia Geológica, onde sua localização era marcada no

croqui, feito em atividade anterior, com o auxílio de uma bússola cartográfica (ou geográfica) obtendo uma rota e localização final. Essa etapa da metodologia de ensino foi bastante interessante, pois ela desenvolve a capacidade dos alunos de organizar as informações, observá-las e também aplicá-las conforme solicitado pelos graduandos.

O desenvolvimento do olhar reflexivo sobre as geociências é importante desde as fases iniciais, até a vida adulta, auxiliam o processo de ensino e formação de opinião crítica além de proporcionar a interatividade entre alunos e professores. O uso de práticas de geoprocessamento auxilia esse aprendizado de uma maneira divertida e educativa, já que os alunos podem aprender a fazer estudos brincando. Silva (2013) defende que, é importante apresentar os conceitos cartográficos aos alunos de uma maneira reflexiva e crítica, para de fato desenvolver um processo de ensino-aprendizagem. Também é relevante possibilitar aos alunos o conhecimento crítico e a valorização da educação, seja ela cartográfica ou não. Assim lhes é possível obter uma visão interdisciplinar entre a geografia e as geociências.

4. CONCLUSÕES

A introdução da cartografia foi uma alternativa interessante para que os alunos despertassem interesse na área de geociências, e principalmente nas aulas de geografia, com a qual conseguiram relacionar. As práticas demonstraram ser uma metodologia adequada para o ensino de geociências, para alunos do nono ano da rede de ensino público. Teve um baixo custo material e boa aceitação entre professores e alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIEIRA, E.F.C. **Produção de material didático utilizando ferramentas de Geoprocessamento.** 2001. Monografia (Curso de Especialização em Geoprocessamento) - Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, S. A.; ABREU, E. M. ELABORAÇÃO DE MAPAS TURÍSTICOS EM ABIENTE SIG: A INTERDISCIPLINARIEDADE ENTRE A GEOGRAFIA, A CARTOGRAFIA E O GEOPROCESSAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO. **10° ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA.** Porto Alegre,2009.

SILVA, C.N.A. Cartografia em sala de aula na explicação do espaço geográfico.

Acta Geográfica, v. 7, n. 15, p. 55-68, 2013.

MOVIMENTO DE PLACAS TECTÔNICAS INSERIDO NO SABER ESCOLAR

FERNANDA LUZ DE FREITAS[1]; SILVANE RIBEIRO GOVEIA[1]; SUZANA MARIA MORSCH[2]

[1]Acadêmicos do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPEL; silvanegoveia@yahoo.com.br; fernandaluzfreitas@gmail.com[2]Docente do curso de Engenharia Geológica, Ceng, UFPEL; smorsch@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no projeto de Extensão Geociências na Escola, o qual foi desenvolvido para ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a construção de uma visão mais integrada e abrangente das questões que envolvem as ciências da terra. O trabalho foi executado por acadêmicos do curso de Engenharia Geológica da UFPel, sendo direcionado para os alunos das séries finais do ensino fundamental do Colégio Municipal Pelotense, abordando de forma diversificada, noções de ciências, aplicadas à geologia, mais especificamente a Teoria da Tectônica de Placas e o Movimentação de Magmas.

Nesta escola, uma vez ao ano, é oferecido um evento extracurricular para os alunos, ocorre no sábado pela manhã onde são oferecidas oficinas, de diferentes áreas, visando sair do habitual de sala de aula e trazer novos conhecimentos e ideias aos seus alunos .

O Projeto em questão exerce um papel multiplicador por que favorece a interação do acadêmico da UFPEL com o aluno da escola proporcionando para ambos uma troca de experiências, ao acadêmico é oferecida a possibilidade de transmitir seus conhecimentos, aumentando assim sua capacitação, o aluno por sua vez tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento num contexto diferenciado do que o abordado em sala de aula.

Este trabalho busca fomentar a ideia de que a geologia tem sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos jovens, uma vez que utiliza o lúdico para transmitir saberes, contribuindo para uma melhor memorização e também para a construção de uma visão mais crítica e estimulante no que tange a questões referentes à formação terrestre e as próprias questões sócio-ambientais através do conhecimento e da conscientização.

A interdisciplinaridade foi outro ponto que se mostrou muito eficiente na atuação dos graduandos do curso de Engenharia Geológica, os quais a utilizaram, não só nas aplicações práticas, mas também na condução de diálogos que envolveram novas percepções por parte dos alunos. A necessidade de tornar o estudo mais atrativo conduz a discussão do papel do aluno como um ser crítico eficiente na tomada de decisões respeitando à diversidade, e cooperando para consolidação de uma sociedade mais atuante e integrada com a natureza.

.

2. METODOLOGIA

Primeirmente foi realizada uma reunião com a direção da escola objetivando esclarecer a metologia e os assuntos a serem abordados pelo projeto. A próxima etapa envolveu o processo de seleção dos estudantes, ficando sob reponsabilidade da escola a inscrição dos candidatos, que receberam uma lista prévia sobre os assuntos das diversas oficinas ofertadas, estes portanto comprometeram-se a participar assiduamente da atividade proposta, que nesse caso específico foi realizada num evento extraclasse da escola. Os grupos foram compostos por 20 integrantes, respeitando-se o nível de escolaridade, ou seja jovens cursando as etapas finais do fundamental.

Para desempenhar a atividade proposta na escola, foram confeccionados, pelas ministrantes da oficina, materiais educativos para auxiliar na apresentação. Estes materiais incluíram a elaboração de placas tectônicas de isopor, magma extravasando demonstrado por detergente, vinagre e bicarbonato de sódio, através de reação quimica. Este com propósito de demonstrar como as correntes de convecção da Terra podem além de interferir no movimento das placas tectônicas, causar processos vulcanicos, terramotos e de forma geral interferir na dinâmica externa da Terra.

Devido ao grande número de inscritos os alunos foram divididos em dois grupos com horários diferentes, para que todos pudessem manusear o material.

O primeiro passo foi fazer uma contextualização sobre o tema abordado, explicando-se o movimento de placas e o processo de extravasamento do magma, a partir daí os alunos tiveram a oportunidade de manusear as placas, no qual cada um deles demonstrou um movimento das placas tectônicas, seja ele, divergente, convergente ou transformante a outro colega, este informou o que tal movimento acarreta a modificar a dinâmica da Terra.

De forma divertida e espontânea fez-se a brincaderia didática, o que facilitou a memorização do conteúdo. Para tais demonstrações construi-se um cenário lúdico ao redor do processo vulcânico com fazenda e animais, as placas foram pintadas aspirando informar as camadas da crosta terrestre.

Os temas abordados forão variados, apesar do tempo relativamente curto para apresentação da oficina, englobaram desde assuntos ligados à Ciências da Terra, como a Tectônica de Placas até questões referentes a preservação do meio ambiente como um todo, levando em consideração a extinção de espécies e o descaso com a realidade que os cerca. Basicamente os temas basearam-se em PRESS, F. *et al.* (2006), TEIXEIRA, W. *et al*. (2000) e HOLZ, M. (1999).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi de extrema importância para os alunos que dela fizeram parte, demonstrando-se participativos e receptivos com as atividades propostas. Esta aula prática serviu como incentivo a aprendizagem dos discentes de forma diferente do cotidiano apresentado muitas vezes em sala de aula.

A mesma serviu de apoio metodológico para o aprofundamento do conhecimento dos alunos. O conteúdo foi exposto de forma clara e de fácil percepção, fazendo com que a atividade pudesse transcorrer prazerosamente e a

partir da qual todos pudessem participar, formulando perguntas e dissipando suas dúvidas. A simpatia foi imediata, todos participaram das brincadeiras didáticas oferecidas e demonstram-se muito afetivos.

O tema "Movimentos Tectônicos e sua importância" repercutiu de maneira positiva. Preocupou-se em informatizar os alunos a dimensão da importância que estes movimentos têm para o planeta e para todos que o habitam.

A movimentação das placas mudou a configuração dos continentes e oceanos ao longo de milhares de anos, desta forma promovendo a mudança de condições ambientais que de certo modo impulsionaram a evolução da vida. Através da maquete construída, pode-se fazer uma sucinta representação dos tipos de movimentos das placas e quais efeitos geram na superfície. Com o vulcão também feito em maquete, forjamos um derramamento de lava.

Acredita-se que dessa forma os envolvidos obtiveram um conceito mais analista dos eventos naturais que ocorrem e assim levar para seus lares e meios sociais todo novo aprendizado em relação a Terra e sua formação. Para os acadêmicos também há um sentimento de realização, pois de forma comunitária estão aprendendo e repassando os seus conhecimentos para comunidade escolar, fazendo da sala de aula, algo diferente e inovador.

4. CONCLUSÕES

O trabalho foi muito proveitoso no sentido de que os alunos sentiram-se estimulados a participar e interagir não só com as acadêmicas, mas com os colegas também, tornando aquele momento uma possibilidade de troca de ideias, e uma oportunidade de discussão frente a assuntos relevantes em relação ao meio em que vivemos, abrindo um leque de possibilidades.

A atividade apreendida em sala de aula mostrou-se muito eficiente na interação estabelecida entre o meio acadêmico e a comunidade escolar. Com este resultado incentivador, torna-se indispensável a necessecidade de se investir cada vez mais nesse vínculo estabelecido, seja motivando novos acadêmicos a fazerem parte do projeto destacando seus benefícios, seja aprimorando novas técnicas de apredizado.

O efeito multiplicador da metodologia aplicada amplia o campo de atuação do graduando, lhe proporcionado novas experiências, assim como, instiga o aluno a ter novas percepções em relação a ciências da terra e ao seu papel frente a questões ambientais. Dessa forma acaba-se criando um elo forte e contributivo entre os colaboradores acadêmicos da UFPEL e a comunidade escolar, contribuindo assim para a dinâmica do saber.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H. Para entender a Terra. Ed. Artmed, 4ª ed. (MENEGAT, R., FERNANDES, L. A. D., FERNANDES, P. C. e PORCHER, C. Tradutores). 2006:656 pp.

TEIXEIRA, W., TOLEDO, M.C.M., FAIRCHILD, T.R. & TAIOLI, F. Organizadores. Decifrando a Terra. Oficina de Textos. São Paulo, 2000: 557p

HOLZ, M. – Do mar ao deserto. Evolução do Rio Grande do Sul no Tempo Geológico. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999: 142 pp.

A APLICABILIDADE DO PROJETO "COLEÇÃO CADERNOS DE BIOQUÍMICA"

FERNANDA PITT BALBINOT[1]; BRUNA BORGES RODRIGUES[2]; CLÁUDIO ROBERTO MEIRA DE OLIVEIRA[3] DENISE DOS SANTOS COLARES DE OLIVEIRA[4]

[1]*Graduanda de Bacharelado em Química Forense, CCQFA/UFPel – fer.p.balbinot@gmail.com*
[2]*Graduanda de Bacharelado em Ciências Sociais, IFISP/UFPel – brubsrodriguesr13@gmail.com*
[3]*IFBaiano – Campus Guanambi – claudiomeira@gmail.com*
[4]*CCQFA/UFPel – decolares@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

No atual sistema de ensino-aprendizagem vivenciado no Brasil, em suas escolas e universidades, é possível notar a presença da metodologia do que Paulo Freire chamara de "Educação Bancária" – uma educação que é simplesmente "um ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante (...) em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de serem (...) colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam". FREIRE, 1997. Esse processo leva o educando a uma assimilação parcial e temporária de conceitos, que não serão construídos em sua estrutura cognitiva e se tornarão informações dispersas.

Asubel propõe o conceito de aprendizagem significativa, onde "Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de "ancoragem" aos primeiros." (MOREIRA, M.A. 2011). Para tanto, e para contrapor a defasagem provocada pelo sistema bancário de ensino, tem-se o conceito de metodologia ativa que, "segundo Cyrino e Toralles-Pereira, [...] utiliza-se da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo motivar o discente diante do problema, levando-o ao contato com as informações e à produção do conhecimento para solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento." (COVIZZI e LOPES-DE ANDRADE, 2012). Assim, o educando deixa de ser um depositário e passa a ser o sujeito da construção do seu conhecimento.

É sabido que o conhecimento na área da bioquímica é muito peculiar. Além do conhecimento prévio de outras ciências, é necessária uma grande capacidade de abstração por parte dos educandos para levar os conceitos passados para o nível "micro". Ou seja, é fundamental que todo conteúdo, desde seu início seja demonstrado de forma mais visual, palpável e interativa possível, para que cada informação seja construída pelo estudante mais efetivamente na sua estrutura cognitiva e torne o aprendizado de outras informações futuras também mais efetivo.

É nesses pilares que o projeto Coleção Cadernos de Bioquímica se ancora, a fim de possibilitar que o educando disponha de um material onde possa interagir de forma dinâmica tanto com o professor quanto com suas anotações e rotas metabólicas.

O objetivo deste trabalho é demonstrar como as bases deste projeto são consideravelmente aplicáveis conforme o interesse e opinião dos educandos a cerca das mesmas, para que o material possa ser devidamente utilizado dentro e fora da Universidade.

2. METODOLOGIA

Foram aplicados questionários em uma amostra não probabilística tomada a esmo de turmas das diversas disciplinas da área de Bioquímica – sendo todas contempladas – no CCQFA – UFPel. As variáveis inseridas eram perguntas que possibilitassem traçar um perfil dos educandos e confirmar as hipótese básica e hipóteses secundárias (LAKATOS, E.M. 1990). Posteriormente, estes questionários foram inseridos na ferramenta de banco de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e, por fim, analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil de educandos que respondeu ao questionário foi de estudantes de graduação, em média com 21 anos, 63,3% do sexo feminino e 36,7% do sexo masculino, dos cursos de Agronomia (36,7%); Biotecnologia (20,2%); Química Forense (18,3%); Zootecnia (18,3%); Engenharia Ambiental e Sanitária (2,8%); Med. Veterinária (1,9%); Química Industrial (0,9%); Não responde (0,9%), em média do 3º semestre. As disciplinas participaram com a seguinte proporção desta pesquisa: Bioquímica I (40,7%); Bioquímica (29,6%); Bioquímica II (18,5%); Bioquímica Experimental (9,3%); Não responde (1,9%).

A hipótese básica a ser testada nesse trabalho foi de que os educandos concordariam que os atributos do material proposto pelo projeto (mais interatividade, dinâmica e linguagem mais acessível) são considerados muito importantes e/ou necessários. Os resultados estão expressos na Tabela 1:

Tabela 1: Qual a sua opinião sobre um novo material de estudo, com uma proposta mais interativa, dinâmica e de linguagem mais acessível?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Muito importante	38	34,9	34,9
Necessário	24	22,0	56,9
Sem relevância	2	1,8	58,7
Muito importante e necessário	44	40,4	99,1
Não responde	1	,9	100,0
Total	109	100,0	

Observa-se que 56,9% dos educandos consideram pelo menos necessários ou muito importantes os atributos mencionados. Além disso, 40,4% acham os mesmos muito importantes e necessários.

Além da hipótese básica, mais três secundárias foram testadas. A primeira é de que alunos que repetiram alguma disciplina de bioquímica encontraram dificuldade de adaptação aos livros já existentes. Para demonstrar esses resultados, duas variáveis foram cruzadas, conforme a Tabela 2:

Tabela 2: Se você marcou a alternativa "livro" na questão anterior, você se adaptou bem à utilização deste meio? / Você é repetente em alguma disciplina de Bioquímica? Tabulação cruzada

		Você é repetente em alguma disciplina de Bioquímica?			Total
		Sim	Não	Não responde	
Se você marcou a alternativa "livro" na questão anterior, você se adaptou bem à utilização deste meio?	Sim, a todos livros que utilizei	1	8	0	9
	A alguns	5	40	0	45
	Não, a nenhum	1	4	0	5
	Não se aplica	10	38	1	49
	Não responde	0	1	0	1
Total		17	91	1	109

Dado que o educando reprovou em alguma disciplina de bioquímica (17 alunos), 6 se adaptaram somente a alguns livros ou a nenhum, ou seja, 35,29%. A porcentagem total dos educandos que utilizam livros (60 alunos) e não se adaptaram somente a alguns livros ou a nenhum (50 alunos) é de 83,33%.

Também, outra variável testada quanto à concordância daqueles que responderam o questionário foi se os atributos do material proposto pelo projeto aumentariam o interesse e o desempenho em bioquímica. Assim, obtiveram-se os seguintes dados:

Tabela 3: Você acha que um material de estudo com as características citadas na questão anterior aumentaria seu interesse e seu desempenho em Bioquímica?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Somente o interesse	3	2,8	2,8
Somente o desempenho	18	16,5	19,3
Ambos	85	78,0	97,3
Não sabe	2	1,8	99,1
Não responde	1	0,9	100,0
Total	109	100,0	

Para 78% dos educandos, um material de estudo como o proposto por este projeto aumentaria tanto o interesse quanto o desempenho nas disciplinas de bioquímica. Para uma porcentagem significativa de 19,3% aumentaria pelo menos o interesse ou o desempenho

Além disso, foi possível testar a concordância quanto à hipótese de que o modelo utilizado para exemplificar a proposta do material confeccionado pelo projeto

traria efeitos positivos na aprendizagem em sala de aula segundo a maior parte dos educandos. Assim sendo, foi possível observar os seguintes resultados:

Tabela 4: Considerando o modelo do Ciclo de Krebs demonstrado, você acha que um material de estudos que contivesse modelos como o exemplificado, poderia trazer efeitos positivos na aprendizagem em sala de aula?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sim, ajudaria muito	96	88,1	88,1
Irrelevante	5	4,6	92,7
Não	2	1,8	94,5
Não sabe	5	4,6	99,1
Não responde	1	0,9	100,0
Total	109	100,0	

O modelo de rota metabólica interativa proposta pelo projeto traria efeitos positivos na aprendizagem em sala de aula para 88,1% dos educandos.

4. CONCLUSÕES

Dada a participação de diversos estudantes, contemplando todas as disciplinas de Bioquímica oferecidas na UFPel, pôde-se constatar em números expressivos que o material proposto pelo referido projeto têm alta aplicabilidade na comunidade acadêmica e para fora dela. Boa parte dos educandos sequer utiliza livros e, destes, um número expressivo se adaptou somente a alguns ou a nenhum deles. Com isso, em sua grande maioria, estes estudantes concordam que seria muito importante e/ou necessário um material como o proposto neste projeto, e que o mesmo aumentaria tanto o interesse quanto o desempenho nas disciplinas de bioquímica, assim como quando exemplificando um modelo de rota metabólica a ser utilizada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PATTO, M. H. S. (organizadora). **Introdução à psicologia escolar.** 3ª ed. Casa do Psicólogo. São Paulo. 1997.

MOREIRA, M. A. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CONCEITO SUBJACENTE. **Aprendizagem Significativa em Revista.** V1(3), pp. 25-46. 2011.

COVIZZI, U.D.S., LOPES-DE ANDRADE, P.F. Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos para o curso de farmácia, utilizando metodologia ativa de ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular.** Artigo B. N° 01/2012.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 2° ed. Atlas. São Paulo. 1990.

ENSINO DA ARTE E MOBILIDADE ACADÊMICA: APROXIMAÇÕES BRASIL-PORTUGAL

FLÁVIA DEMKE ROSSI[1]; MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas - flavia.demkerossi@gmail.com[1]
[2]Universidade Federal de Pelotas - maristaniz@hotmail.com[2]

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de uma investigação inserida no projeto de pesquisa "Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – relações com a reflexão e a experiência" (CNPQ), que é desenvolvido no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, desde o ano de 2013. De modo a interligar a presente pesquisa desenvolvida no Brasil com as experiências vivenciadas em um intercâmbio acadêmico realizado em Portugal, eu enquanto pesquisadora, quis conhecer e posteriormente refletir sobre o Ensino de Artes Visuais observado e vivenciado nas terras lusitanas. Como era de esperar, fui gradativamente durante o proceso de intercâmbio, estabelecendo relações de similaridade ou diferenciação do Ensino da Arte em Portugal e do Ensino da Arte no Brasil.

Como mencionado anteriormente, esta oportunidade de conhecer um pouco sobre o Ensino de Arte em Portugal se deu através de uma bolsa de mobilidade acadêmica, oportunizada através de um acordo entre a Universidade Federal de Pelotas – Brasil, e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. Esta bolsa teve duração de cinco meses, de setembro de 2014 a fevereiro de 2016, nos quais eu fui aluna temporária no curso de Licenciatura em Arte e Design da Escola Superior de Educação de Bragança, no IPB. Nos horários extracurriculares realizei um estágio de observação no período de um mês em uma escola pública da cidade de Bragança – Portugal, de nível Básico, ou seja, que corresponde ao nível Fundamental no Brasil. Paralelo a esse estágio, também pude conhecer e acompanhar algumas aulas de arte de um professor específico, mas dessa vez, em uma escola de Ensino Secundário, que corresponde ao nosso Ensino Médio. Com esses conhecimentos adquiridos com as experiências de observação das aulas de Arte em outro país, vi a necessidade de tentar compartilhar o mesmo através da divulgação deste artigo, no qual utilizo a minha própria experiência seja como pesquisadora ou professora estagiária, para refletir sobre questões inerentes ao Ensino de Arte em ambos os países.

Para tanto, além das minhas vivências, trago como fonte de pesquisa diversas entrevistas realizadas no Brasil (pelo já mencionado projeto de pesquisa no qual sou integrante), nos anos de 2012 a 2014, bem como algumas (cinco) entrevistas com professores portugueses que conheci nas duas escolas que visitei no município de Bragança, a Escola de Ensino Básico Miguel Torga e a Escola de Ensino Secundário Emídio Garcia. Estas entrevistas revelam informações relevantes para entender como se desenvolve o Ensino da Arte em

---

[1] Acadêmica de Artes Visuais – Bacharelado no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Iniciação Científica CAPES/CNPq, atuante no Projeto "Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais", sob orientação da Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti.

[2] Docente no Curso de Artes Visuais – Licenciatura (CA/UFPel), Professora-orientadora no Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFPel. Doutora em Educação (FaE/UFPel), coordenadora do Grupo de Pesquisa "Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais".

diferentes contextos, e assim possibilitar o estabelecimento de relações comparativas e expositivas entre mesmos, o que se configura um dos objetivos desse artigo. Busca-se traçar de modo superficial um paralelo sobre questões mais subjetivas da profissão, no que confere as dificuldades encontradas, a valorização do professor e a importância do Ensino da Arte na visão dos docentes entrevistados.

2. METODOLOGIA

Esta investigação, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de entrevistas com professores de Arte atuantes na cidade de Pelotas – RS, relatos que dizem respeito tanto às dificuldades enfrentadas nas aulas de Arte, relacionadas ao espaço físico e subjetivo que a Arte enquanto área de conhecimento ocupa dentro da escola, bem como, sobre as metodologias empregadas por cada professor e o que ele pensa sobre o seu próprio fazer, entre outros pontos. Buscando enfocar aspectos semelhantes, a pesquisa foi conduzida em Portugal, ou seja, através de entrevistas com cinco professores de Artes Visuais atuantes na cidade de Bragança. Posteriormente foi realizada uma análise destas a fim de encontrar pontos de similitude e diferenciação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao espaço escolar pude observar a dinâmica da escola, seus alunos, professores e funcionários. Percebi algumas diferenciações, como o fato de ter uma sala específica para a aula de artes, bem como horários de aula incomuns. Quanto à infraestrutura, ambas as escolas portuguesas estavam bem equipadas. Nas aulas de Arte observadas, percebi que a parte técnica, se fazia presente através da disciplina de Geometria Plana, desde o 6º Ano do Ensino Básico (Fundamental). Na disciplina de Educação Visual, as atividades se relacionavam a elementos da composição visual, tais como: cor, textura, ponto, linha, etc. Algumas vezes se explorava a materialidade dos objetos através do corte e modelagens de peças tridimensionais, como na ocasião em que se confeccionou fantasias para o carnaval com a turma do 6º Ano, explorando também o aspecto lúdico da criação artística.

Sobre a criação e a proposta da disciplina de Educação Visual em Portugal, Sousa (2007), pontua que:

> A própria denominação Educação Visual propõe uma mudança de paradigma na disciplina, ao enfatizar o Visual, para o qual é necessária uma Educação. O simples desenhar, actividade espontânea da criança, transforma-se num Aprender a Olhar, por a esta actividade estarem associados uma série de conhecimentos, inerentes à disciplina, que são considerados como necessários quer para ver, quer para criar, que serão úteis a qualquer cidadão, como fruidor e como autor, como receptor e como emissor, mas, de qualquer modo, como agente participante neste modo de comunicação. (SOUSA, 2007, p. 85)

Percebe-se com este pensamento, que a disciplina de Educação Visual, possui objetivos consistentes, como o desenvolvimento da percepção visual dos estudantes, da capacidade de fruição de Arte e da produção artística.

Ainda em Portugal, na Escola Secundária Emídio Garcia, que também era uma escola pública me impressionou pela excelente infraestrutura, como se pode observar nas imagens. Por meio da conversa com o professor Manoel Trovisco, que me recebeu nesta escola, tive a impressão que ele se encontrava satisfeito

com o trabalho que vinha desenvolvendo, justamente por seus alunos superarem suas dificuldades e o surpreenderem na qualidade dos trabalhos apresentados.

Nas observações de suas aulas, era evidente um grande interesse dos estudantes na realização da proposta de trabalhos coletivos com modelagem em terceira dimensão, tendo como temática para releitura, a obra da artista portuguesa Graça Morais, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1: Observação de uma aula de Arte da Escola Secundária Emídio Garcia.
Fonte: Acervo pessoal, 2014

Percebe-se que as problemáticas relacionadas à educação existem em ambos os países, e estas possuem pontos semelhantes e divergentes. Um dos pontos de semelhança refere-se à queixa pelo tempo de aula insuficiente para as atividades e a falta de recursos materiais e financeiros para a área de Artes. De um modo geral, tanto os professores portugueses, quanto os professores brasileiros, têm a ciência do quão importante é seu papel para a vida dos estudantes, embora sintam falta de maior reconhecimento exterior.

Makowiecky (2008), disserta sobre a importância do papel do arte-educador:

> Podemos resumidamente colocar o papel do arte-educador e do ensino da arte de modo geral como tendo o objetivo de desenvolver a mente no sentido da autonomia, e da independência do indivíduo e de ampliar o âmbito e a qualidade de experiência estética, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência artística e para o aprimoramento do indivíduo como ser. (Makowiecky, 2008, p. 140)

Isso leva-nos a refletir sobre como o professor de Arte pode influir positivamente na vida de seus alunos, proporcionando além dos conhecimentos de Arte, o desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais do indivíduo, visto que a capacidade de ler, perceber e se sensibilizar perante as coisas do mundo, pode ser precedida da leitura e construção de conhecimentos em Arte (MEIRA, 2014). Diante disso cabe aqui refletir o quão importante seria as manifestações artísticas terem um espaço mais ativo e valorizado na Escola, de modo a contribuir cada vez mais com a formação humana.

Percebe-se nos depoimentos dos professores brasileiros entrevistados que há neles uma visão de que a formação humana pode estar intimamente relacionada com o aprendizado em Arte. O ensino de arte, no entendimento dos professores, contribui para o desenvolvimento da criticidade, do autoconhecimento, da integração social e da expressão humana.

4. CONCLUSÕES

A partir do recorte apresentado de diferentes contextos do Ensino de Arte nos dois países, e estabelecendo possíveis relações de semelhança ou divergência nos aspectos atentados, entendemos ser possível afirmar que existem similitudes em relação aos conteúdos estudados, as metodologias empregadas e a visão dos professores sobre seus alunos e sobre si mesmos, bem como a importância que estes concedem para o Ensino de Arte na Escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAKOWIECKY, Sandra. **Uma crítica à crítica da arte: o papel da crítica, história e ensino da arte**. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (orgs.). Ensaios em torno da arte. Chapecó: Argos, 2008. p.127 a148.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SOUSA, Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de. **A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: CURSOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE LOURDES

FRANCIELLE MACIEL ZURSCHIMITTEM[1]; LAURA DOS SANTOS CENTENO[2]; ANDRESSA LESSA KRINGEL[3]; RENATA PIRES DA SILVEIRA[4], CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – franciellezurschimittem@hotmail.com
[2]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – lauracenteno96@yahoo.com.br
[3]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel - andressakringel@gmail.com
[4]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – renatapires26@hotmail.com
[5]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– caroldellin@hotmail.com
[6]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável é essencial em todas as fases da vida, mas em cada uma delas a alimentação tem uma importância diferente. Para as crianças a alimentação deve ser voltada ao crescimento de ossos, pele, músculos e órgãos, por isso uma alimentação balanceada é imprescindível. Além disso, é na infância que se formam os hábitos alimentares, ou seja, aprende-se a gostar ou não de certos alimentos. Assim, verifica-se a extrema importância que tem a escola nesta fase, os professores devem estimular os alunos a provarem alimentos diversificados e a prepararem pratos saudáveis, devem despertar o espírito de equipe nas crianças, a partir de atividades coletivas para esse fim, aguçando a curiosidade para provar alimentos novos (LOUREDO, 2016).

Constata-se que entre as crianças o domínio dos salgadinhos, doces e chocolates, já é questão de saúde pública. Em 2008, a Sociedade Brasileira de Pediatria publicou uma compilação de diversos estudos sobre o tema, que mostra que o aumento do número de crianças com excesso de peso varia de 10,8% a incríveis 33,8%, conforme a cidade ou região. Diversos outros problemas, como diabetes, hipertensão arterial, alterações ortopédicas e elevação dos níveis de colesterol e triglicerídeos, também têm se tornado frequentes (FREITAS, 2014).

Para uma alimentação saudável, o consumo de frutas e hortaliças é fundamental, sendo este responsável por proporcionar benefícios comprovados à saúde humana (DIAS, 2013).

Os vegetais possuem importância expressiva na nutrição humana porque são as principais fontes de vitaminas, minerais e fibras. Os nutrientes fornecidos pelas frutas e hortaliças auxiliam na prevenção de algumas doenças, como obesidade, diabetes, osteoporose, entre outros (COELHO, 2007).

Porém, deve-se reconhecer que, para a ingestão segura de vegetais, são necessários procedimentos corretos de higienização, que muitas vezes são negligenciados ou executados incorretamente, geralmente por desconhecimento de quem prepara (PINHEIRO et al., 2011; MENDONÇA; BORGES, 2012).

Objetivou-se com este trabalho estimular os estudantes de ensino fundamental para o consumo de frutas e hortaliças, orientando para que apliquem corretamente as técnicas de higienização, destacando aspectos essenciais, tanto para estudantes quanto para professores, sobre as formas de preparo que garantam a segurança no consumo de vegetais frescos.

2. METODOLOGIA

Para execução do projeto tem-se realizado constantemente revisão da literatura, a fim de atualizar as informações e fundamentar os novos temas que são inseridos em função das solicitações das escolas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes, localizada no bairro Fragata na cidade de Pelotas-RS, foi contatada a através da coordenadora pedagógica e o encaminhamento para execução das oficinas foi dado à professora da disciplina de Ciências. Assim, as atividades foram direcionadas aos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Na etapa de execução, além de uma atividade prática, descrita no trabalho de outra bolsista do projeto, ministraram-se cursos teóricos na referida Escola.

Os cursos abordaram os seguintes assuntos: importância do consumo de frutas e hortaliças; o que é uma alimentação saudável; vegetais e vitaminas; os vilões da alimentação; alterações que ocorrem nos alimentos; higiene na cozinha; pragas domésticas/insetos; formas corretas de higienização dos vegetais e dos utensílios/equipamentos utilizados no preparo e, adicionalmente, foi dada uma aula sobre lipídeos em alimentos.

Os temas foram abordados pelos alunos e professores integrantes do projeto, com apoio de recursos audiovisuais. Após a apresentação foi aberto um espaço para perguntas e troca de ideias.

Ao final da atividade teórica, foram distribuídos “espetinhos” de frutas “in natura” aos alunos participantes, a fim de estimular o consumo destas (Figura 1).

Figura 1 – Espetinhos de frutas “*in natura”* servidos aos alunos.

Ao final das atividades aplicou-se um questionário aos participantes com o propósito de obter informações sobre a qualidade do curso. Esse questionário avaliativo foi composto por 7 perguntas (A à F), sendo A - O que você achou do curso?; B - O que você achou dos apresentadores?; C - Em que nível foram as novidades?; D - Como foi para entender o assunto?; E - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; F - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu? Como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, sendo o valor 1 - Muito ruim; 2 - Ruim; 3 - Mais ou menos; 4 - Bom; 5 - Ótimo, segundo o que está mostrado na Figura 2.

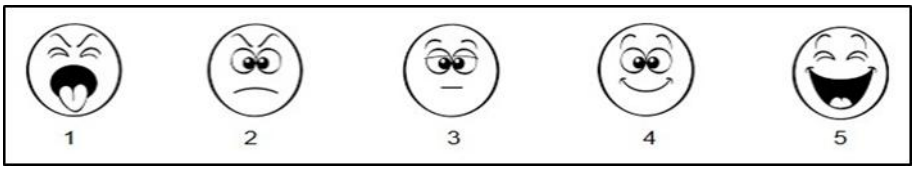


Figura 2 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram dos cursos 22 crianças do 6º ano da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes (Figura 3). Observou-se que a turma era bem heterogênia, tendo crianças menores e alguns maiores, segundo a professora, na faixa de 11 a 15 anos.

Figura 3 – Desenvolvimento do curso teórico para os alunos do 6º ano da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes.

Durante a exposição, os alunos fizeram algumas perguntas e também a professora de Ciências aproveitou para complementar com informações fazendo correlações com conteúdos ministrados por ela. Os conteúdos de vitaminas e lipídeos em alimentos foram preparados e ministrados para atender à solicitação da professora, em função de no período das atividades estar sendo trabalhado em sala de aula o tema de composição dos alimentos. Assim, acredita-se que foi uma boa oportunidade para estabelecer relação com o assunto do projeto de extensão e ampliar sua contribuição.

Os alunos em sua maioria mostraram interesse pelo assunto e em alguns momentos evidenciaram surpresa com informações recebidas.

Avaliando-se os resultados dos questionários aplicados aos participantes obteve-se os seguintes resultados: em relação ao curso 91,2% descreveram como ótimo e 8,3% descreveram como bom. Ao avaliar o desempenho dos palestrantes 58,3% acharam ótimos, enquanto 41,7% acharam bom. Quando foram questionados quanto ao nível de novidades adquiridas 75% acharam o nível ótimo e 25% classificaram como bom. Quando foram questionados de como foi para entender os assuntos abordados no curso 58,3% enquadraram o entendimento como bom, 25% acharam mais ou menos e 16,7% consideraram o entendimento ótimo. Para a pergunta sobre a opinião em relação a ter mais cursos na escola nos mesmos moldes deste, 75% acham que seria ótimo, enquanto que 25% acham que seria bom. Para finalizar o questionário foi perguntado o quanto poderia ser colocado em prática dos conteúdos abordados, e 16,7% considerou que tudo, enquanto que 83,3% disseram bastante do que aprenderam poderia ser colocado em prática.

Ao final do curso foi aberto um espaço para perguntas onde se percebeu o interesse dos participantes sobre os assuntos abordados no curso, as perguntas foram todas esclarecidas e então foram distribuídos os “espetinhos de frutas” que foram bem recebidos pela maioria, entretanto, percebeu-se resistência de alguns em aceitar.

4. CONCLUSÕES

Diante dos resultados da avaliação, pode-se concluir que o curso foi bem aceito pelos alunos, onde grande maioria mostrou interesse quanto ao tema exposto e alguns se sentiram a vontade para tirar dúvidas durante a apresentação. Isso enfatiza que tal projeto permite, aos acadêmicos envolvidos, a

troca de experiências com os estudantes do ensino fundamental, bem como a apresentação em formas educativas e lúdicas de conteúdos trabalhados auxiliam a aprimorar os conhecimentos abordados em sala de aula.

Contudo, mesmo com resultados satisfatórios, percebeu-se uma dificuldade de compreensão e atenção por alguns alunos, tal dado pode estar relacionado ao fato de algumas mencionarem não gostar de consumir frutas e hortaliças, o que pode ter gerado certa restrição na assimilação do assunto.

Acredita-se que diversificar as atividades, possibilitando maior participação dos alunos, poderá contribuir para despertar mais interesse e melhorar o entendimento pelos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, K. S. Perfil do consumidor de hortaliças frescas e processadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ. 2007. 86p. Tese (Mestrado em Produção Vegetal) – Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

DIAS, S. O benefício das frutas para as crianças. Revista Crescer. Editora Globo. São Paulo, 21 out. 2013. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Colherada-Boa/noticia/2013/10/o-beneficio-das-frutas-para-criancas.html>. Acesso em: 06 de julho 2015.

FREITAS, A. Alimentação escolar: comer bem é de lei. Educar para Crescer. 2014. Disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/merenda-saudavel-618741.shtml. Acesso em 18 de julho de 2016.

LOUREDO, P. Estimulando uma alimentação saudável entre as crianças. Estratégias de Ensino. Brasil Escola: Canal do Educador. Disponível em: http://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/estimulando-uma-alimentacao-saudavel-entre-as-criancas.htm. Acesso em: 18 de julho de 2016.

MENDONÇA, C. R. B.; BORGES, C. D. **Tecnologia de Frutas e Hortaliças: produtos minimamente processados e refrigerados**. Pelotas: Editora Universitária da UFPEL, 2012. 96p.

PINHEIRO, A. B. Sanitização de frutas e hortaliças na indústria de alimentos. In: Anais do IX Seminário de Iniciação Científica, VI Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em: <http://www.prp2.ueg.br/sic2011/apresentacao/trabalhos/pdf/ciencias_exatas/sic/ce_sic_sanitizacao_de_frutas_e_hortalicas.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2016.

DESAFIO MURAL G-BIOTEC: DIVULGANDO O CONHECIMENTO À RESPEITO DA BIOTECNOLOGIA

GABRIELLE DE OLIVEIRA SANCHES VALERIO NAVARRO[1]; LUCIANA BICCA DODE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – gabi.oliveira19@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lucianabicca@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades (NUNES; SILVA, 2011).

A Biotecnologia é uma área que aplica o conhecimento científico-tecnológico de forma interdisciplinar que tem como objetivo obter produtos, processos ou serviços com a utilização de seres vivos, suas partes ou sistemas funcionais. A biotecnologia conceitualmente, não é plenamente entendida pela população em geral. Ainda que a mídia apresente notícias a respeito, as informações em geral são apresentadas sem o devido embasamento, o que pouco tem contribuído para uma compreensão definitiva sobre o tema (SILVA et al, 2015).

Trazer para o estudo e a sociedade tal noção torna-se fundamental, pois cresce a cada dia a busca por novos produtos, que sejam mais eficientes e menos tóxicos, substâncias novas de interesse industrial ou farmacêutico, e tecnologias que permitam minimizar a ação de poluentes no meio ambiente. A parceria universidade/sociedade-escola aparece como a possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão a fim de promover o dialogam e interação entre o conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas docentes (CAROLINA et al., 2014).

Observando a problemática na forma de transmitir o conhecimento a respeito de biotecnologia para a sociedade o Desafio Mural G-Biotec objetiva divulgar a biotecnologia de uma forma didática e lúdica.

2. METODOLOGIA

O Desafio Mural G-Biotec é um projeto que fundamenta-se na transmisssão de conceitos, temas que relacionam-se a Biotecnologia e suas áreas de atuação a fim de desmistificar informações errôneas que são divulgadas nas mídias e promover o conhecimento sobre essa área emergente da ciência. O desenvolvimento e execução do projeto consiste em quatro epatas.

Na 1ª Etapa o grupo focou no desenvolvimento de dois novos editais para que estes abrangesse outros cursos de graduação do ensino superior e estudantes do ensino básico, condições para participação, novas formas de propostas que poderão ser submetidas e elucidar o desenvolvimento das propostas. Nesta etapa, tambem foi realizado o desenvolvimento dos materiais para divulgação, como a criação do site do desafio (através da plataforma

WordPress disponibilizada pela UFPel) e os banners de divulgação que serão colocados nos murais presentes no campus e nas escolas.

A 2ª Etapa compreende a divulgação do projeto utilizando mídias sociais – como a página do Facebook do Mural G-Biotec –, divulgação do site do próprio projeto e a exposição dos banners nos murais físicos.

A 3ª Etapa envolve o recebimento das incrições e propostas enviadas pelos estudantes, seguido pela catalogação destes e por fim estes são avaliados por uma comissão julgadora seguindo alguns critérios.

A 4ª Etapa caracteriza-se pela divulgação das propostas vencedoras e a utilização destes no evento 'Espaço Ciência' que ocorre no mês de outubro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o que foi descrito na metodologia o grupo realizou durante o mês de Junho a 1ª Etapa do projeto, onde formulamos um novo edital que irá ser utilizado para a edição de 2016 do desafio e formulamos o banner que será utilizado para a divulgação na própria universidade e nas escolas (Figura 01), juntamento com o site disponível no link: <http://wp.ufpel.edu.br/desafiomuralgbiotec/sobre/>.

Figura 01 – Representação gráfica do banner que será utilizado para a divulgação.

A 2ª Etapa que consiste na divulgação está estipulada para ser iniciada juntamente com o início do segundo semestre letivo. A 3ª Etapa será realizada assim que o período de inscrições (01/08/2016 até 30/09/2016) for iniciado e 4ª Etapa será realizada durante o mês de Outubro no evento "Espaço Ciência".

4. CONCLUSÕES

Conclui-se com este trabalho que o projeto "Desafio Mural G-Biotec" através de sua reformulação permite que diferentes cursos de graduação e estudantes do ensino médio compartilhem seu conhecimento cientifíco-tecnológico a respeito da biotecnologia possibilitando a criação de ferramentas didáticas de qualidade que serão utilizadas no ensinamento da população em geral e de estudantes, aproximando a comunidade acadêmica da sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAROLINA, I. et al. Conhecimento Científico em Biotecnologia de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas na Zona Oeste do Rio de Janeiro.**Praxis**, v.11, p.115-124, 2014

SCHERER, C.; FERNANDO, J.A.; CAZAROTTO, N.; TELLES, R.T.; DODE, L.B. Botânica: Ações Integradoras – Universidade x Comunidade escolar. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE BOTÂNICA, 11, 2014, Salvador.

NUNES, A. L. DE P. F.; SILVA, M. B. DA C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119–133, 2011.

SILVA, A.C.J.; ABREU, H.S.; CASARIN, T.; KREMER, F.S.; PINTO, L.S.; DODE, L.B. Biotecnologia e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA, 1, Pelotas, Ed. da UFPel, p.733-737, 2015

ESCOLA DE INCLUSÃO: O USO DA INFORMÁTICA NA INSERÇÃO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS

GEORGIANE GEORGE SULEIMAN[1]; LORENA ALMEIDA GILL[2]
[1]*Universidade Federal de Pelotas- georgianesuleiman@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas- lorenaalmeidagill@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Escola de Inclusão da UFPEL tem como proposta de trabalho a inserção da comunidade externa da UFPEL em projetos de ensino, pesquisa e extensão desta Universidade e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que visem a inclusão de alunos com deficiências as mais diversas, como autismo, Down, paralisia cerebral, entre outras.

A proposta de uma escola de inclusão foi pensada por um grupo de pais e amigos de jovens e adultos, com algum tipo de deficiência, que procurou o Gabinete da Reitoria da UFPel solicitando um espaço permanente dentro das instalações da Universidade, como também atividades para seus filhos e outros alunos a serem incluídos no projeto.

A organização destas pessoas deu origem, anteriormente, à APAJAD (Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência), a qual possui estatuto e regimento, realizando reuniões periódicas para definir novas ações e promover avaliações do trabalho.

Estes jovens, em sua maioria com mais de 25 anos, não encontravam em outras instituições a possibilidade de continuarem seus estudos e socialização, tendo em vista a idade mais avançada, por isso a ideia de criação do projeto junto à Universidade.

A Escola atua já faz um ano, a partir da realização de atividades semanais, nas segundas, terças, quartas e quintas, incluindo práticas de dança, teatro, fotografia, cinema, educação ambiental, informática, práticas desportivas, libras, aulas de gastronomia, entre outras.

Todas estas atividades são oferecidas por cursos de graduação, a partir da atuação de um professor da área, além de monitores e estagiários vinculados aos cursos da UFPel.

A Educação de Inclusão se desenvolve numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada pessoa, através de construção de oportunidades dentro do sistema educativo, pois o projeto parte do pressuposto que aprender é fazer e

a tecnologia deve ser encarada como um elemento capaz de facilitar a estruturação de um trabalho viabilizando a descoberta e garantindo condições propícias para a construção do conhecimento, através do qual o uso da tecnologia pode despertar interesse e motivação pela descoberta de novos saberes.

2. METODOLOGIA

O projeto consiste em um encontro semanal, na Universidade Federal de Pelotas, onde os alunos são chamados a participar de trabalhos a partir de diferentes dificuldades, desde como manusear um computador até como usar a internet em sua vida pessoal. Vários projetos atuam na Escola de Inclusão, dentre eles aqueles derivados do grupo PET/ Diversidade e Tolerância, especialmente relacionados à inclusão digital, bem estar no campo da saúde e o lazer.

O lazer não pode mais ser encarado como uma atividade qualquer, mas sim como uma prática de descanso, distração, entretenimento, que nos prepara para outras tarefas cotidianas. A partir de uma perspectiva lúdica de educação, portanto, nasceu este projeto de informática, que permite ao educando aprender brincando.

Em sala de aula é necessário o acompanhamento de, no mínimo dois professores, devida a necessidade de um trabalho individualizado com cada aluno. Antes de cada aula é separado cerca de dez minutos para uma breve revisão do que foi observado na última aula.

Com um trabalho educacional especializado é possível desenvolver ainda mais a memória e a atenção de alguns alunos que possuem maiores dificuldades, já que memória e a aprendizagem são processos inter-relacionados.

Para que o trabalho tenha êxito, a primeira etapa é o reconhecimento de cada síndrome, a fim de identificar a melhor atividade para cada aluno de modo singular, para isso foi feito um estudo de cada caso.

O professor precisa ter a sensibilidade para conhecer e compreender o aluno e suas limitações, sendo responsável em discutir o conteúdo adequado, além de estimular, valorizar e incentivar o aluno.

As atividades são divididas a partir da identificação de quatro níveis diferentes de aprendizagem:

- Grupo dos alfabetizados: Os alunos são expostos a atividades variadas desde como fazer uma pesquisa na internet, como fazer *downloads* de imagens e manusear ferramentas do computador. No computador o aluno registra, por meio do *software,* sua produção textual, derivada de sua pesquisa e de ações *online*.

- Grupo dos semialfabetizados: A atividade, nesse grupo, consiste em formação de palavras e frases utilizando como ferramenta o uso do programa *Word*. É levado para a sala de aula figuras de objetos, alimentos, cidades, letras e outros, para o auxílio visual dos alunos.

- Grupo dos não alfabetizados: A atividade voltada para esse grupo consiste em identificação das letras no teclado do computador. Para a realização dessa atividade é utilizado letras de EVA e brinquedos com letras, assim o aluno pode fazer um contato físico e visual e conseguir identificar as letras no computador onde armazenam informações visuais.

- Os alunos trabalhados nesse grupo são aqueles com dificuldades de coordenação motora, tendo alguns contratempos em manusear um computador. As atividades realizadas são as psicomotoras como, por exemplo, com massa de modelar para estimular o movimento das mãos. Os alunos também são colocados para ter contato com o *mouse* do computador dando sequência nas atividades psicomotoras, após os alunos assistem vídeos, escutam músicas, olham fotos no computador, visando desenvolver um primeiro contato com a internet e com o computador.

A segunda etapa do trabalho consiste em um diálogo com os alunos, visando promover uma conversa sobre a importância da internet e como utilizá-la no lazer e na vida pessoal. Já na última etapa da aula são separados dez minutos livres para usar o computador apenas para o entretenimento. Nesta etapa os alunos escutam músicas e pesquisam na internet questões vinculadas aos seus interesses pessoais.

O desenvolvimento da Informática veio abrir um novo mundo recheado de possibilidades comunicativas e de acesso à informação. A internet, na atualidade, é o meio mais rápido de informação e se constitui em um veículo igualitário para todos os alunos. O processo de navegação *online* constrói o afloramento de suas potencialidades e promove um bom ambiente de aprendizagem, possibilitando o acesso à informação de maneira rápida e igual, promovendo a inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia na aprendizagem é mais do que o uso de ferramentas, objetos e conhecimentos específicos, pois envolve postura afetiva, social, simbólica e conceitual por parte do docente. Novas tecnologias podem acomodar práticas consolidadas, mas também podem gerar outras situações de aprendizagem, dando ensejo à criação de abordagens inovadoras. Tecnologia, quando bem

avaliada e apropriada em prol do desenvolvimento do educando, enriquece a aprendizagem. Faz-se necessário incluir o jovem e adultos portadores de deficiências ao mundo tecnológico, pois é um dos primeiros passod para a inclusão, Estes jovens não encontravam em outras instituições a possibilidade de continuarem seus estudos e socialização, tendo em vista a idade mais avançada e hoje vislumbram na universidade a oportunidade de dar sequência aos seus estudos, além de, ao conviverem em um ambiente diverso, ter uma maior satisfação pessoal e a promoção da autoestima.

4. CONCLUSÕES

A criação de uma escola de inclusão na UFPel é um embrião de uma proposta que tem por base o respeito à diferença e a construção de um mundo mais solidário.

Ao trabalhar com portadores de deficiências, se precisa perceber que, em sua maioria, estão aptos a grande parte das atividades, sendo criativos, participativos e promovendo as relações, através de uma larga base de afeto.

Trata-se de um projeto inicial, mas que já conta com a prática de um expressivo número de cursos de graduação, que atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade precisa se abrir à comunidade externa, especialmente àqueles que mais precisam de seu trabalho, como os excluídos, de modo geral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marina da S. Rodrigues, **Manual para educadores sobre inclusão**. Ed. Didática Paulista, São Paulo, fevereiro 2004.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 6ª ed., 2003. 120 p.

AGUIAR, João Serapião de. **Educação inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 2004.

BLASCOVI, S. M. et al. **Lazer e deficiência mental**. Campinas, Papirus, 1989.

BRUHNS, H. T. et al. **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas Unicamp. 1997.

D`ANGELO, C. **Crianças Especiais Superando a diferença**. Bauru: EDUSC, 1999.

"INTRODUÇÃO AO LATIM": ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A 5 SEMESTRES DO CURSO DE EXTENSÃO

GILSON RAMOS LOPES NETO[1]; PAULA BRANCO DE ARAÚJO BRAUNER[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas- gilson.lopes@teachers.org*
[2]*Paula Branco de AraujoBrauner- pbrauner@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Entre abril de 2014 e julho de 2016, o acadêmico Gilson Ramos Lopes Neto ministrou 64aulas presenciais, das quais 3 à distância, a 160 inscritos em 5 edições do curso de extensão universitária denominado "Introdução ao Latim", sob a orientação e coordenação da Profa. Paula Branco de Araujo Brauner.

O presente trabalho visa apresentar à comunidade civil, à Academia e à Câmara de Extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) dados estatísticos obtidos a partir dos 5 semestres do curso acima. Este artigo adotou a mesma metodologia de análise realizada acerca do também curso de extensão "Introdução ao Português Histórico" (LOPES NETO e BRAUNER, 2015, p. 165-168).

As200 horas de aula, das quais 134foram presenciais, prezaram por proporcionar, aos concidadãos de Pelotas e redondezas, um panorama introdutório aos estudos da língua latina que, lamentavelmente, foi definitivamente abortado da grade curricular escolar há quase meio século. O ministrante e a coordenadora empenharam-se para criar condições a fim de que os inscritos tivessem um contato vislumbrante com o latim, língua vernácula que Alceu Dias Lima (1995) denomina "uma língua viva do passado".

O estudo desta "estranha língua" deixou de ser obrigatório no Brasil mediante postura anti-histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n° 4.024) de 1961, resultando na inexistência quase que total desta modalidade de curso no Brasil nos dias de hoje. Esse cenário motivou os autores do presente resumo a irem adiante, oferecendo as sessões de formação ao público adulto que, a cada vez mais, não apresentam vínculo à universidade. Executaram-se, portanto, atividades presenciais e à distância, exposições e discussões com o que há de mais "vivo" no percurso linguístico-histórico do latim ao português atual e funcional. Prezou-se fugir do modelo monolítico, estanque, "morto" do ensino e da aprendizagem do latim, correlacionando línguas sintéticas com as românicas por meio de uma fascinante viagem inter(intra)-linguística no que tange à fonética, morfologia e sintaxe do vernáculo.

Por conseguinte, os dados colhidos pelo ministrante por meio de sondagens serão expostos no CEC 2016, pois julga-se de fundamental importância apresentar aos acadêmicos e, principalmente, aos setores extensionistas os resultados com o propósito de: incentivar que as sondagens sejam adotadas pelos demais cursos de extensão; legitimar a grande importância desses setores disporem de dados relacionados à satisfação dos participantes e às razões de abandono dos inscritos; considerar as sugestões, as demandas, as reclamações e as expectativas dos participantes a fim de criar condições para atendê-las. Entende-se que é de suma importância alcançar o maior grau de excelência nessa prestação de serviço à sociedade civil, focando na satisfação de seus interessados, sendo acadêmicos ou não. Além disso, o presente trabalho reafirma que políticas de qualidade devem se tornar efetivas, buscando ampliar a divulgação das atividades extensionistas por

diferentes veículos, propondo, inclusive, uma maior quantidade de cursos de extensão. Em paralelo, defende que sejam efetivados aperfeiçoamentos, adaptações e que seja garantida a maior qualidade e eficiências administrativa, pedagógica e didática dos envolvidos.

2. METODOLOGIA

Nos 5 semestres de atividade extensiva, o ministrante, em cada uma das turmas, colhia os dados expostos neste resumo em 4 momentos.

O primeiro momento ocorria no ato da confirmação de matrícula à formação, no qual o candidato, por preenchimento de formulário Google online, fornecia as suas informações pessoais e, dentre estas, se era ou não aluno da UFPel.

O segundo momento de coleta ocorria no primeiro encontro com os inscritos, no qual o ministrante pedia que cada participante escrevesse anonimamente suas expectativas sobre o curso, respondendo à pergunta: “Como você se vê ao fim da presente formação?”.

O terceiro momento de coleta ocorria no dia da última aula de cada módulo, no qual os inscritos presentes eram convidados a responder a 2 questionários impressos: “Avaliação da formação pelos participantes” (conforme “Tabela 01”), de forma anônima; e “Dados pessoais d@s matriculad@s”, onde verificavam (completando-os, se necessário) os dados de identificação e contatos, questionando, inclusive, por qual veículo ficaram sabendo da formação e se eram aluno da UFPel ou membros da comunidade.

O quarto momento ocorria por meio digital (e-mail) na ocasião em que o ministrante entrava em contato com todos os inscritos que haviam ultrapassado o número permitido de faltas. Assim, colhia(m)-se o(s) motivo(s) do abandono da formação.

Modalidades	**Tópicos**	**opções de resposta ou questionamento e opções de resposta**	
A. Perfil dos participantes	A1. Idade	16 – 21 / 22 – 50 / acima de 50	
	A2. Escolaridade	1° grau / 2° grau / 3° grau	
	A3. Veículo	cartaz / boca a boca / internet / jornal / rádio	
	* aluno UFPel?	S (= sim), N (= não) ou não respondido	
B. Perguntas sobre a formação	B I. O conteúdo do curso	B I 1. escolha dos temas desenvolvidos	+ + (= muito bom)
		B I 2. objetivos alcançados	
		B I 3. explicações e instruções	
		B I 4. documentação distribuída	+ (= bom)
		B I 5. frequência e c. horária total do curso	
		B I 6. conteúdo poderá ser aplicado no dia-a-dia ?	
	B II. @s participantes / gestão do grupo	B II 1. comunicação formador – participantes	+ - (= regular)
		B II 2. interação participantes – participantes	
		B II 3. você se sentiu à vontade no grupo ?	
		B II 4. homogeneidade do grupo	- - (= insuficiente)
		B II 5. participação do grupo às atividades	
	B III. O formador	B III 1. conhecimento do conteúdo proposto	
		B III 2. métodos e técnicas de animação	
		B III 3. respostas às questões	
		B III 4. paciente e atencioso	
		B III 5. entusiasmo e motivação	
		B III 6. a atitude do formador foi boa ?	

Tabela 01: Formulário “Avaliação da Formação pel@s Participantes” (adaptado)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das 17 perguntas da sondagem, 11 apresentaram percentual acima de 90% de aceitação nas 5turmas, principalmente no que diz respeito ao formador. A edição de 2016/1 do curso (2016-01-05INTR'LATIM'1) apresentou, pela primeira vez, mais inscritos não vinculados à UFPel do que alunos efetivos da instituição, atingindo o percentual de 51% dos inscritos (sendo 46% alunos da UFPel e 3% que não responderam à pergunta).33% da totalidade dos participantes das 5 edições consideram que a carga horária do projeto deveria ser superior (tópico B I 5), concluindo-se, assim, que cada módulo deveria exceder as 40 horas previstas por semestre. 31% consideram que os participantes poderiam ter interagido mais, supondo que a timidez de alguns estudantes, aos olhos dos mais extrovertidos, possa ter inibido as relações interpessoais em ambiente de formação continuada.

A "Nuvem do Curso de Extensão da UFPel 'Introdução ao Latim' " (LOPES NETO e BRAUNER, 2016), acessível via QR Code, hospeda a integralidade dos dados estatísticos colhidos nos 5 semestres da formação, fundamentais para a realização deste trabalho: o "Descritivo do Curso" de cada módulo da formação, assim como a "Sondagem de Satisfação" (incluindo os comentários dos alunos), a "Sondagem Abandono", as "Expectativas dos Participantes" e a "Tabela 03" (levantamento geral em porcentagens apontando a apreciação das 5 edições do projeto de extensão por parte dos alunos).

2016'01-05INTR'LATIM'1	2015'02-04INTR'LATIM'1	2015'01-03INTR'LATIM'1	2014'02-02INTR'LATIM'1	2014'01-01INTR'LATIM'1	TOTAIS
8.04.2016 – 1°.07.2016 (13 encontros) 40 h.a./mód. Engenharia de Materiais Sextas-feiras 19h00 – 21h00	18.09.2015 – 11.12.2015 (13 encontros) 40 h.a./mód. Lyceu Riograndense Sextas-feiras 10h00 – 12h00	9.04.2015 – 9.07.2015 (13 encontros) 40 h.a./módulo Engenharia de Materiais Quintas-feiras 19h20 – 21h20	3.09.2014 – 26.11.2014 (12 encontros) 40 h.a./mód. Salis Goulart Quartas-feiras 9h30 – 12h00	23.04.2014 – 16.07.2014 (13 encontros) 40 h.a./mód. Salis Goulart Quartas-feias 10h00 – 12h00	200h (134h presenciais) 64 encontros 66h à distância
35 matriculad@s 16 da UFPel 1 sem resposta 18 não alunos UFPel 12 aprovad@s 11 responderam à sondagem 23 abandonos 9 justificaram abandono	30 matriculad@s 23 da UFPel 1 sem resposta 6 não alunos UFPel 13 aprovad@s 12 responderam à sondagem 17 abandonos 7 justificou abandono	30 matriculados 12 alunos da UFPel 16 sem resposta 2 não alunos da UFPel 16 aprovados 9 responderam à sondagem 14 abandonos 10 justificaram abandono	35 matriculad@s 25 da UFPel 7 sem resposta 3 não alunos UFPel 19 aprovad@s 14 responderam à sondagem 16 abandonos 8 justificaram abandono	30 matriculad@s 19 da UFPel 7 sem resposta 4 não alunos UFPel 10 aprovad@s 9 responderam à sondagem 20 abandonos 6 justificaram abandono	160 matriculad@s 95 da UFPel 32 sem resposta 33 não alunos UFPel 70 aprovad@s 55 responderam à sondagem 90 abandonos 40 justificaram abandono.

Tabela 02: 5 edições do "Introdução ao Latim" em números

4. CONCLUSÕES

Os dados expostos nesse resumo mostram que os 5 módulos de "Introdução ao Latim" apresentam resultados satisfatórios de aproveitamento e de excelência. Averigua-se que o curso "Introdução ao Latim" há de continuar garantindo o seu baixo custo e atraindo cada vez mais os concidadãos residentes em Pelotas e redondezas para dentro da universidade. No mais, confirma-se que as sondagens e o cruzamento das informações colhidas dos inscritos são ferramentas fundamentais para a busca da excelência na prestação de serviços à comunidade, sendo também essenciais para os ministrantes no intuito de se autoavaliarem em diversos quesitos, tais como a gestão do grupo e as suas competências interpessoais.

5. REFERÊNCIAS

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DUARTE, Marcelo **O guia dos curiosos: língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Panda, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica.** 2a edição. São Paulo: Ática, 1989.

FURLAN, Oswaldo A. **Latim para o português: gramática, língua e literatura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006

_____. **Língua e Literatura Latina e sua Derivação Portuguesa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

HOURST, Bruno. **Former sans ennuyer.** Paris: Editions d'Organisations, 2002.

ILARI, Rodolfo. **Lingüística românica**. 3a edição. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?** São Paulo: UNESP, 1995.

LOPES NETO, Gilson Ramos; BRAUNER, Paula Branco de Araújo. **Introdução ao Português Histórico: análise de dados referente a 4 semestres do curso de extensão.** In. Anais do II Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, vol. III, set. 2015, p. 165-168.

LOPES NETO, Gilson Ramos; BRAUNER, Paula Branco de Araújo. **Nuvem do Curso de Extensão da UFPel"Introdução ao Latim**", Acesso em 19 jul. 2016. . Disponível em: https://drive.google.com/folderview?id=0B36ckyFMhDwkeDJnWlB1THJqd2M&usp=sharing

NETO, Serafim da S. **História do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livr. Acadêmica, 1967.

NUNES, Dr. José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica portuguesa**. 5a edição. Lisboa: Livraria clássica editora, 1956.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2006.

TARALLO, Fernando. **Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1990.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIARO, Mário Eduardo. **Por trás das palavras: Manual de Etimologia do Português**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Globo, 2004.

WILLIAMS, Edwin B. **Do latim ao português**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1986.

SEGREGAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS SOB A PERSPECTIVA DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS

GUILHERME PEREIRA SCHOELER[1]; PAMELA LAIS CABRAL SILVA[2]; JULIANA CARRICONDE HERNANDES[3]; GABRIEL AFONSO MARTINS[4]; LUCIARA BILHALVA CORRÊA[5]; ÉRICO KUNDE CORRÊA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas– gschoeler@outlook.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – pamela_lais@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – julianacarriconde@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – gabrimartins1@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – ericokundecorrea@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída em 2010, dispõe das diretrizes referentes à gestão integrada e gerenciamento correto dos resíduos através da redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

Segundo JACOBI; BESEN (2011), a crescente geração e disposição incorreta dos resíduos sólidos, influenciada pelo crescimento populacional, aumento nos padrões de consumo, industrialização e urbanização, demonstram a necessidade de uma gestão sustentável dos resíduos sólidos com a participação de catadores e cooperativas de matérias recicláveis como um setor prioritário no cumprimento da PNRS relacionado com a responsabilidade social, inclusão econômica e educação ambiental.

De acordo com a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2014) a destinação incorreta de resíduos sólidos evidencia um dos piores impactos que podem ser causados ao meio ambiente, possibilitando através da decomposição a contaminação de solo, água, ar e pessoas por substâncias perigosas.

Frente às dificuldades, é notório que investimentos nas questões ambientais são necessários como forma de diminuir custos e aumentar a eficiência nas cadeias produtivas. Assim, a segregação correta de resíduos nas unidades geradoras reduz custos no seu tratamento e aumenta a eficiência nos processos seguintes da gestão, como a reciclagem (VITOR et al, 2015).

Nesse sentido, as cooperativas ou associações de catadores representam uma organização social de forma a reaproveitar os resíduos sólidos urbanos garantindo melhoria de renda e qualidade de vida juntamente com a coleta seletiva, instrumento da PNRS, realizada pela população, que cabe a segregação dos resíduos e fornecimento deste material para a cooperativa (TROMBETA, 2012).

Porém, a eficiência da coleta seletiva provém da consciência da população que através da educação ambiental fundamenta o desenvolvimento do pensamento amplo, coeso e interligado para exploração de questões ambientais, bem como para a tomada de decisões e resoluções de problemas, colaborando para a eficácia da captação de resíduos (LOURENÇO et al, 2013).

Assim, o objetivo desse trabalho foi relatar e discutir, conforme o ponto de vista de cooperativas de triagem de materiais recicláveis, a importância da

segregação e educação ambiental na sociedade interagindo alunos e professores com as experiências descritas.

2. METODOLOGIA

A implementação das rodas de conversa como metodologia, segundo FIGUEIRÊDO; QUEIROZ (2012), favorece o diálogo na pesquisa como forma de compartilhar o pensamento, instigando a fala e discussões sobre o tema abordado.

Assim, a dinâmica entre alunos, professores e os cooperados realizada de novembro a dezembro de 2015 por meio das rodas de conversas em cooperativas de triagem de materiais recicláveis em Pelotas/RS, viabilizou o pensamento e diálogo entre docentes, discentes e sociedade debatendo a realidade coletiva e individual do grupo de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para guiar a conversar foi inserido os seguintes questionamentos:

- Entendem o papel das cooperativas dentro do ciclo dos resíduos?
- Recebem resíduos indevidos? Se sim quais os tipos?
- O que eles acham que pode ser modificado a fim de melhorar a gestão de resíduos sólidos no país?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da dinâmica de roda de conversa conseguimos grande participação dos cooperados com a troca de experiências e informações sobre as condições de trabalho das cooperativas diante de segregação e disposição dos resíduos sólidos urbanos por parte da comunidade para a reciclagem na associação.

> **Aluno 1**: Nós temos uma responsabilidade compartilhada, todo mundo é responsável por aquele resíduo. Eu que consumi, quem fabricou, todo mundo, assim como a cooperativa acaba se responsabilizando um pouco.
> **Pós-graduando 1**: Lembrando que a população não se dá conta disso. Eles acham que é só jogar o lixo no conteiner e deu. O lixo não é mais meu, eu não tô nem ai. E que se virem depois.
> **Aluno 2**: Não sabem da existência das cooperativas, o que vem pra cá, e que existem pessoas que fazem a segregação dos resíduos. E que é um trabalho que existe.
> **Cooperado 1**: Acho que as pessoas não fazem ideia de onde o lixo delas vai.

Nesse trecho é possível perceber que mesmo com a criação da PNRS, de forma a incluir socialmente a participação das cooperativas de triagem de materiais recicláveis no ciclo do resíduo, ainda falta a consciência da população sobre a existência desse serviço na sociedade, estabelecida principalmente pela falta de educação ambiental. VIEIRA (2014) cita que a crise ambiental está baseada em uma crise de organização do conhecimento, dessa forma, são grandes os empasses para o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, sobre a educação ambiental na sociedade, foi citado pelos cooperados que este é um dos pontos a serem melhorados de forma a facilitar o trabalho da associação.

> **Aluno 1:** Então você acha que pra melhorar a situação da segregação correta e do destino correto, seria através da informação? E a educação ambiental que não está em vigor pela prefeitura?

> **Cooperado 1:** Com certeza.
> **Pós-graduando 1:** Antes passava algumas propagandas na televisão.
> **Aluno 1:** Antes passava, agora parou de passar, nem a música da coleta está tocando. Antes eu esperava a música tocar para eu catar as coisas em casa e levar pra rua.
> **Cooperado 1:** Eu acho que falta muita informação [...]

Portanto, a falta de informação sobre a existência do trabalho das cooperativas na gestão integrada dos resíduos sólidos ocasiona a chegada de resíduos incorretos pela segregação indevida ou inexistente.

> **Aluno 1:** ...outra coisa, vocês acham que poderia melhorar alguma coisa, que agora não acontece muito bem? Alguma coisa que podia ser melhorada? Na questão da cooperativa? De algum resíduo que chega?
> **Cooperado 1:** Tem que fazer a separação correta, não mandar comida, arroz, esse tipo de coisa.
> **Cooperado 2:** Vem muito orgânico, orgânico vem bastante.

Diante do relato acima ainda foi discutido por parte dos cooperados, que a grande quantidade de rejeito junto com o material recolhido pelos caminhões gera perdas de 40 a 50% em relação ao que poderia ser reciclado e vendido pela cooperativa. Ainda assim, foi citado que grande parte do rejeito está associado ao descarte inadequado de lojas e restaurantes da parte central da cidade que acabam misturando restos de comida ao material reciclável, gerando um mau cheiro em um material que deveria ser inodoro, afetando inclusive a saúde do ambiente de trabalho com a proliferação de doenças por meio de vetores.

Ratificando com as informações da cooperativa, CORRÊA et al (2015) cita que ainda há muita desinformação quanto a correta segregação do resíduos sólidos urbanos, acarretando na chegada de cerca de 40% de rejeito às cooperativas gerando prejuízos para a associação.

4. CONCLUSÕES

No trabalho foi relatado que as cooperativas ainda passam por dificuldades, no que tange a correta segregação por parte da comunidade na coleta seletiva de resíduos sólidos urbanos, gerado pela falta de informação e educação ambiental, o que acaba influenciando negativamente na venda dos materiais recicláveis e eficiência do trabalho das associações, expondo os cooperados a riscos de patógenos e resíduos perigosos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRELPE. Associação Brasileira de Empresa de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil.** Disponível em: <http://www.abrelpe.org.br/Panorama/panorama2014.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

CORRÊA, L. B.; HERNANDES, J. C.; SANTOS, C. V.; SANTOS, W. M.; COLARES, G. S.; CORRÊA, É. K. Análise social de um Programa de Coleta

Seletiva de Resíduos Sólidos Domiciliares. **Revista Monografias Ambientais,** Santa Maria, RS, v. 14, n. 2, p. 193-201, 2015.

FIGUEIRÊDO, A. A. F.; QUEIROZ, T. N. **A Utilização de Rodas de Conversa como Metodologia que Possibilita o Diálogo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, Florianópolis, 2012. Acessado em 31 julho 2016. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384186533_ARQUIVO_AlessandraAniceto.pdf

JACOBI, P. R.; BESEN G. R. Gestão de resíduos sólidos em São Paulo: desafios da sustentabilidade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.25, n.71, p 135-158, 2011.

LOURENÇO, J. C.; VASCONCELOS, R. F. V.; BARBOSA, Y. M. A. L. Deposição Irregular de Resíduos Sólidos: Uma Análise Comparativa entre Dois Bairros de Poder Aquisitivo Diferentes na Cidade de Campina Grande, Paraíba – Brasil. **Revista Desarrollo Local Sostenible,** v. 6, n. 18, p. 1-14. 2013.

TROMBETA, L. R. O Trabalho dos Catadores de Materiais Recicláveis: Da Precarização à Organização do Trabalho. **Revista Pegada,** São Paulo, v. 13, n.1, p. 55-75, 2012.

VIEIRA, F. P. Por um envolvimento na educação ambiental. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 395-407, 2014. Acesso em 01 agosto 2016. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6818.

VITOR, A. L.; FALANGO, D.; OLIVEIRA, H. B. D.; LOPES JUNIOR, J. R.; PELLOZO, L. R.; BORGES, L. R. M. F.; PONTELLI, R. C. N.; DALLORA, M. E. L. V. Avaliação de Ferramenta para Gestão de Resíduos em um Hospital Universitário de Nível Terciário. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital das Clínicas da FMRP**, v. 48, n. 1, p. 77-86, 2015.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO A ALGORITMOS*

GUSTAVO CRUZ DE PINHO[1]; RENATA HAX SANDER REISER[2]; CLAUSE FÁTIMA DE BRUM PIANA[3]; ANDRE RAUBER DU BOIS[4]; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – gcdpinho@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – reiser@inf.ufpel.edu.br
[3]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – pianaclause@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – dubois@inf.ufpel.edu.br
[5]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – simone.costa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Pensamento Computacional (PC) é uma metodologia para resolução de problemas, desenvolvimento de sistemas e entendimento do comportamento humano, pela combinação do pensamento crítico e fundamentos da Computação (WING, 2006). Habilidades aplicadas originalmente na criação de programas computacionais para resolução de problemas específicos são utilizadas como uma metodologia para solucionar problemas gerais, das mais diversas áreas do conhecimento (BUNDY, 2007; DENNING, 2009).

Dessa forma, o PC consolida-se, não apenas por ser uma habilidade inerente aos cientistas da Computação, mas principalmente por introduzir um modo abrangente e lógico de raciocinar. Nesse contexto, o Pensamento Computacional pode ser considerado uma habilidade intelectual fundamental, comparado a ler, escrever, falar ou realizar operações aritméticas.

As escolas de Ensino Fundamental podem ser consideradas veículos para implantação do uso do PC, no intuito de desenvolver o raciocínio lógico-dedutível dos alunos, principalmente nos primeiros anos escolares. Empresas multinacionais também apoiam a proposta do Pensamento Computacional e promovem projetos para a sua disseminação, como a Microsoft e a Google.

No Brasil, também surgiram iniciativas nessa direção. Explorando o Pensamento Computacional para Qualificação do Ensino Fundamental (Exp-PC) é um projeto idealizado por professores da Universidade Federal de Pelotas, que tem como objetivo propor metodologias e desenvolver atividades e ações para a promoção de habilidades do PC, no âmbito da Educação Básica do País.

A principal contribuição do presente trabalho está na descrição e relato de uma atividade voltada ao nível Fundamental, proposta na forma de um jogo educacional, cujo nome é *Salve a Princesa*. Além disso, são apresentados os resultados da aplicação da atividade e conclusões acerca desta.

2. METODOLOGIA

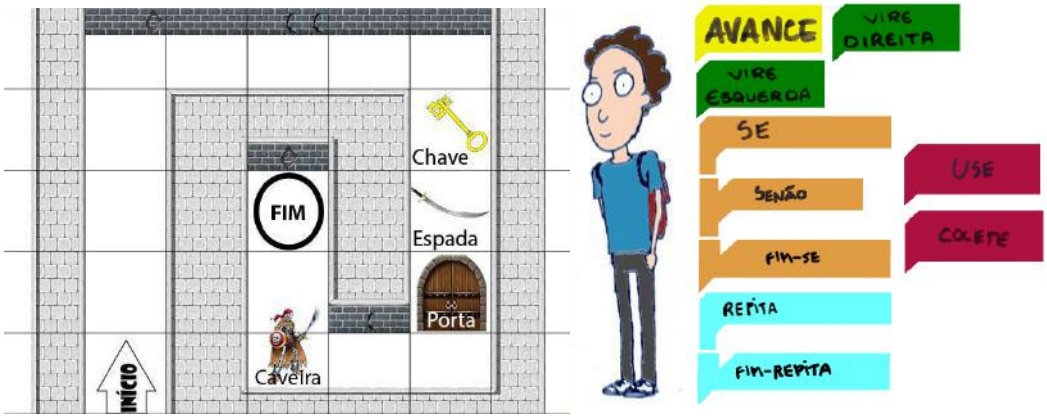
A atividade lúdica *Salve a Princesa* visa trabalhar os conceitos de algoritmos e procedimentos, incluindo também abstração de dados e decomposição de problemas. Foi idealizada para aplicações com periodicidade semanal, em encontros de 50 minutos, a alunos do quinto ano do Ensino Fundamental (faixa etária de 10 a 13 anos).

Salve a Princesa consiste em um jogo de tabuleiro em que o aluno deve levar o personagem *Tommy* do início ao fim do mapa para que, ao final da atividade, conclua seu objetivo de salvar a princesa. Para isso, é necessário

*Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu

construir um algoritmo, com comandos disponibilizados, que simule o caminho do personagem. No início de cada aula, é contada uma estória do personagem para contextualização dos tabuleiros a serem utilizados. Na Figura 1, são ilustrados um exemplo de mapa, o personagem e os comandos.

Figura 1: Materiais Utilizados (tabuleiro, personagem e comandos, respectivamente).



A atividade em questão foi dividida em sete tarefas, descritas a seguir:

i. **Origamis como Algoritmos:** o objetivo dessa tarefa é introduzir o conceito de sequência de passos como uma metodologia para resolução de determinado problema, propondo uma série de algoritmos para a construção de diferentes origamis.
ii. **O Jogo de Tabuleiro:** é nessa tarefa que a estória começa a ser contada. Isso permite que os alunos continuem a narrativa pela construção de algoritmos capazes de levar o personagem do início ao fim do tabuleiro. A primeira sequência de passos é construída em conjunto com a turma e, em seguida, os alunos são instruídos a construírem algoritmos para novos modelos, com os comandos de `Avance`, `Vire a Direita/Esquerda`.
iii. **Estruturas de Condição e Variáveis:** considera-se a continuidade da estória, conectando o término da tarefa anterior com os atuais tabuleiros, inserindo novos comandos que relacionam os conceitos de variáveis com o comando de `Use/Colete` e de condição com o comando `Se` condição/`Senão`. Seguindo o mesmo padrão da tarefa anterior, o primeiro algoritmo é construído em conjunto com a turma, instruindo os alunos à construção dos demais modelos.
iv. **Estruturas de Condição e Variáveis com Custo:** dispõe-se da continuação da estória do personagem, revisando os comandos e conceitos já vistos, e inserindo a definição de custo de algoritmo. Apresenta-se o custo individual dos comandos e o cálculo do custo do algoritmo somando os custos de todos os comandos.
v. **Estrutura de Repetição:** propõe-se a continuidade da estória e a inserção do conceito do comando `Repita`. É, então, construído o primeiro algoritmo com a turma e, em seguida, o mesmo algoritmo é desenvolvido sem o uso do `Repita`, de forma a salientar a possível simplificação da solução com o uso de estruturas de repetição. Os alunos são instruídos a construir os algoritmos para os demais modelos.
vi. **Reunindo os Conceitos Apresentados:** essa tarefa propõe três tabuleiros e apresenta dicas, sem relembrar a estória introdutória. O objetivo é revisar e aplicar todos os conceitos vistos até a presente tarefa.

vii. **Avaliação da Atividade:** após a aplicação de todas as tarefas, propõe-se a realização de uma avaliação, abordando todos os conceitos vistos em aula. O exame deve possuir exercícios semelhantes aos algoritmos trabalhados, podendo haver questões teóricas sobre os conceitos e cálculos de custo total de algoritmo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo por base reuniões com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, o Colégio Municipal Pelotense (P) e a Escola Municipal Ferreira Viana (FV) foram escolhidos para aplicação da atividade. Foram iniciadas, então, reuniões com a diretoria e coordenação das escolas para identificar os perfis das turmas, bem como a elaboração de um cronograma prévio. Decidiu-se por turmas do quinto ano, devido à necessidade de que os alunos soubessem ler e escrever, bem como o escopo do projeto aprovado para o referido ano (as atividades foram planejadas considerando esta faixa etária).

A atividade foi aplicada em duas turmas na FV, nos turnos matutino e vespertino, e em uma turma no P, à tarde. Os encontros foram realizados na presença de dois a quatro alunos bolsistas, um responsável por ministrar o conteúdo e os demais para auxiliar individualmente os alunos, quando requisitados. Além dos bolsistas, no mínimo um professor participante do projeto estava presente, para apoio quando necessário. Foi importante, também, a presença da professora da turma, por conhecer o comportamento e as características de cada aluno.

Os desempenhos médios das três turmas foram comparados através do teste de DMS de Fisher com nível de significância igual a 5% e são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: descrição do desempenho geral dos alunos, por turma, na avaliação da atividade.

Turma	n	Média	DP	Mínimo	Q_1	Md	Q_3	Máximo
P	19	6,06a	2,35	2,6	3,8	6,4	8,5	9,5
FV T1	27	4,74ab	2,42	1,0	2,8	4,4	6,6	9,5
FV T2	20	3,63b	2,6	0,2	1,7	3,2	5,1	8,9
Geral	**66**	**4,79**	**2,6**	**0,2**	**2,8**	**4,5**	**6,9**	**9,5**

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão; Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil. Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (α=0,05).

A pontuação dos 66 alunos avaliados variou de 0,2 a 9,5, com média 4,79 e coeficiente de variação 54,3%. Foram observadas diferenças significativas entre os desempenhos das três turmas. De acordo com o resultado do teste de comparação de médias, o desempenho médio dos alunos da turma P (6,06) foi superior ao desempenho médio dos alunos da escola FV T2 (3,63), mas não diferiu do desempenho médio dos alunos da escola FV T1 (4,74); e a diferença entre os desempenhos médios das duas turmas da escola FV não foi significativa. Quanto à variabilidade, o desempenho dos alunos foi bastante heterogêneo nas três turmas, mas foi consideravelmente mais elevado na FV T2 (71,6%) em relação às outras duas turmas, 51,1% na FV T1 e 38,8% na P.

Na aplicação da atividade, os alunos da escola P apresentaram desinteresse, quando comparados aos demais. Para obter melhores resultados,

em conjunto com professores do Colégio, optou-se em utilizar recursos tecnológicos para motivá-los. O jogo foi implementado e as soluções propostas pelos alunos em tabuleiros foram simuladas em sala de aula. Dessa forma, notou-se um aumento no rendimento da turma, podendo ser essa a justificativa para sua média superior. Além disso, a atividade foi ministrada por um bolsista diferente em cada escola e isso pode ter causado discrepância nos resultados, embora todos tenham se baseado na mesma metodologia. Importante também destacar que cerca da metade das questões da avaliação solicitava a escrita dos algoritmos por extenso (uma instrução por linha), contudo a utilização do *kit* de comandos foi permitida para auxiliar a resolução dos problemas. Grande parte da turma montava corretamente o algoritmo utilizando o *kit*, mas ao transcrever para o papel, acabava esquecendo instruções, o que resultava na solução incorreta.

Diante do exposto, embora as notas finais não tenham sido altas, observou-se, pela correta utilização dos *kits*, que os alunos compreenderam os conceitos básicos trabalhados e que sabiam aplicar as estruturas (de sequência, de condição e repetição) quando necessárias, tornando o resultado da aplicação da atividade satisfatório. A avaliação foi aplicada após o fechamento das notas do último trimestre letivo dos alunos, o que potencializou o desinteresse na execução da avaliação final da atividade.

4. CONCLUSÕES

A atividade de introdução a algoritmos considerou o jogo de tabuleiros para aplicação de métodos baseados em Pensamento Computacional, visando colaborar com a qualificação do Ensino Fundamental, especificamente no quinto ano de duas escolas públicas, em áreas central e periférica.

A metodologia empregou conceitos de algoritmos e procedimentos, incluindo ainda abstração de dados e decomposição de problemas, todas essas habilidades específicas na Ciência da Computação, as quais são aplicadas de forma lúdica e sem uso de computador. Apesar das notas obtidas pelos alunos não terem sido altas, os resultados observados na aplicação das sete tarefas foram satisfatórios. Sendo assim, pode-se considerar que o objetivo de desenvolver atividades e ações para a promoção de habilidades do Pensamento Computacional no âmbito da Educação Básica no Brasil foi plenamente alcançado.

Espera-se que essa atividade, baseada na metodologia do Pensamento Computacional, bem como o relato de sua aplicação, possam ser experiências positivas, que não implique necessariamente em reestruturação de laboratório, mas que, sobretudo, possa introduzir, complementar ou até auxiliar a prática e integração da Computação no ensino-aprendizagem nos currículos das escolas brasileiras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUNDY, A. Computational thinking is pervasive. **Journal of Scientific and Practical Computing**, v.1, p.67-69, 2007.

DENNING, P. J. The profession of it: Beyond computational thinking. **Commun. ACM**, New York, v.52, n.6, p.28-30, 2009.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, China, v.49, n.3, p.33-35, 2006.

TE LIGA NAS COTAS: O FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES[1]; TAIRANE RIBEIRO DA SILVA[2]; LISIANE SIAS MANKE[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – gustavo.historiaufpel@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – tairanee@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – lisianemanke@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A presente produção pretende abordar a utilização da rede social *Facebook* na divulgação de materiais didáticos e textos informativos a respeito das políticas afirmativas para ingresso nas instituições públicas de ensino de nível superior e médio.

Promulgada em 29 agosto de 2012, a Lei 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas, "dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio" (BRASIL, 2012). A Lei assegura a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino básico – fundamental, para ingressantes em cursos técnicos; e médio, reservar um percentual de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas. Conforme previsto, as instituições federais devem reservar, portanto um percentual de pelo menos 50% das vagas "em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)." (BRASIL, 2012).

Quando o assunto é o acesso a educação da população pobre, de origem negra e indígena, sabemos das dificuldades por conta do processo histórico que estas pessoas estão inseridas. No caso de mulheres negras e homens negros no Brasil, o movimento negro vem debatendo, desde os anos 80, a necessidade das ações afirmativas, defendendo-as como um processo de inserção imediato da população negra no Ensino Superior.

> "A negativa histórica do direito à educação para os negros, inserida na construção do Brasil, a qual justificaria democraticamente as demandas por cotas para tais grupos nas universidades brasileiras, permite-nos um possível diálogo com a nossa formação de país que "respinga", no contexto passado e presente, nas relações raciais brasileiras marcadas por assimetrias raciais entre sujeitos de marcas raciais distintas." (SANTOS, 2015).

Em 2013, no ano seguinte a sansão da Lei 12.711, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) passou a adotar a política de cotas. A partir de então, coletivos organizados como o FÓRUM COTASSIM passaram a tencionar junto a administração central da UFPel a diferenciação no ingresso e acompanhamento desses cotistas, levando em consideração as diferentes realidades de cada estudante.

Com a promulgação da Lei e a posterior adoção da mesma pela UFPel, fez-se premente a manutenção e ampliação do debate a respeito das cotas.

No ano de 2014 esses grupos organizados no âmbito da UFPel atentaram para o fato de que as vagas destinadas para estudantes inclusos nas categorias L2 – (candidatos auto declarados pretos, pardos e indígenas, com renda bruta per

capta igual ou inferior a 1/5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas) e L4 – (candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas independente de renda) – não estavam sendo preenchidas em sua totalidade. Nota-se que esta iniquidade se dava justamente na categoria mais atacada pelos críticos da Lei: as cotas raciais.

Neste sentido, como ferramenta de instrumentalização desses candidatos, deu-se início, em março de 2015, ao projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola". O projeto realiza ações de divulgação e reflexão sobre as políticas de ações afirmativas e cotas nas escolas de ensino básico, junto a estudantes do Ensino Fundamental e Médio, promovendo a educação antirracista e instrumentalizando os estudantes a acessar essas políticas.

2. METODOLOGIA

O projeto "cotas: um diálogo afirmativo entre a escola e a universidade", prevê uma série de ações a serem desenvolvidas com escolas parceiras ao projeto, que são pensadas e desenvolvidas por uma equipe formada de docentes e discentes da UFPEL de diversos cursos como História, Antropologia, Jornalismo, Teatro, Artes e Dança, além de professoras/es da rede pública de ensino e entidades parceiras.

Com o intuito de divulgar o trabalho realizado pelas equipes do projeto, bem como ampliar o escopo de materiais didáticos disponibilizados para os candidatos, o Grupo de Trabalho (GT) de Comunicação do projeto idealizou uma *fanpage* na rede social *Facebook* denominada "Te liga nas cotas – Pelotas".

Facebook, mídia amplamente utilizada no Brasil, cerca de 62 milhões de acessos diários e mais de 92 milhões mensais. Segundo o levantamento da empresa, estes dados correspondem "a 45% de toda a população brasileira, segundo o IBGE" (FACEBOOK, 2015), o que o qualifica como uma ampla e eficaz rede social.

As redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano de adolescentes, jovens e adultos, especialmente pelo caráter descentralizado da mídia que permite a utilização da mesma em diversos contextos, do entretenimento e contato com amigos, às pesquisas escolares e obtenção de diversas informações (BITENCOURT, 2012).

Através da *fanpage* o GT disponibiliza artigos, matérias, vídeos e materiais didáticos com o objetivo de ampliar o acesso as informações repassadas nas oficinas. Neste espaço o grupo também divulga imagens das oficinas nas escolas e atenta para os prazos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) referentes ao ENEM.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A *fanpage* alcançou 575 curtidas nos cinco primeiros dias no ar. Um ano depois, no dia 18 de maio de 2016, este número chegou a 770 curtidas e atualmente (20 de julho de 2016) encontra-se em 852 curtidas. O número de usuários que seguem a página, garantem uma média de 150 visualizações por postagem, o que ainda é um número pequeno se comparado ao potencial que a ferramenta possui, mas que é satisfatório para o escopo definido pelo projeto. A variação de visualizações tem picos definidos especialmente nas datas próximas aos prazos definidos do ENEM.

O *Facebook*, como mídia social, permite a interação entre o administrador da página e o usuário através de comentários nas postagens e mensagens diretas via bate-papo. Neste sentido, através da *fanpage* a equipe do projeto já foi procurada por profissionais interessados em realizar reportagens a respeito do projeto e, especialmente, por candidatos cotistas que precisavam de informações a respeito do acesso às instituições de ensino. Alguns usuários também aproveitam o espaço para sugerir postagens para serem compartilhadas pela página.

Gráfico 1: alcance das publicação da *fanpage* desde 13 de maio de 2015.

4. CONCLUSÕES

Atualmente a internet tem sido o principal meio de acesso a informação de pessoas de todas as faixas etárias, mas principalmente entre os jovens, por estarem sempre conectados as redes sociais. Nesse sentindo, entendemos a ferramenta utilizada como fundamental para a divulgação do trabalho realizado por meio do projeto “Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola”.

Como exposto, a *fanpage* do projeto no *Facebook* serve como um meio para aprofundar as informações difundidas através das oficinas e também serve para que o aluno possa também fazer contato com os envolvidos no projeto em caso de qualquer duvida em relação ao ENEM e mesmo sobre maiores informações sobre as ações afirmativas.

Acreditamos ser de suma importância que nós enquanto futuros educadores utilizemos a internet e as redes sociais de forma que auxilie na troca de conhecimentos, informação entre educandos e educadores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITENCOURT, R. B. Novas tecnologias, novas educações. **Revista Contexto Educação**,Petrolina, Pernambuco, Brasil, p. 110-112, 2011.

FACEBOOK. **45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente**. Facebook Empresas, 20 mar. 2015. Acessado em 20 jul. 2016. Online. Disponível em: https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisa (Nº 117)**, São Paulo, s/v, n.117, p.197-217, 2002.

SANTOS, S. P. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. **Revista Simbiótica**, Espirito Santo, v.2, n.1, p.106-126, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Online. Acessado em 20 jun. 2016. Online. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

PIBID GEOGRAFIA UFPEL: INTERVENÇÕES CARTOGRÁFICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR LUÍS CARLOS CORRÊA DA SILVA

HALANA DE ÁVILA LAUTENSCHLEGER[1]; ALEXANDRE MARTINS PINHEIRO[2]; ROSANGELA SPIRONELLO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – lautenschlegerhalana@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – alexandre_martins_pinheiro@hotmail.com.br 2
[3]Universidade Federal de Pelotas – spironello@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A cartografia é uma técnica que auxilia os humanos a intervir no espaço em que vive. Pretende-se que o sujeito que se aproprie dela, possa utiliza-la como ferramenta para localizar-se no globo terrestre e na percepção do mundo ao seu redor. Ao trabalhar com essa temática nas salas de aula, almeja-se ir além de instruir os alunos a ler mapas. Temos como objetivo que eles consigam orientar-se no meio, e saber localizar-se em qualquer lugar do mundo. E que a partir dessa noção ele consiga encontrar significado entre a cartografia e o ambiente onde está inserido. (PASSINI et, al. 1999). Nesse sentido, a cartografia é uma proposta nova de trabalho, que têm a possibilidade de seduzir os alunos para uma visão prática da geografia (RANGEL, 2015). Porém, para a aplicação dessa em sala de aula é fundamental trabalhar a orientação dos alunos. Em sentido geográfico orientar-se é sinônimo de rumo ou direção. Ela estabelece pontos importantes que ajudam na localização dos elementos formadores do espaço. Torna-se, portanto, fundamental o conhecimento inicial da construção do espaço para que os alunos estejam aptos a fazer uma leitura de mapas.
A partir do levantamento diagnostico, realizado pelo grupo PIBID geografia, na escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Luís Carlos Corrêa da Silva percebeu-se que é fundamental trabalhar a temática com os 6º anos. Isso porque esse é o primeiro contato dos alunos com a geografia como uma disciplina e, com um professor especialista. E porque essa é uma etapa da escolaridade no qual o currículo escolar dialoga com o tema proposto
O presente trabalho foi realizado pelos pibidianos da geografia na escola citada, durante o período de 2015. Com a turma 63 do 6º da escola de Ensino Fundamental Professor Luís Carlos Corrêa da Silva contemplando cerca de 20 estudantes. Esse artigo tem como meta dar visibilidade as ações desse projeto que teve como objetivo promover a construção de noções cartográficas de escala, localização e orientação visando trabalhar com o uso do próprio corpo humano como recurso metodológico, a fim de desenvolver a lateralidade.

2. METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas foram organizadas tendo como referência uma pesquisa de diagnóstico realizada na escola em apreço. Posteriormente, foram realizadas atividades de intervenção. Essas atividades foram promovidas, durante o período 02 de outubro a 27 de novembro de 2015, no turno da manhã com a turma 63. O primeiro encontrou visou a lateralidade dos estudantes. A atividade denominada “Nó Humano e tempestade” foi realizada no pátio da escola, e dividida em dois momentos. O primeiro teve como intuito, criar um clima de descontração. A atividade decorreu da seguinte maneira: Primeiramente os estudantes formaram um círculo e foi pedido para que eles notassem os colegas

que estavam a sua direita e a sua esquerda. Em seguida os alunos foram orientados a circularem pelo espaço, desfazendo o círculo. Decorrido um certo tempo era ordenado que os alunos parassem, e esses deveriam localizar os colegas que antes estavam ao seu lado direito e esquerdo. Por último, todos deveriam localizar seus colegas e voltar a posição inicial, trabalhando a lateralidade. No segundo momento ao som de palavras já combinadas deveriam trocar de posição, com o objetivo de trabalhar a orientação dos alunos.

O segundo encontro da mesma forma foi dividido em dois momentos. No primeiro, denominado "Círculo de lateralidade", foi desenhado no chão um círculo e os estudantes deveriam entrar todos dentro dele. Para que fixassem as noções de direita e esquerda, frente e trás, tais noções seriam fixadas com as nossas orientações em que eles deveriam captar os comandos tanto visuais quanto sonoros, como o bater de palma ou acenos, cada comando representava uma direção. O segundo momento consistiu em um jogo de arremessos. Havia um cesto localizado a uma certa distância dos estudantes. Esses por sua vez formaram uma fila. Cada aluno possuía uma certa quantidade de bolas de papel. O objetivo do jogo era acertar a bola dentro do cesto, a medida em que iam acertando, o cesto ia sendo distanciado dos alunos. Essa atividade trabalhou a relação entre a distância e forma/função dos elementos. E mostrou aos alunos que com a distância os elementos mudam de tamanho, o que empregamos o nome de escala.

A terceira, e última atividade também foi feita em dois momentos, o primeiro momento foi com o objetivo de dar sequência as atividades anteriores, elevando os níveis dos comandos de esquerda e direita, frente e trás. O segundo momento teve por objetivo a orientação e posição, feita de maneira eliminatória para criar o cuidado de prestar atenção aos comandos. Nessa atividade os estudantes tiveram que prestar muita atenção nas instruções, para então prosseguirem corretamente com a atividade, que consistia em comandos sonoros e visuais, contudo, diferente das outras atividades, também era necessário certo uso de lógica, para então conseguir avançar até o final.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal objetivo das ações com os alunos, é proporcionar a leitura crítica da representação cartográfica, isto é que eles possam transpor suas informações para o cotidiano.

Dentro das noções espaciais temos a construção da lateralidade e o mapa corporal, isso começa com a consciência do corpo, este sendo um objeto referencial, para que o aluno se oriente no espaço, é necessário que se oriente no seu próprio corpo. A lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e a sua projeção. É a construção das noções de direita, esquerda, frente, atrás, através do deslocamento mental direto e reversível.

Com o trabalho das noções de direita e esquerda, é importante passar para o trabalho dos hemisférios corporais, com o auxílio de objetos como o de um cordão, que representará o Equador corporal em seu corpo. A ideia é de que a criança transponha as representações de seu próprio corpo para outras referências espaciais, no caso o Planeta Terra, favorecendo a descentração.

No caso da orientação é importante que os alunos comecem criando a noção de direção a partir de pontos reais, como as paredes da sala de aula. A ideia de parede e não de um ponto é vital, pois assim o aluno não fixa as orientações como sendo ponto absolutos.

Estudar as imagens, representações de espaço, escalas e linguagens, são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos

No primeiro encontro, onde foi trabalhado a orientação espacial e lateralidade, percebemos que os alunos ficaram dispersos aos comandos da atividade. Tal fato tornou confusa a aplicação da oficina. Já no segundo encontro, podemos perceber que existe uma grande dificuldade nos comandos de lateralidade e orientação. As práticas aplicadas, portanto, mostram-se uma ferramenta importante no auxílio a essa questão. Já no último encontro, decorridos um mês de atividades, notamos uma maior aceitação do projeto pelos alunos. Esses mostraram-se mais atentos e entusiasmados com as atividades propostas.

4. CONCLUSÕES

Ao final da aplicação desse projeto podemos perceber a importância do contato dos graduandos dos cursos de licenciatura com a comunidade escolar. Nesse sentido, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) são fundamentais para estreitar os laços dessa relação. É evidente o benefício que as práticas inovadoras e a metodologia interdisciplinar, propostas pelo PIBID oferecem não só a comunidade escolar, mas também para os licenciandos. Desse modo atuar desde cedo dentro das escolas é benéfico para os graduandos, que irão adquirir conhecimento e experiências, e para os estudantes que tem a oportunidade de aprender coisas novas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTROGIOVANNI. A.C; CALLAI. H.C.; KAERCHER. A.N. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 3. Ed. Porto Alegre. Editora Mediação. 2004.

MACHADO, J.R; DIAS. F. – Alfabetização Cartográfica no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.7, n.14, p. 153 - 173, 2013.

PASSINI, E.Y; ALMEIDA, R.D; MARTINELLI, M. A. Cartografia para crianças: Alfabetizalçao, Educação ou Iniciação Cartografica. **Boletim de Geografia**, v.17, n.1, p. 125 - 135, 1999.

O PROJETO "LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA" E SUAS ATRIBUIÇÕES

HELOISA PEREIRA MIRANDA[1]; HAILTON JYAN KRUGER DA SILVA[2]; MÁRCIA JANETE ESPIG[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – helo.pm@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – jyan6.0@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – marcia.espig@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Laboratório de Ensino de História (LEH) foi cadastrado como projeto de extensão no ano de 2012. No entanto, já existia desde o ano de 2004 como um espaço de salvaguarda, discussão e produção sobre o Ensino de História. Seu espaço físico fica localizado na sala 130 do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas. Tendo como objetivo atingir as áreas de pesquisa, ensino e extensão, o LEH realiza em seu espaço diversas atividades como formação continuada, aulas abertas, projetos voltados para os alunos de licenciatura de História, professores já inseridos na rede pública e privada de ensino e pós-graduandos na área de ensino de história. Durante sua jornada, o LEH também se transformou em um espaço de apoio pedagógico, de produção e empréstimo de materiais didáticos. Foram montados acervos de livros didáticos e paradidáticos, de vídeos, e de jogos produzidos por alunos e professores envolvidos com o projeto, fomentando nessas atividades o debate entre a teoria e a prática de ensino. Durante o presente projeto pretendemos explanar e elucidar as ações e objetivos que tangem à construção desse espaço e de como vem sendo sua utilização, expondo os projetos e materiais realizados nos últimos anos e que vem compondo esse espaço.

2. METODOLOGIA

Desde seu início, o LEH caracteriza-se como um espaço de construção de ensino, pesquisa e extensão. Para que tal objetivo fosse alcançado, diversas foram as atividades idealizadas, tais como a formação de acervos para materiais didáticos - possibilitando a consulta local ou o empréstimo de materiais -, cursos de formação continuada, rodas de conversa, jornadas de ensino, produção de materiais didáticos, discussões sobre textos teóricos de Ensino de História. A construção do acervo de material didático deu-se de forma simples, através de doações realizadas pela comunidade escolar, e antigos exemplares contidos nos arquivos pessoais dos professores envolvidos. Durante o ano de 2014 o acervo em que ficam localizados os livros didáticos expandiu-se de forma extraordinária, passando de cerca de 600 exemplares para mais de mil, separados por diferentes categorias. Primeiramente, a organização pensada pela professora Doutora Ana Inez Klein contava com o software MiniBiblio, que trata-se de um programa que cataloga e organiza acervos, porém, este não abrangia as necessidades de um acervo de livros didáticos. Durante o semestre 2013/2, os alunos da disciplina de "Introdução ao Estudo de Acervos" realizara seu estágio obrigatório da disciplina nas dependências do LEH, higienizando e buscando

uma forma de organização que atendesse as necessidades do espaço. Perante isso, temos as iniciativas de preservação do material e também sua otimização de procura, para que com isso, fosse possível sanar e atender as necessidades tanto de pesquisadores da área da educação, bem como de docentes nas suas práticas do dia-a-dia escolar. Temos nesse ínterim o inicio da organização dos acervos de livros didáticos através de uma triagem, contando a data de publicação e seriação indicada. A partir dessa triagem, temos a composição de cinco acervos:

Acervo de Livros Didáticos de História Raros - Livros do final do século XVII à década de 1960, devidamente higienizados e protegidos por caixas que buscam a preservação do material. Todas as caixas foram confeccionadas pela equipe do LEH e feitas com o apoio do grupo de pesquisa em História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). Para organizar este acervo, foi idealizada uma catalogação que se conte o ano de publicação, idioma em que esta disponível e autor (caso contenha essa informação no livro). Acervo disponível apenas para pesquisa local.

– Acervo de Livros Didáticos de História Antigos – com publicação a partir da década de 1970 até o ano de 2006, essa coleção contém o maior número de exemplares organizados por códigos identificadores. O código contém informações sobre o nome do autor, convertido em números através de um programa, ano de publicação e seriação indicada. Caso algum livro possua mais de um exemplar, este é identificado com “ex.2”. Acervo apenas disponível para pesquisa local.

Acervo de Livros Didáticos de História Atuais - – que é constituído por livros publicados a partir de 2007 até os dias atuais. Esse acervo segue a linha de catalogação do acervo de livros antigos e é principalmente voltado para o apoio pedagógico a estudantes do curso de licenciatura em história e professores da rede pública e estadual. Para que fosse possível a realização de empréstimos desses livros, foi idealizado um “Livro de Empréstimos”, com campos para o nome do livro, código, locador e seu contato. Cada livro possuí data limite de 15 dias para retorno, caso essa não seja efetuada a equipe entra em contato. É possível realizar a renovação do empréstimo.

Acervo de Livros didáticos de História Anos Iniciais – composto por livros indicados para os primeiros anos do ensino básico que se volta para a temática de História e Estudos sociais. O código segue a padrão de nome do autor, data de publicação e seriação. Pode ser consultado no local e também realizar empréstimo conforme o modelo supracitado.

Acervo de Livros Paradidáticos - Essa seção segue o objetivo de conter os livros paradidáticos sobre temas transversais ao Ensino de História. Seu código foi idealizado por temática e ano de publicação e pode ser consultado no local ou ser realizado seu empréstimo.

Também no ano de 2014 ocorreu nas dependências do LEH o curso de formação continuada “Projeto de Ensino de História na Educação Básica: Compartilhando propostas e experiências de ensino-aprendizagem”. Esse projeto buscava realizar encontros quinzenais onde professores da rede pública e privada e alunos que já houvessem passado pela experiência de estágio contassem sobre as atividades realizadas e suas experimentações como docentes.

No ano de 2015 o LEH foi parceiro da II Jornada de Diversidade Sexual da UFPel, do Projeto de Ensino 11645/06: Produção e circulação de materiais didáticos, e do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) na construção do "Seminário de Ensino Médio Politécnico: Novas perspectivas e desafios"

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os últimos anos, é exponencial o crescimento desse projeto. A produção de materiais que servem como apoio didático e pedagógico, eventos que auxiliam na formação de alunos e professores, além de discussões que proporcionam a troca de experiências entre ambos, fazem do Projeto LEH um importante item na formação de educadores e pesquisadores que se voltam para a área de ensino de história, trabalhando a extensão com projetos que estejam voltados para a rede pública e privados de ensino, no bom preparo para aqueles que já atuam e atuarão nela, desenvolvendo também uma relação entre escola e universidade.

O ensino de história deve ser constantemente debatido e pensado, a educação em si não é algo cíclico ou um assunto já esgotado, segundo Bittencourt (2009) "um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades" (p.121). Através disso percebe-se a necessidade de um acompanhamento e também uma base de apoio para os docentes em atuação e os em formação.

As utilizações dos acervos para pesquisas educacionais e como material de apoio didático e pedagógico, como as jornadas de ensino e cursos de formação continuada, são grandes exemplos de um projeto que vem ganhando forças e que realiza os objetivos a que se propôs.

4. CONCLUSÕES

Através deste trabalho, concluímos que um espaço onde sejam realizadas essas trocas de experiências, a confecção de materiais de ensino, debates e formação de pesquisas e projetos é um importante caminho na construção de uma educação comum que construa pontes entre a comunidade e a Universidade, além de uma grande ferramenta na formação docente. O LEH conta hoje com uma equipe de cerca de vinte pessoas, divididos em bolsistas, professores coordenadores, voluntários e parceiros de outros projetos que ali se localizam. O projeto LEH tornou-se não só uma realização, como uma grande ferramenta para pensar os processos de ensino-aprendizagem no ensino de História. Mesclando teoria a prática, busca trabalhar e ajudar os docentes nas práticas utilizadas na sala de aula.

Cabe ressaltar que o acervo de livros didáticos existente no laboratório é de extrema importância, pois ora podemos utilizá-lo para trabalhar como objeto de pesquisa, ora encontramos nele mais um recurso a ser utilizado na prática docente. Em suma, destacamos que a construção diária do conhecimento nos permite trabalhar como agentes desse saber e com isso, transformar nossas experiências em apoio e troca entre colegas e futuros colegas de docência.

5. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas** (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Práticas de leitura em livros didáticos**. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 1, jan-jun 1996, p. 89-110.

_____. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª-4ª) ? vol. 5: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRETERO, Mario & outros. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Jéferson Barbosa. O processo de catalogação do acervo bibliográfico do laboratório de ensino de história. *Aedos*, v.7,n.16, p.247-266. Porto Alegre, jul. 2015.

FERREIRA, Marcia Ondina V., et al. (orgs). **Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.**

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

HORN, Geraldo B. & GERMINARI, Geyso D. **O ensino de História e seu currículo** teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes**? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MANKE, Lisiane Sias. Acervo de Livros Didáticos de História do LEH/UFPel: constituição, organização e catalogação. In: NASCIMENTO, José Antonio M. **Centros de Documentação e Arquivos: acervos, experiências e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Marcos;FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papiru, 2011.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE VÍDEO DO PROEXT REDE COLABORA

BALASZ, Huli de Paula[1], MUSSOLINI, Larissa Lopes; SANTOS, Fernando Machado dos[3]; ALVES, Rozane da Silveira[4;]

[1]*Universidade Federal de Pelotas - huli.balasz7@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas - larissa_mussolini@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - fms_s@hotmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas - rsalvex@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Extensão Rede Colabora da Universidade de Pelotas (UFPel) foi criado com o objetivo de explorar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em práticas de ensino na Rede Publica de Pelotas. A princípio foram selecionados docentes de dez escolas que mantinham algum tipo de vínculo com a UFPel. Em entrevistas, as problemáticas apresentadas pelos diretores das escolas participantes eram a falta de utilização dos equipamentos existentes nas escolas e a inexperiência dos docentes no uso das TIC nas práticas de ensino. Normalmente os docentes tinham pouco conhecimento de como operar essas tecnologias ou apenas não sabiam como utilizá-las de forma didática nas práticas de ensino.

Posteriormente, afim de tornar o programa mais acessivel, optou-se por divulgá-lo junto à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e também à Coordenadoria Estadual de Educação do RS, possibilitando que qualquer professor da Educação Básica, desde que vinculado a alguma escola pública, pudesse vir a participar (BALÁSZ; MUSSOLINI; ALVES, 2016). O curso, oferecido a distância através da plataforma de aprendizado Moodle, iniciou em novembro de 2015 e totalizou 2 meses, finalizando em dezembro de 2015.

2. METODOLOGIA

O curso disponibilizava todas segundas-feiras duas aulas, constituídas de conteúdo teórico, exemplos e tarefas baseadas nesses conteúdos e exemplificações. As tarefas tinham o prazo de sete dias para serem feitas pois na semana seguinte eram liberadas as próximas atividades e conteúdos. Os

alunos tinham a possibilidade de enviar as tarefas depois do prazo estipulado com descontos na nota dependendo da execução e prazo de entrega. A forma como o curso foi organizado na plataforma permitia às tutoras e alunos comentar as atividades. Foi criado também um fórum de dúvidas participativo, onde os alunos poderiam apresentar e discutir suas dúvidas coletivamente, possibilitando resolver os problemas comuns ao grupo de forma colaborativa, e sugerir outros conteúdos para videoaulas. Essa dinâmica permitiu maior interação e desenvolvimento mais autônomo dos alunos, o que é fundamental, visto que o aprendizado a distância requer sujeitos que interajam entre si, com cooperação em função de objetivos em comum, permeadas pelo respeito mútuo. O aluno, dentro desse processo, passa a se constituir protagonista do seu aprendizado. A Educação a Distância (EaD) é um viés possível na disseminação e construção do conhecimento, pois permite que o aluno assuma responsabilidade sobre seu futuro. (ALCIDÉLIA,LUZIA et al.) Assumir essa responsabilidade é um processo fundamental como Moran, Masseto e Behrens (2014) expõem,

> ver o professor como parceiro idôneo de aprendizagem é mais fácil, porque esse padrão está mais próximo do tradicional, mas ver seus colegas como colaboradores para seu crescimento significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Essas intereações (aluno-professor-aluno) conferem um pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem (pg.150).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do curso as tutoras perceberam que poderiam ter estimulado mais os alunos a se apropriarem dos recursos de busca da internet, incentivando maior autonomia do aluno. Para Moran, Masetto e Behrens (2014) esse estímulo proporciona ao aluno acesso a uma quantidade imensurável de informação dentro e fora da universidade com uma infinidade de experiências multimídia enriquecem o processo de aprendizagem.

O curso teve 57 participantes inscritos, destes apenas 8 concluíram o curso, ou seja, houve 89% de evação. A evasão em cursos a distância é uma

problemática frequente, entre as principais causas estão a falta de tempo do aluno para estudar e participar do curso, o acúmulo de atividades no trabalho e dificuldades de se adaptar à metodologia conforme aponta o censo EAD da Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância).

Na primeira semana apenas 24 alunos faziam-se frequentes e ao decorrer do curso esse número diminuiu para 12. No entanto, para obtenção de certificado exigia-se 70% de tarefas realizadas. Apenas 8 alunos alcançaram este valor. Segundo avaliação dos alunos o motivo principal da evasão foi o período do ano em que o curso foi ofertado: final do ano letivo, período mais difícil para conciliar as demandas extras às das escolas em que lecionam. Consideramos também a inexperiência com curso a distância e com o uso de tecnologias como fator de evasão, visto que, "é fundamental que o aluno não só domine as ferramentas tecnológicas, mas que se disponha a fazer uso delas e a tolerar alguns aspectos inerentes à EaD, tal como a típica limitação dos processos de interação professor-aluno e aluno-aluno (PALLOFF & PRATT, 2004 apud ALMEIDA ET AL., 2013).

4. CONCLUSÕES

A experiência de conduzir um curso a distâcia para professores das escolas básicas da rede pública de Pelotas e região foi enriquecedora para a equipe do Programa de Extensão Rede Colabora. Era recompensador observar a capacidade de assimilação e criação dos alunos a partir de uma pequena demonstração de possibilidades técnicas dos softwares trabalhados.

Fica nítido a partir de pesquisas feitas até o presente momento que a EAD vem a cada ano ocupando um novo patamar na educação brasileira. O que antes era rejeitado e visto até com certo preconceito, hoje já é tido como promissor e prelúdio de novos tempos.

Quanto à evasão, compreendemos que nos dias atuais, trata-se de um fenômeno relativamente comum e que ainda levará alguns anos para ter suas taxas decrescidas.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades referentes principalmente à evasão dos alunos do curso, é gratificante poder aprender e contribuir com a difusão do conhecimento comunicacional e tecnologógico para os professores da rede pública e participar da história de uma conquista que vem sendo a educação em nosso país.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

MORAN, José Manuel; MASETTO, T. Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** (2013) 21ª Edição revista e atualizada. Campinas,SP. Papirus, 2014. 171p.

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. (2004) **O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line.** Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed.

Artigo

BALÁSZ, Huli, ALVES, Rozane, MUSSOLINI, Larissa. **Experiência Online: Curso de Criação de Vídeos para Docentes da Educação Básica: uma Reflexão Sobre a Prática.** (2016)

Documentos eletrônicos

ALCIDÉLIA, Luzia, BARBOSA, Josaias, VIEIRA, Joselma; MAYARA, Milena, FIDELIS, Simone. **AUTONOMIA DOS ALUNOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.** Disponível em: <http://autonomianaead.blogspot.com.br/2013/04/a-autonomia-dos-alunos-na-perspectiva.html> Último acesso em 11 de junho de 2016.

MORAN, José manoel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed.- Campinas- Sp; Papirus. 2012. 174 p.

Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil** 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf , último acesso em 15 abr. 2016

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A DISPARIDADE ETÁRIA E O ENSINO DE L.E.

SIQUEIRA, IAGO NIZOLLI[1]; MACHADO, MARISTELA GONÇALVES SOUSA. Orientadora.[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – iagers@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – maristelagsm@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se relatar as experiências de um graduando do 3º semestre de Letras – Português/Francês e suas respectivas literaturas como ministrante do Curso Básico de Francês I no projeto de extensão Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense.

A área de Francês do CLC da UFPEL tem uma forte tradição extensionista e oferece cursos básicos de FLE à comunidade de Pelotas desde 1979. Atualmente há nove cursos de Extensão oferecidos pela área de francês: Teatro em Francês, Ciclo de Palestras aspectos e desafios da francofonia XIII, Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense[1], Francês para a Comunidade Escolar Pública, Curso de Conversação em Língua Francesa, Aspectos linguísticos e prosódicos do francês língua estrangeira[2], Introdução à compreensão de leitura em língua francesa[3] e Francês para a comunidade do Anglo[4].

O projeto Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense existe desde 2003 e tem como objetivo estreitar as relações entre esta instituição e a UFPEL de forma a contribuir para viabilizar o intercâmbio da comunidade do Instituto com um número significativo de instituições francesas. Entre outros, pode-se citar o projeto Brafitec/Capes de intercâmbio docente e discente na área das Engenharias com a École de Mines d'Ales e Sigma-Clermont Ferrand, o projeto Indústria Eletrônica e Energias Alternativas e os convênios com os liceus profissionais Washington-Touchard, Dhuo e Eugène Livet.

Ministrados por alunos da Licenciatura em Letras - Português /Francês e suas respectivas literaturas, os cursos de francês priorizam as quatro habilidades linguísticas procurando igualmente despertar na comunidade o gosto pela língua e pela cultura de expressão francesa. Desse modo, o estudante é a alma do projeto, diferentemente de outras épocas em que professores substitutos também podiam ser ministrantes.

Como o público do IFSUL não tem, em sua maior parte, condições de ter acesso aos cursos privados de línguas estrangeiras, o projeto promove a inclusão linguística: o ensino do francês responde assim a uma demanda social posto que se torna um instrumento facilitador para que esses atores sociais expandam seus horizontes, aproveitem oportunidades de mobilidade internacional e sejam capazes de ler e dialogar em francês com as instituições conveniadas com IFSUL. Além disso, em um mundo plural, o francês assume um importante papel de resistência à unidade linguística e cultural sonhada pela globalização totalizante.

No terceiro semestre da minha formação, ser aprovado para ministrar um curso de francês me proporcionou uma imensa felicidade, e ao mesmo tempo, as mais

[1] Coordenados pela Prof.ª Dr.ª Maristela Gonçalves Sousa Machado.
[2] Coordenados pela Prof.ª Ms.ª Ana Maria da Silva Cavalheiro
[3] Coordenados pela Prof.ª Drª. Mariza Pereira Zanini
[4] Coordenado pelo Prof. Ms. Deividi Silva Blank

diversas expectativas. A ideia de poder transmitir o meu aprendizado, me encantava. A partir disso, comecei a me perguntar se conseguiria por em prática o conhecimento já adquirido na graduação. Apesar das dificuldades iniciais na elaboração dos planos de aula, em pouco tempo comecei a relacionar meu trabalho como ministrante com os aspectos práticos das disciplinas que eu estava cursando. Cada informação fornecida em aula pelas professoras conectava-se com a prática e me dava subsídios para aprimorar a organização dos conteúdos.

A idealização natural - querer agradar e interessar os alunos e ministrar aulas prazerosas -, foi sendo substituída pela percepção real da prática.

Essa experiência possibilitou uma vivência real da minha futura profissão em sala de aula. Nesta perspectiva, GARCIA (2012, p. 42) ressalta a importâcia das atividades extensionistas:

"Quando o acadêmico atua além dos eixos organizadores do ensino, ele fica muito mais próximo da realidade na qual estará inserido logo após deixar a academia. O estágio já anuncia o cotidiano com o qual ele vai trabalhar, mas com a oportunidade de atuar na comunidade acredita-se que sua ação será mais rica, porque, nascida de uma práxis vivenciada pelo acadêmico, legitima um papel ativo e autônomo em relação à construção de seu aprendizado, dando a ele um sentido próprio."

Inicialmente inseguro, confrontei-me com alunos de diversos perfis: de estudantes recém-chegados ao ensino médio a servidores experientes do IFSUL. Por apresentar um visual jovem e alternativo, temi a reação tanto dos alunos mais velhos, como dos alunos mais novos: será que os alunos mais velhos aceitariam um ministrante muito mais novo do que eles? E os alunos jovens me respeitariam?

Os ensinamentos transmitidos elo corpo docente do projeto de extensão formado pelas professoras Ana Maria da Silva Cavalheiro, Maristela Gonçalves Sousa Machado e Mariza Pereira Zanini, foram muito valiosos nesse processo.

2. METODOLOGIA

Esta reflexão inicial sobre a minha experiência como ministrante, ainda carece de uma fundamentação teórica mais sólida. Vivenciando a prática da teoria, pude repensar o papel do professor.

Ao contrário do que pregam as ideias behavioristas, os estudantes não são tábula rasa onde o professor, detentor de todo o saber, deposita seu conhecimento. De acordo com cada individualidade e perfil, os alunos demonstram um grande conhecimento prévio em aspectos específicos. PRIVAS-BREAUTÉ (2013, p. 1) discorre sobre o papel do professor : "*En confiant la responsabilité de leur apprentissage aux élèves tout en les accompagnant progressivement vers l'autonomie langagière, l'enseignant est devenu un animateur, un médiateur, un accompagnateur. Il peut ainsi être qualifié de « facilitateur d'apprentissage* ». "

A prática didática envolve mais do que simplesmente a emissão de conhecimento por parte do professor. O aprendizado é mútuo e abrange muitas áreas. Os meus anseios e temores de não ser aceito pela turma e de ter algum tipo de problema, foram desaparecendo quando me familiarizei com o conceito de Filtro Afetivo de Krashen (1982). Procurei aplicá-lo em minha sala de aula, deixando os alunos confortáveis e criando um ambiente descontraído de estudo. Desta maneira, estimulei o aprendizado da língua francesa, respeitando a indivdualidade de cada um, o que também me ajudou a superar a disparidade de faixas etárias.

As frequentes perguntas gramaticais, remetiam-me ao conceito de aprendizagem, Krashen (1982). A necessidade de entender cada componente do enunciado era uma característica de quase todos os estudantes, independentemente da idade. Pude perceber os perfis de *bon apprenant* e *apprenant faible* segundo Stern e Rubin (1975). Considero exemplos de *bon apprenant* alguns alunos que aproveitavam qualquer tipo de oportunidade para se expressar ou utilizar a língua francesa, enquanto os *apprenants faibles* tentavam sempre fugir destas situações e das tarefas solicitadas. O conceito de aprendizagem de CYR (1998, p. 83) passou a fazer sentido: "Il faut dire que la personnalité dirige le processus d´apprentissage et sa mesure. C´est un phénomène large qui relie sinon « le style d´apprentissage, la tolérance à l´ambiguïté, la réflexion et l´impulsivité, l´extraversion et l´introversion. » "

O fator idade também me fazia pensar nos processos individuais de aprendizagem da turma. Em *Principles and Practice Second Language Acquisition* (1982, p.1), KRASHEN faz uma observação relevante à controvérsia da idade no ensino de línguas estrangeiras:

It has been popularly assumed that age itself is a predictor of second language proficiency, that younger acquirers are better at second language acquisition than older acquirers. It can be argued, however, that age is not in itself a predictor of second language rate or attainment, and that here too everything reduces down to the quantity of comprehensible input and the level of the affective filter.

Auxiliado por esses pensamentos e teorias, pude dar os primeiros passos no universo da educação e refletir sobre o meu próprio percurso acadêmico e profissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mais de quinze pessoas em uma sala do IFSUL esperando, observando e esperando que eu fizesse ou dissesse algo para que a aula começasse, soava como algo amedrontador pra mim.

O fator decisivo do meu percurso como ministrante foi o conhecimento e aplicação dos conceitos discutidos acima. Vi-os nas aulas da disciplina Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Francesa, que cursei concomitantemente aos encontros da extensão. A prática parecia se encaixar perfeitamente com a teoria e desta forma pude desenvolver um olhar crítico e enxergar a minha experiência de maneira produtiva. Os meus erros, insucessos e inseguranças como ministrante foram sendo identificados, assim como os diversos perfis de meus aprendizes. A elaboração dos planos de ensino e o convívio com os estudantes tornaram-se mais fáceis, visto que, a partir das noções da Linguística Aplicada, fui conseguindo compreender a individualidade de cada um e tomar as decisões necessárias.

Esforcei-me para que a disparidade etária, que eu tanto temia, não interferisse no processo de aprendizagem. A noção de Filtro Afetivo, proposta por Krashen, facilitou a minha relação com o grupo contribuindo para que houvesse respeito, que a ansiedade diminuísse e a motivação para aprender a língua francesa aumentasse.

Lembrei-me das minhas próprias dificuldades e preocupações nos meus primeiros estágios de aprendizado da língua francesa e consegui compreender facilmente a ansiedade manifestada por meus alunos.

Elaborar os planos de aula foi incialmente uma tarefa difícil, mas o suporte oferecido por minha orientadora, na forma de correções e sugestões, foi essencial

para que eu passasse a refletir sobre o uso do material didático e criasse as minhas próprias estratégias.

4. CONCLUSÕES

As múltiplas acepções para o verbo francês *apprendre* me permitem, resumir minha experiência: ensinar e aprender são, à primeira vista diferentes, mas estão intrinsecamente associados.

Minha experiência como extensionista foi desafiadora, mas me proporcionou a certeza de que vou perseverar na minha formação como professor no curso de Letras. O reforço positivo de vários alunos contribuiu significativamente para essa percepção. Com o passar das aulas e dos encontros com a minha orientadora, fui me tornando um aluno diferente. Comecei a perceber as minhas aulas de outra maneira, a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Francesa se tornou cada vez mais interessante, e no meu caso, contextualizada. Por vezes, ficava analisando as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras tentando assimilá-las e incorporá-las à minha própria didática.

A minha experiência extensionista no IFSUL deu, portanto, um novo sentido ao meu processo de aprendizado, abriu-me horizontes e veio confirmar o desejo de me tornar professor.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Berenice **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 130f. Tese (Doutorado em Educação- Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 42, 2012. Acesso em 20/07/2016. Disponível em < http://univille.edu.br/community/biblioteca_universitaria/VirtualDisk.html?action=readFile&file=A_Contribuicao_da_Extensao_Universitaria_para_a_Formacao_docente__Berenice.pdf&current=/>.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language** p.1, 1982. Acesso em 26 jul. 2016. Online. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>

PRIVAS-BRÉAUTÉ. Virginie. **D' "enseignant" `a "facilitateur d'apprentissage" : Retracer les contours de la profession d'enseignant de langues vivantes** p. 1, 2013. Acesso em 26 jul. 2016. Online. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01071474/document>

Cyr, P., Germain, C**. Les stratégies d´apprentissage**. Collection dirigée par Robert Galisson, CLE International. Nathan. ISBN : 2-09-033326-X

EFASUL- CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIAS AGRÁRIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

IASMIN ROLOFF[1]; ANTÔNIO ALFREDO MAIA[2]; PATRÍCIA WEIDSUCHADT[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – roloffiasmin@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – ant_maia@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas –prweidus@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de bolsista e aluna da UFPel, auxiliar na área das Ciências Agrárias com a primeira turma de alunos da Escola Família Agrícola do Sul (EFASUL), que situa-se na Rua João de Deus Nunes no Bairro Isabel, localizado no Centro de Formação de Agricultores de Canguçu (CETAC), n° 200. As atividades deram-se início em maio deste ano e o Ato Inaugural Oficial ocorreu no dia 03 de agosto de 2016.

O papel como bolsista de extensão busca refletir sobre o andamento do aprendizado desses alunos na área das Ciências Agrárias na formação técnica do curso de Agroecologia, modalidade Ensino Médio Integrado.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada pra a realização do trabalho, foi a observação na vivência e relato de experiência, enriquecida com a leitura de artigos sobre "Pedagogia da Alternância" (BERGNAMI, J. B., BURGHGRAVE, T. 2013)

Assim como também se buscou trabalhar no auxilio das aulas nos princípios da Agroecologia auxiliando as discussões dessa área. (ALTIERI, 1998;2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EFASUL (Escola Família Agrícola do Sul), é uma instituição baseada em modelos diferenciados de educação. Trabalha a partir da realidade vivenciada e capacita o jovem através do Curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia, pautado na Pedagogia da Alternância, sendo que o aluno desenvolve o seu aprendizado, de uma maneira diferenciada, ele passa uma semana na escola e outra em casa com a família e a comunidade. "A escola rural tem que buscar alternativas próprias que melhor correspondem às necessidades sentidas e vivenciadas pelos trabalhadores rurais, tem que ser criativa e não imitadora e copiadora da escola urbana". (PRETTI, 1987, p.30)

Os jovens selecionados para cursarem a EFASUL precisam ser filhos de pequenos agricultores, o público é oriundo dos movimentos sociais: assentados, quilombolas e pequenas propriedades agroecológicas.

Este modelo de educação é voltado especialmente à juventude do campo, destinada aos filhos de agricultores familiares, assentados, indígenas, pescadores e quilombolas. A EFA tem o intuito de garantir educação de qualidade, oportunizando ao jovem camponês dignidade, educação e qualidade de vida no lugar onde ele escolher e julgar melhor para viver e trabalhar, e em contrapartida auxilia no combate ao êxodo rural.

O êxodo rural é um assunto que preocupa toda sociedade, embora essa situação esteja revertendo, ainda é preocupante, pois os jovens estão deixando a propriedade da família, para trabalhar nos grandes centros urbanos, aumentando a população das cidades, em consequência aumentando os lixos e as emissões de gases e tantos outros graves problemas existentes hoje nos grandes centros.

> As pessoas precisam acreditar no meio rural como um espaço de vida e de existência digna, para isso é necessário que a escola desempenhe uma função importantíssima desde a mais tenra classe, que é a valorização do espaço, do trabalho e do modo de vida das famílias rurais, sem que, com isso, se negue os benefícios dos avanços tecnológicos para essa população e que fazem parte, hoje, do conforto, comodidade e entretenimento que a vida urbana oferece. Se a escola trabalhar desde cedo a valorização e os conhecimentos do espaço rural, conseguirá ao longo da escolarização contribuir na transformação do cenário atual de abandono e desesperança, ajudando os jovens a conhecerem melhor suas potencialidades e as possibilidades dentro da atividade agrícola, aproximando o conteúdo escolar da vida cotidiana das pessoas que trabalham e vivem nesse cenário (PACHECO E GRABOVSKI, 2011, p.5).

Este descrédito no meio rural acaba por desestimular os jovens a suceder as famílias no mundo do campo. Por isso a escola é de fundamental importância para valorizar o conhecimento do jovem nesse espaço. Os jovens precisam descobrir as potencialidades das atividades agrícolas dentro da propriedade de suas famílias.

Deste modo, os pais ficam sozinhos na propriedade, logo se aposentam e as terras que poderiam estar produzindo alimentos, voltam a ser improdutivas. Pois essa realidade pode mudar a partir da educação diferenciada de jovens e adultos, é este o grande objetivo da Pedagogia da Alternância, que norteia a EFASUL, educar para que o jovem não tenha a necessidade de sair da propriedade para trabalhar na cidade, mas que possa continuar e suceder os pais, trabalhar para produzir alimentos limpos e saudáveis, sem a utilização de agroquímicos, garantindo qualidade de vida, tanto pra quem produz quanto pra quem consome o produto (GLIESSMAN, 2000).

A experiência na EFASUL, tem sido de grande valia, pois estou tendo a oportunidade de contribuir para a educação de 32 (trinta e dois) jovens e adultos, com idade entre 15 e 50 anos, e também aprender com eles a partir de suas vivências no campo. Estou a desempenhar a função de auxiliar na área das Ciências Agrárias, juntamente com o Antônio Alfredo Maia, professor de ensino médio da Escola Técnica Estadual de Canguçu, graduando em Agronomia, onde ministro as aulas de ecologia e auxilio nas aulas práticas que são realizadas no pátio e na horta da escola, transmitindo meus conhecimentos obtidos na faculdade até o momento e também os que aprendi desde criança acompanhando meus pais na lavoura. Sou filha de agricultores familiares, cresci no campo, e pretendo continuar a morar e trabalhar na terra, por isso me identifico com o propósito da EFA. O espaço permite que a minha experiência e vivência possa ser valorizada e colaborar na prática pedagógica que leva essa proposta de estabelecer diálogo entre o aprendizado escolar voltado para os fundamentos de agroecologia mas respeitando e acompanhando o que cada jovem vivencia nas suas famílias. Neste sentido a educação do campo é fomentada numa

perspectiva de reconhecimento dos saberes vindo do mundo do campo (ARROYO, CALDRAT E MOLINA, 2011).

Acredito que incentivar os jovens a trabalhar na terra, cultivar e produzir alimentos, é muito importante, pois todos dependem da agricultura. As cidades do Brasil e do mundo estão em constante crescimento, e todos necessitam de alimentar-se, e os grandes responsáveis pela alimentação da população mundial, são os agricultores. A educação é investimento, sendo na parte de produção de alimentos saudáveis, torna-se um investimento mais rico ainda.

4. CONCLUSÕES

Neste trabalho o assunto abordado foi a apresentação da EFASUL (Escola Família Agrícola do Sul) e o relato da minha experiência como bolsista UFPel nesta escola.

Com base nos temas abordados, concluí que investir em educação é muito importante, principalmente na educação do campo, pois os jovens camponeses têm a necessidade de ter uma educação diferenciada e de qualidade, voltada aos objetivos e desejos deles, como por exemplo continuar o trabalho dos pais na lavoura.

É necessário que os governantes olhem para estas propostas com olhos otimistas, para que possamos avançar e oferecer a oportunidade de estudar em uma EFA a mais jovens, que por opção optam por trabalhar no campo e cultivar a terra, produzindo alimentos para alimentar a sua família e tantas outras famílias que moram nas cidades e dependem do seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. **Agroecologia, a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** Porto Alegre: UFGRS, 1998.

ALTIERI, M. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2011.

BERGNAMI, J. B., BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona,GO:UNEFAB, 2013.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia. Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PACHECO, L. M. D; GRABOWSKI, A. P. N. A Pedagogia da Alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: limites e possibilidades. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração de Educação, São Paulo, 2011. **Anais eletrônicos..**São Paulo, 2011.Disponível em http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0291.pdf. Acessado em 01 de agosto de 2016.

PRETTI, O., org. **A Educação no meio rural**: Limites e Possibilidades. Cuiabá, UFMT/PROED, Imprensa Universitária, 1987, 53 p. (Série: Cadernos de Educação, 1).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDENDO A ENSINAR

GOLÇAVES, ISABELLA DE PAIVA[1]; MACHADO, MARISTELA GONÇALVES SOUSA. Orientadora[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – isabellapg01@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – maristelagsm@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Participar de um projeto de extensão como ministrante de um curso básico de FLE durante a formação universitária de professor é uma experiência extremamente importante e completa, pois nos permite atuar, conhecer a fundo e vivenciar nossa futura carreira. Não se trata apenas de aplicar teorias estudadas e ensinar os conteúdos assimilados, mas sim de vivenciar os aspectos práticos da profissão, que só são aprendidos durante o exercício da função no dia a dia.

Este relato de experiência pretende construir uma reflexão sobre os impactos na minha formação docente resultantes da experiência como ministrante em um curso de extensão de francês básico I do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, durante o quinto semestre do curso de licenciatura em Letras Português – Francês e Respectivas Literaturas.

A área de Francês do CLC da UFPEL tem uma forte tradição extensionista e oferece cursos básicos de FLE à comunidade de Pelotas desde 1979, sendo que a atualmente há nove cursos de Extensão ofertados pela área.

Este relato nasceu a partir de minha experiência como colaboradora do projeto Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense[1], em uma turma de nível 1, composta por 10 alunos oriundos tanto da graduação como dos cursos técnicos, além de professores e servidores do Instituto. Os outros cursos oferecidos pela área de Francês são: Teatro em Francês, Ciclo de Palestras aspectos e desafios da francofonia XIII, Francês para a Comunidade Escolar Pública, Curso de Conversação em Língua Francesa, Aspectos linguísticos e prosódicos do francês língua estrangeira[2], Introdução à compreensão de leitura em língua francesa[3] e Francês para a comunidade do Anglo[4]. ,

Desde 2003, a UFPEL e o Instituto realizam o Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense com o objetivo de estreitar relações entre as duas instituições e contribuir para viabilizar o intercâmbio da comunidade do Instituto com um número significativo de instituições francesas. Pode-se citar o projeto Brafitec/Capes de intercâmbio docente e discente na área das Engenharias com a École de Mines d'Ales e Sigma-Clermont Ferrand, o projeto Indústria Eletrônica e Energias Alternativas e os convênios com os liceus profissionais Washington-Touchard, Dhuo e Eugène Livet.

Os cursos de francês são ministrados por alunos da Licenciatura em Letras – Português/Francês e suas respectivas literaturas e priorizam as quatro habilidades linguísticas procurando igualmente despertar na comunidade o gosto pela língua e pela cultura de expressão francesa. O estudante é assim a alma do projeto, diferentemente de outras épocas em que professores substitutos também podiam ser ministrantes.

---

[1] Coordenados pela Prof.ª Dr.ª Maristela Gonçalves Sousa Machado.
[2] Coordenados pela Prof.ª Ms.ª Ana Maria da Silva Cavalheiro
[3] Coordenados pela Prof.ª Drª. Mariza Pereira Zanini
[4] Coordenado pelo Prof. Ms. Deividi Silva Blank

O projeto objetiva igualmente o aprimoramento da prática docente do estudante, através de uma vivência comunitária real na prática quotidiana, que é decisiva para a construção sólida de seus saberes. O contato com jovens e adultos advindos de realidades e disciplinas diferentes, obriga os estudantes e futuros professores a agir e refletir no âmbito da diversidade.

Como o público do IFSUL não tem, em sua maior parte, condições de ter acesso aos cursos privados de línguas estrangeiras, o projeto promove a inclusão linguística: o ensino do francês responde assim a uma demanda social posto que se torna um instrumento facilitador para que esses atores sociais expandam seus horizontes, aproveitem oportunidades de mobilidade internacional e sejam capazes de ler e dialogar em francês com as instituições conveniadas com IFSUL. Além disso, em um mundo plural, o francês assume um importante papel de resistência à unidade linguística e cultural sonhada pela globalização totalizante.

2. METODOLOGIA

Este relato de experiência possui um caráter primeiramente empírico e carece ainda de uma fundamentação teórica mais sólida, porém pretendo elucidar os impactos desta experiência em minha formação como docente no que tange os aspectos relativos à construção de minha identidade profissional como professora, às repercussões também em minha identidade pessoal como aluna em um curso de licenciatura e à importância das atividades extensionistas no âmbito da formação de professores.

Avaliar uma experiência como a de ministrar aulas pela primeira vez durante a formação universitária é estimulante, pois todas as atenções se voltam para executar o projeto proposto da melhor forma possível, para revisar e garantir o domínio dos conteúdos que serão trabalhados e para administrar o nervosismo de estar à frente da primeira turma de alunos, que tornará concreta nossa primeira experiência como professor. Trata-se, portanto, de uma experiência tanto pessoal como profissional; que nos desafia tanto na construção da identidade pessoal como da identidade profissional como professor.

São grandes os desafios da primeira experiência docente pois é momento em que aplicamos as convicções que construímos sobre esta prática ao nos colocarmos como professores em uma situação real, diante de uma turma de alunos desconhecidos. É o primeiro momento em que nos percebemos, de fato, como professores e começamos a construir esta identidade em nossas vidas.

Quanto a estas questões, busquei referências sobre a identidade docente em Carlos Marcelo, em seu artigo *A Identidade docente: constantes e desafios* (2009) e em Selma Garrido Pimenta em *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor* (1996).

Sobre a importância das atividades de extensão universitária e sua repercussão na formação do professor, busquei esclarecimentos em Berenice Rocha Zabbot Garcia em *A contribuição da extensão universitária para a formação docente* (2012). Para discutir a atividade docente em geral e aspectos essenciais sobre ensinar, transmitir e construir conhecimento, recorri aos ensinamentos de Paulo Freire (1997).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao passar da condição de aluno que estuda para ser professor à condição de professor (mesmo que ainda enquanto aluno), é grande o salto que se dá. Quando nos deparamos com o processo complexo que envolve uma aula, toda a preparação necessária, a programação dos conteúdos, a seleção dos materiais, a elaboração do plano de aula, a escolha dos suportes que serão utilizados, a elaboração das atividades que serão propostas, começamos a visualizar o trabalho necessário na elaboração de uma aula; percepção que dificilmente conseguimos ter como alunos.

Antes mesmo de ministrar as aulas, já começamos, no processo de preparação, a percorrer o campo prático da função do professor e a ter uma noção de todas as atividades das quais este profissional deve se incumbir. A experiência na Extensão nos dá, neste nível, uma noção real e completa de todo o universo docente.

Nem sequer entramos em uma sala de aula e já começamos a nos enxergar como profissionais; já começamos a moldar nossa identidade como professores, isto é, a forma como nos definimos dentro desta área. Segundo Carlos Marcelo (2009, p.112) "O desenvolvimento da identidade se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto".

Ao preparar as aulas, nos deparamos com questões como: quais as dúvidas podem surgir a partir desta explicação? Qual a melhor forma de propor tal conteúdo? Quais exemplos posso acrescentar a este exercício? Qual a melhor maneira de realizar esta atividade? E ao começar a refletir sobre a melhor maneira de conduzir a aula, já começamos a nos moldar como professores.

Quando começamos a refletir sobre os alunos, seus contextos dentro e fora da instituição e sobre a demanda social à qual o projeto de Extensão responde, estamos também moldando nossa identidade como profissionais docentes. Para Pimenta (1996, p.76) "Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão (...) Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente em seu cotidiano".

Como alunos da licenciatura, estamos em constante reflexão sobre o ato de ensinar, porém quando encontramos a oportunidade de estar em um contexto real no qual devemos ensinar uma turma de alunos, nos deparamos com questões pessoais que influem diretamente neste processo. Algumas delas são: como me coloco diante desta situação? Qual linguagem escolho utilizar? Qual imagem quero passar? No processo de construção da identidade como professor estão presentes todas essas questões e assim, a medida que nos definimos dentro da sala de aula, nos definimos também enquanto indivíduos fora dela.

Ao longo do processo na Extensão, estamos em constante aprendizado: ao nos construir como professores, ao assumir a rotina prática desta profissão, ao estabelecer a dinâmica de sala de aula sob a perspectiva docente, ao reaprender os conteúdos trabalhados. Mas principalmente estamos aprendendo a ensinar enquanto ensinamos. Assim, encontro em Paulo Freire (1997, p.19) que:

"Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. "

4. CONCLUSÕES

Ao avaliar a experiência na Extensão, vemos grandes resultados quanto à formação de alunos mais críticos, autônomos e preparados para atuar na sociedade na qual estarão inseridos profissionalmente após a formação universitária. Quanto à formação, ao aprender a ensinar e tomar consciência de que se aprende também ao ensinar, nos percebemos como profissionais em constante formação; mais abertos ao diálogo e mais sensíveis às transformações do mundo que nos rodeia.

Uma vez que tenhamos tomado parte em um projeto de Extensão dessa natureza, não somos mais os mesmos alunos de antes. Tendo atuado como professores, nos tornamos mais críticos quanto às aulas que assistimos e quanto ao processo de construção do nosso próprio conhecimento dentro da sala de aula. Percebemos mais satisfatoriamente a programação e evolução dos conteúdos e compreendemos melhor a figura do professor em nossas aulas, o que nos permite buscar um aproveitamento mais completo tanto das aulas e conteúdos, como da observação da prática docente.

Ao participar da Extensão nos sentimos profundamente mais preparados profissionalmente, o que repercutirá em nossa futura prática como docentes, pois quanto mais preparados, mais autonomia desenvolveremos em relação à nossa dinâmica e ao nosso desenvolvimento profissional. Quando somos desafiados desta maneira, ao ministrar aulas na Extensão, nos orgulhamos imensamente do trabalho que somos capazes de realizar e confirmamos a nossa vocação para a atividade docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olha D'água, 1997.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente.** 2012. 130f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72 – p.89, 1996.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109 – p.131, 2009.

PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO "PHOTOGRAPHEIN VAI À ESCOLA"

ÍTALO FRANCO COSTA[1]; CLAUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – italofrancocosta@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – attos@vetorial.net*

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo se pensou no professor apenas como o indivíduo que transmite o conhecimento para seus alunos como se fossem receptáculos. Sendo assim, ocorria de algumas vezes professores não terem uma formação compatível com a disciplina ministrada. Com as diferentes propostas para a educação aplicadas ao longo dos anos, surgiu a necessidade dos professores não só transmitirem o conhecimento em sua profissão, mas, principalmente, que despertassem nos alunos a criatividade e o senso crítico independente, da disciplina ministrada. O ser professor se tornou então algo transformador na educação dos sujeitos através de uma formação cidadã.

Mas para que esse objetivo fosse atingido, o de uma educação transformadora, foi preciso repensar a própria formação docente. E a partir de então, ela começou a ser entendida não como algo externo ao indivíduo, como apenas um traje ou uma faceta, mas sim como uma parte de sua pessoa, aquele que o é em tempo integral. Sendo assim, a formação docente passou a ser entendida como um conjunto que engloba as aprendizagens acadêmicas e humanas. Logo, a autoformação, o repensar a trajetória de formação, como um somatório das experiências dos indivíduos, um processo contínuo que se dá ao longo da vida. Isso, pois:

> Consideramos o processo de autoformação como a dinâmica da construção de experiências profissionais de um ser que age na consciência do papel que exerce na transformação da própria realidade e do contexto social que o envolve; e desse modo, compreendemos a autoformação como uma prática de desenvolvimento centrada nas capacidades intrapessoais de analisar as vivências cotidianas, o que se define como um estilo próprio de ser e agir, em prol da transformação das experiências consubstanciadoras das atividades professorais.
> Nesse sentido, a noção de formação identifica-se com a de um processo, percurso, trajetória de vida pessoal e profissional, que não se conclui, mas que segue um caminho permanente de inovações contínuas. E, pelas mudanças cada vez mais rápidas que vêm ocorrendo na sociedade, e, ainda, diante das novas demandas que se colocam para a escola, é fundamental que o professor desenvolva outro perfil de formação que lhe propicie um trabalho pedagógico autônomo, de reflexão acerca das inquietações pessoais e das expectativas sociais (TEIXEIRA, 2011, p. 54)

E é sobre os resultados de "trabalhos pedagógicos autônomos", autoformativos, que versa este texto, refletindo sobre as atividades extensionistas do "PhotoGraphein vai à Escola"(2015/2016), um projeto desenvolvido no âmbito do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq). Trata-se das ações desenvolvidas em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Peixoto Primo, localizada no Balneário Cassino, em Rio Grande, através da sua professora de Artes Xênia Velloso, integrante do Núcleo.

O grupo tem contribuído com a escola, com trabalhos de extensão desde 2014. Durante este período se tornaram mais evidentes a troca de conhecimentos entre professores e alunos e uma educação menos hierarquizada, criando uma relação mais profunda com a comunidade, conhecendo seus alunos e professores através do convívio durante a rotina escolar. As atividades foram realizadas em dois turnos com os alunos da professora Xenia Velloso que participam do grupo "Photographein Vai à Escola" que dá continuidade às nossas atividades.

2. METODOLOGIA

Desde o final de 2014, o PhotoGraphein aprofundou a sua relação com a comunidade escolar Peixoto Primo, conhecendo melhor os seus alunos e profissionais da educação a partir de imersões na rotina escolar, em três oportunidades diferentes. Nelas, foram construídas pelos alunos câmeras *pinhole* feitas com latas de sardinha em conserva e películas fotográficas, foi realizada uma ação com o Dispositivo Fotográfico Instantâneo, uma câmera lambe-lambe digital, experimentações com outros aparatos ópticos e saídas fotográficas. Em Novembro de 2015 realizamos a Exposição Coletiva intitulada "Círculo das Águas", apresentada durante o Festival de Fotografia Photopluxo (Cassino, Rio Grande, RS), reunindo imagens/postais dos escolares (Figura 1) e fotografias em grande formato dos pesquisadores do PhotoGraphein, resultante de discussões e devaneios poéticos acerca do elemento água e seu significado para cada um.

Figura1*:* **Pedro Nunes***, O pingo leva e traz o que a vida deixa para trás,* fotografia*,* 2015.

Na escola as saídas fotográficas e a criação das narrativas foram conduzidas pela professora Xenia Velloso, buscando estimular a percepção poética do indivíduo frente ao mundo, utilizando como meio a fotografia. Entretanto, os pesquisadores ficaram em permanente contato com os escolares, através do grupo "Photographein vai a EMEF Peixoto Primo", na rede social Facebook (Figura 2), compartilhando postagens e comentários, e facilitando o acompanhamento dos processos de imersão imaginativa à distância.

Figura 2: ***Julia Gonçalves***, Praia do Cassino, *fotografia, 2015*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição beneficiou a todos os envolvidos, os alunos da escola que expuseram seu olhar poético sobre o elemento água e a relação com a cidade, e os da universidade, assim como eu, que tiveram a oportunidade de participar ativamente de todas as etapas em contato com o ambiente escolar. As atividades de extensão são de extrema importância para a formação docente, não só pelo contato com o ambiente escolar antes do estágio, mas, principalmente, pela troca de experiência entre professora/alunos/acadêmicos o que nos ajuda a confrontar as ideias/ideais acerca do ser professor, as diferentes formas/metodologias de trabalho e o poder que temos de atingir não apenas o microuniverso da escola, mas também o macro, a comunidade. Este contato direto com os problemas cotidianos reais estimula discussões que facilitam a construção de um conhecimento que não fica mais apenas no campo da teoria, mas sim na prática consonante com a realidade.

Através de minhas reflexões acerca do ser professor, percebi que a formação docente deve quebrar muros impostos entre academia e comunidade. Sendo essa a principal questão levantada nas disciplinas sobre educação que cursei durante minha formação em Artes Visuais. Comprovei que levar o conhecimento adquirido para a comunidade, através de projetos de extensão, pode contribuir para grandes trabalhos tomarem forma e abraçar os moradores da cidade através de uma educação cidadã.

Ver a capacidade imaginativa e poética dos alunos, que cursam o último ano do ensino fundamental também foi algo que me marcou. Cada um deles tem o potencial de ver o mundo com olhar de artista, de conseguir trazer o mundo dos sonhos para a realidade e questioná-la. E isto não é algo necessário apenas para quem gostaria de seguir o caminho das artes, mas para as suas vidas. Seja no papel de um médico empático com o paciente, com o arquiteto que pensa no planejamento das cidades ou com o professor de português que ensina sua matéria através das artes.

Através deste contato que me é tão importante, vejo que o intercambio criativo das duas exposições resultou não somente em algo positivo para os alunos, mas também para mim, ressaltando mais uma vez que o trabalho de um professor é essencial e marca muitas vidas.

4. CONCLUSÕES

Após experienciar todo este processo se torna evidente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a fundamental importância desse tripé para a formação docente. Além disso, quero ressaltar que todos os processos vivenciados indiretamente foram se somando e contribuindo para a minha autoformação, uma vez que tudo que aprendemos na faculdade e no grupo de pesquisa provocam em nós reflexões que aproximam significativamente a teoria da prática. Também em evidência está a importância de projetos como este que abrange uma área significativa e tem o potencial de transformar as pessoas que se envolvem. Miguel Arroyo (2002, p. 19) nos lembra que: “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos que a escola ainda gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

Cabe destacar que o trabalho desenvolvido até então abriu uma nova possibilidade, a de proporcionar o intercâmbio entre duas escolas, a EMEF Peixoto Primo, de Rio Grande, e a EMEF Joaquim Nabuco, de Pelotas, que neste ano aderiu ao projeto, trazendo novas/antigas experiências de comunicação para os alunos das duas cidades, a postal. Além disso, em dezembro de 2016 teremos o lançamento do livro “O PhotoGraphein vai à Escola”, composto por reflexões teóricas, relatos de experiência, pequeno manual sobre a fotografia pinhole e as imagens/postais produzidas pelos escolares, cujo boneco será apresentado no III Congresso de Extensão e Cultura da UFPel.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Editora Vozes. 6° Edição, 2002.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de Autoformação Docente: Desvelando Modos de Ser e de Fazer-se Professor**. 13 de Maio de 2011. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação (PPGed), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

"QUALIFICANDO PARA PRÁTICAS HOTELEIRAS E GASTRONÔMICAS": A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL CAUSADA PELO PROJETO DE EXTENSÃO.

JESSICA MARIA DA SILVA CASTRO[1]; TANARA BUND BALDON MARQUES[2]; PRISCILA CHIATTONE[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – jessicamcastro@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – tanara.marques@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – priscilachiattone@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Sendo o pólo de turismo da cidade de Pelotas – RS uma das áreas de potencial desenvolvimento segundo os estudos da gestão municipal, se espera que gestores e colaboradores de empreendimentos turísticos sejam capacitados não apenas para atender de maneira satisfatória a diversidade de necessidades dos consumidores, mas também para executar estratégias que visem atingir o crescimento esperado. Em resposta as expectativas dos stakeholders, desde 2005, a estrutura para o turismo desta cidade vem sendo ampliada para melhor recepcionar, acomodar e atender o público (SDET, s/d).

"Com 20,9% da população exercendo atividades remuneradas no setor secundário e 78,4% no terciário, pode-se concluir que Pelotas constitui, principalmente, um centro comercial e de serviços" (GESTÃO MUNICIPAL, 2012). Tais números demonstram a ampla contribuição dos trabalhadores para o crescimento econômico de modo geral e para o desenvolvimento do trade turístico, uma vez que ele depende dos demais setores em funcionamento na cidade para atender adequadamente seus clientes.

"O uso da hospitalidade como estratégia competitiva merece atenção pelas empresas e instituições e se caracteriza como um desafio constante, mas é por muitos negligenciado [...]." (BERSELLI, 2016, p. 10).

Mas para que essa meta se concretize, diversas medidas ainda precisam ser adotadas pelos empreendedores pelotenses, dentre elas, encontra-se a qualificação do profissional de hospitalidade, que infelizmente, não tem recebido incentivos o suficiente por parte de seus gestores, apesar de o fator humano ser um dos principais responsáveis pela expansão do mercado.

> Os projetos de extensão universitária para a qualificação profissional podem cumprir com o papel social de oportunizar aos grupos de pessoas em vulnerabilidade social, grupos que ainda não estão no mercado de trabalho, aos que não possuem experiência profissional e aos trabalhadores de baixa capacitação e qualificação a obtenção de competências através do estudo […]. (BERSELLI, 2016 apud TOMAZONI, 2007, p. 6).

Pensando nisto, o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, desenvolve projetos de extensão para a qualificação profissional, a fim de cumprir com seu papel de curso de instituição pública de ensino e assim colabora com a comunidade externa. Este resumo tem como objetivo relatar as atividades do projeto "Qualificando para as práticas hoteleiras e gastronômicas" no ano de 2015, bem como apresentar a proposta para 2016.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi qualitativa descritiva. Realizou-se coleta de dados no resumo expandido "Qualificação profissional no setor da hospitalidade: o papel da extensão universitária" publicado no CIC 2015 da UFPel e nos arquivos do referido projeto de extensão disponíveis no Curso de Hotelaria da UFPel. A partir disso serão relatadas as atividades desenvolvidas em 2015: pesquisa sobre o interesse dos gestores em participar de oficinas de qualificação, a divulgação das oficinas e os temas abordados. Ademais, este resumo irá tratar sobre as atividades programadas para o ano de 2016.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com POOP et al. (2007, p. 18) "Para ingressar ou permanecer no mercado do trabalho, o profissional também precisa acompanhar e adaptar-se constantemente às mudanças, que ainda estão em pleno curso". Desse modo, pretende-se demonstrar como Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria pôde contribuir para que a mão de obra no centro histórico de Pelotas fosse capaz de realizar venda de produtos e a prestação de serviços com qualidade, fazendo com que o conhecimento dos gestores e colaboradores pudesse acompanhar o aprimoramento da estrutura para a hospitalidade.

No ano de 2015, os esforços do projeto focaram no aperfeiçoamento de gestores e colaboradores dos empreendimentos presentes no Mercado Público Municipal de Pelotas e de Comerciantes de alimentos e bebidas localizados na Praça Coronel Pedro Osório.

Segundo HAMMES e SEPÚLVEDA (2015, p. 3), aplicou-se para 42 empreendimentos um questionário de 15 perguntas referentes ao interesse em qualificação para gestores e colaboradores, além de perguntas referentes à qual tema seria mais conveniente segundo estes, para que fosse possível identificar as necessidades dos empreendimentos e montar um cronograma de atividades que pudesse ajuda-los. O objetivo do questionário era analisar se os proprietários e funcionários dos estabelecimentos participantes tinham interesse em qualificação.

Cabe afirmar que o conceito aqui aplicado diz respeito à qualidade do conhecimento humano, e, de como ele pode atender as necessidades dos comensais. (POPP et al, 2007, p. 61).

As oficinas de "empreendedorismo", "técnicas de venda" e a de "excelência no atendimento" obtiveram uma maior adesão, já que tais conhecimentos podem ocasionar melhorias nos diversos tipos de estabelecimentos localizados dentro e no entorno do Mercado Municipal. Os temas que mais motivaram a presença dos participantes foram a preocupação com a excelência no atendimento e a administração, segundo os autores HAMMES e SEPÚLVEDA (2015, p. 4).

Os demais temas requisitados demonstram a imprescindibilidade de os gestores adquirirem técnicas importantes para um bom gerenciamento, já que a maioria dos negócios é administrada por famílias e boa parte dos gestores não tinham formação técnica ou curso superior. 66,6% dos gestores mostraram-se dispostos a qualificarem-se ou a incentivarem seus funcionários a tal. Falta de tempo, pessimismo em razão de pouco progresso e a existência de qualificação foram as justificativas da não participação de alguns gestores.

> Dessa forma, acreditamos que além da realização das oficinas, é necessário que haja um trabalho de sensibilização e motivação dos empreendedores, em relação à importância da qualificação profissional

> para alcançar a qualidade na prestação de serviços. (HAMMES e SEPÚLVEDA, 2015, p. 4).

Todavia, o papel da universidade pública não se limita apenas a oferecer conhecimento, mas acrescentar, transformar e tornar a sociedade mais justa. Assim, pela importância e relevância do projeto, este foi renovado e em 2016 haverá a abordagem dos temas reaproveitamento e aproveitamento de alimentos e boas práticas na manipulação de alimentos, tais como frutas, verduras e legumes. A proposta para esse ano de 2016 é focar em ações que visem o desenvolvimento social e profissional de comunidades carentes em Pelotas. O objetivo será ensinar técnicas de higienização dos alimentos, redução do desperdício e a importância de uma alimentação saudável através de algumas atividades lúdicas e práticas. Todas as atividades serão promovidas com a supervisão dos responsáveis e estarão abertas a toda comunidade.

No mês de setembro serão discutidos e planejados os materiais e metodologia das oficinas, que serão ministradas em três tardes na sede da "Associação Integrando Vidas", no mês de outubro de 2016. Ocorrerá uma palestra na qual haverá a confecção de material lúdico com pais e filhos. Os participantes serão de faixa etária diversificada. As atividades práticas serão feitas baseadas nas necessidades das famílias, que serão estudadas pelos membros associação.

A justificativa do projeto se dá por a nutrição ser, atualmente, uma das principais preocupações das organizações internacionais, ao mesmo passo em que se registra o crescimento da produção agrícola e pecuária, na qual se empregam grandes quantidades de recursos naturais. Entretanto, os produtos estão sendo utilizados de maneira incorreta, gerando um impacto imensurável ao meio ambiente. A correção desse desperdício é de suma importância para que a cadeia de produção e distribuição dos alimentos seja mais sustentável e acessível à humanidade (FAO, 2014, p. 7).

Ainda segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, "No Brasil, já existem medidas para a formação de uma Rede Nacional Especialistas na redução PDA (Perda e Desperdício de Alimentos), visando desenvolver uma estratégia coordenada para aprimorar o uso da matéria prima alimentícia, no contexto das políticas de segurança alimentar, nutrição e fortalecimento do sistema alimentar do país (FAO, 2016, p. 12)".

4. CONCLUSÕES

Sabendo-se ser a extensão acadêmica um dos métodos capazes de alcançar a comunidade onde se encontra a universidade e transformar o cotidiano desses locais, o objetivo do projeto de extensão "Qualificando para Práticas Hoteleiras e Gastronômicas" em 2015 foi cumprido. Houve êxito ao se ofertar apoio ao profissional do setor de turismo, hotelaria, eventos e alimentos & bebidas em Pelotas, através de atividades educativas e profissionalizantes do projeto durante no ano de 2015, fazendo com que o conhecimento empregado na realização das oficinas fosse capaz de favorecer a comunidade para que esta obtivesse desenvolvimento humano, cultural, social e econômico.

No presente, espera-se que tenham contato elucidativo com os alimentos e que esse aprendizado possa melhorar a saúde da comunidade. Desta forma, a universidade estará atendendo as diretrizes da política de extensão universitária de:

> Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho. (FOROPROEX, 2012, p. 5).

Para que a sociedade continue ganhando, ressalta-se que é fundamental que projetos dessa natureza continuem recebendo incentivos, possibilitando a criação de diversas formas de serviços e produtos em Pelotas, promovendo dessa maneira a inovação, ampliação do acesso ao conhecimento e, consequentemente, o desenvolvimento tecnológico e social no Brasil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSELLI, C. **Qualificação profissional no setor da hospitalidade: o papel da extensão universitária.** 2016. 27p. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Hotelaria), Centro de Integração do MERCOSUL. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

POPP, E. V. et al. **Caminhos do Futuro, Ministério do Turismo: Hotelaria e hospitalidade.** São Paulo: Ipsis, 2007.

Prefeitura Municipal de Pelotas. **Banco de dados, Gestão 2005-2012**, secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo e Gestão da Qualidade - SMGF, 2012. Acessado em 18 jun. 2016. Disponível em: http://www.pelotas.com.br/bancodedados/

SANTIVAÑEZ T. et al. **Pérdidas y Desperdicios de Alimentos en América Latina y Caribe (PDA).** FAO, 2014. Acessado em 28 jun. 2016. Disponível em: http://www.fao.org/3/a-i3942s.pdf

SANTIVAÑEZ T. et al. **Pérdidas y Desperdicios de Alimentos en América Latina y Caribe (PDA).** FAO, 2016. Acessado em 28 jun. 2016. Disponível em: http://www.fao.org/3/a-i5504s.pdf

STAMOULIS, K. **FAO's Strategic Objective 1: Help eliminate hunger, food insecurity and malnutrition.** FAO, 2015. Acessado em 28 jun. 2016. Disponível em: http://www.fao.org/3/a-au829e.pdf

SOARES, L. T. R. et al. **ENCONTRO NACIONAL FOROPROEX,** 31., Manaus. Anais... , 2012. Manaus: UFAM, 2012, 40 p.

HAMMES, M.; SEPÚLVEDA, N. S. **Qualificação dos Gestores dos Empreendimentos Localizados No Mercado Público Municipal da Cidade de Pelotas/RS.** Pelotas, 2015. Anais… Pelotas: UFPel, 2015. 4 p.

ROBÓTICA COM ARDUINO: PROPOSTA DE TRABALHO[1]

JONES MARCHESAN JUNIOR[1]; RODRIGO DE BRUM ACOSTA[2];SIMONE CAVALHEIRO[2];REGINA TRILHO OTERO XAVIER[2];ADRIANA BORDINI[2];CHRISTIANO MARTINO OTERO ÁVILA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – marchesanjunior@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – confrariasegs@gmail.com, simone.costa@gmail.com,trilhote@gmail.com,adriana.bordini@inf.ufpel.edu.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – christianoavila@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A inserção de novas tecnologias digitais que facilitam e, por vezes, alteram os modos de ensino e de aprendizagem de alunos, são o foco de diversas pesquisas e ações em “sala de aula”. Uma das tecnologias que está sendo utilizada e pesquisada sua efetividade é a robótica educacional, que consiste em desenvolver o aprendizado de uma maneira interdisciplinar, permitindo que os aprendizes conheçam conceitos relacionados à programação de computadores, eletrônica, física, matemática, mecânica, dentre outros. O grande precursor da robótica na escola foi o cientista Seymourt Papert, que via no computador um recurso que atraía as crianças e com isso facilitava o processo de aprendizagem GOMES et al.(2010).

A Computação constitui uma área de conhecimento que permeia todas as atividades humanas, de forma que não se pode imaginar uma sociedade sem computadores e suas tecnologias. Não se pode imaginar o cidadão leigo em Computação, enquanto ciência, já que, na grande maioria das atividades profissionais, haverá pelo menos o uso de tecnologias da informação atrelada a um raciocínio computacional (algorítmico). Além disso, existem inúmeros problemas das áreas das Ciências Exatas, Humanas, Artes e da realidade cotidiana que podem ser resolvidos com o seu auxílio. Assim, futuros sociólogos, economistas, músicos, educadores deverão interagir com profissionais da Computação através de um pensamento interdisciplinar (WING, 2006).

A importância do pensamento computacional, como a programação, não está diretamente relacionado em apenas formar profissionais, mas também para atuar no desenvolvimento do raciocínio lógico e na sistematização de soluções e problemas através de passos ordenados, já que a lógica é uma base que contribui para qualquer aprendizado independente da disciplina em questão (CALEGARI, 2015).

A proposta que originou este artigo tem como público-alvo professores da rede pública (ensino fundamental), principalmente aqueles que são responsáveis por laboratórios de informática e que estão interessados em desenvolver atividades de robótica em suas escolas.

Existem diversas maneiras de se desenvolver o conhecimento ou o aprendizado em robótica e uma delas pode ser a montagem de um robô móvel onde se utiliza a plataforma Arduino. Essa plataforma é bastante utilizada por se tratar de uma plataforma livre e de baixo custo, podendo ser utilizada para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

[1] Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu.

A proposta de ferramenta a ser utilizar é um robô móvel, ou seja, um carrinho que possui uma placa controladora chamada Arduino, a qual, hoje em dia, é uma das ferramentas mais utilizadas no ramo de robótica educacional livre.

O resumo está organizado da seguinte forma: Na seção 2 está descrita a metodologia do trabalho que especifica a montagem do robô móvel e algumas aplicações utilizando a linguagem Scratch para Arduino (S4A). Na seção 3 será feita uma discussão sobre esta proposta de trabalho. Na sequência serão observadas a conclusão e as referências bibliográficas.

2. METODOLOGIA

A metodologia a ser aplicada para a evolução do aprendizado tem como proposta ser dividida em diversos encontros com o público alvo, professores de escolas públicas, ou seja, à cada encontro será trabalhado uma atividade diferente.

(i) Primeiro encontro: Introdução de conceitos, montagem do robô e do caminho

No primeiro encontro serão introduzidos os conceitos sobre o Arduino, seu funcionamento e como pode ser usado, visto que se tornou uma forte ferramenta devido ao seu baixo custo. Também serão introduzidos os conceitos dos outros itens que serão utilizados para a montagem do robô móvel.

Também será efetuada a montagem de um caminho para que o robô prossiga do início ao final, sempre obedecendo esse caminho corretamente.Ainda no primeiro encontro, uma proposta possível, seria a montagem do robô.

(ii) Segundo encontro: Apresentação do software S4A

A segunda etapa do aprendizado em robótica educacional com Arduino vai contar com uma apresentação e explicação do S4A, seus comandos e seu funcionamento, para que, após isso, seja possível começar a controlar o robô.

Como esta proposta será trabalhada com professores, é imprescindível que todos passem por todas as etapas, para que, em um momento futuro, seja possível ensinar a seus alunos tudo que foi aprendido neste projeto.

(iii) Terceiro encontro: Início da programação no S4A

No terceiro encontro, após a introdução de conceitos sobre a placa Arduino e o robô, se torna viável o início da programação para controlar o robô, utilizando os comandos. Neste caso, a programação deve ser em blocos do S4A com o objetivo de fazer com que o robô percorra um caminho sem que saia do caminho montado.

Na montagem do robô serão utilizados uma placa Uno R3 com cabo USB, um Kit Chassi 2WD Robô, sensor de distância ultrassônico HC-SR04, um módulo bluetooth RS232 HC-05, driver motor ponte H L298N e um kit de jumpers do tipo macho-fêmea.

- A placa Uno R3 com cabo USB consiste em uma placa microcontroladora que controlará o robô a partir dos seus atuadores.
- O kit Chassi 2WD Robô é uma estrutura mecânica pré-moldada que possui dois motores DC (corrente contínua) e as duas rodas que serão responsáveis para dar a tração no carrinho.

- O sensor de distância ultrassônico HC-SR04 tem como função medir distâncias com alta precisão, tendo a capacidade de medir distância de 2 a 4 centímetros.
- Módulo Bluetooth RS232 HC05 consiste numa extensão da placa Arduino que permite comunicar o microcontrolador com outros dispositivos via Bluetooth.
- Driver Motor Ponte H L298N é responsável pelo controle dos motores DC.
- Kit jumpers do tipo macho-fêmea são pequenos fios que tem a função de efetuar as conexões entre a placa e seus componentes.

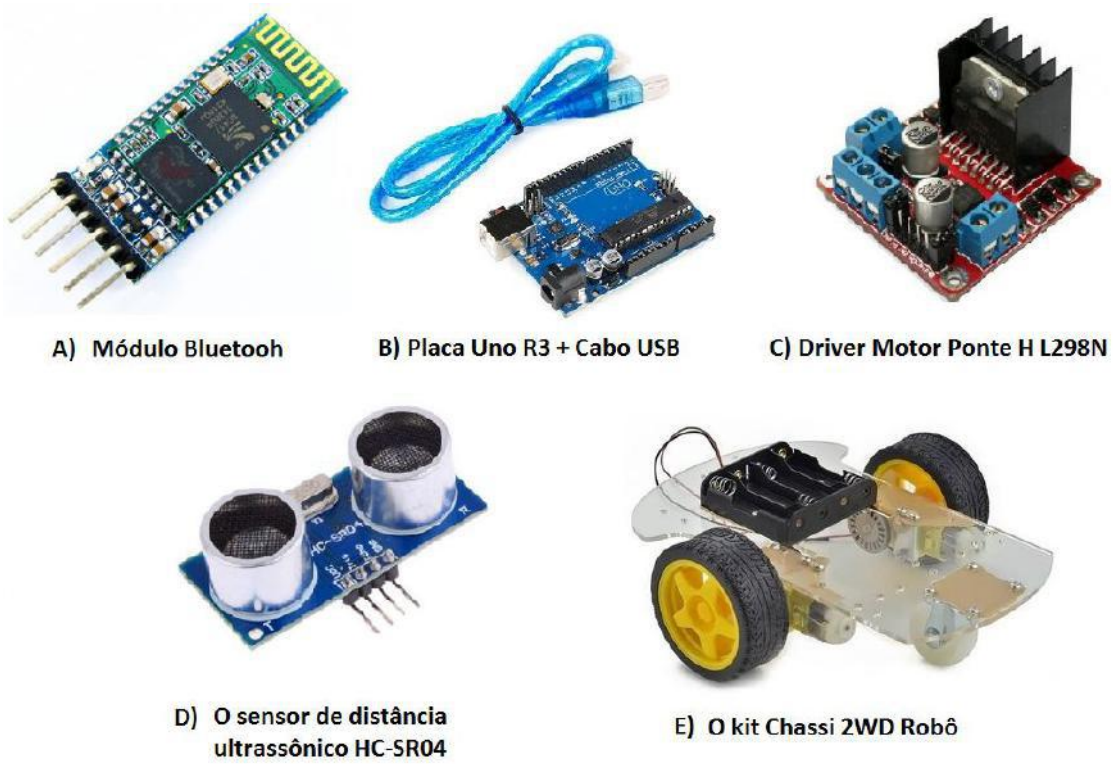


Figura 1- Imagem adaptada pelo autor (A -Disponível em http://goo.gl/fG0X4h, B-Disponível em http://goo.gl/vNdsy9, C-Disponível em http://goo.gl/vxCdiR, D-Disponível em http://goo.gl/EorwL8, E-Disponível em http://goo.gl/lym71y)

O software que será utilizado neste projeto é o Scratch for Arduino (S4A), um software livre que é derivado do Scratch, ou seja, é um ambiente gráfico baseado na programação em blocos que foi modificado para se trabalhar com Arduino. O S4A, permite monitorar sensores, acionar atuadores, entre outras atividades.

No ambiente S4A, o computador deve ser conectado a uma placa Arduino (no nosso caso, é o Arduino do tipo UNO) programada para estabelecer funções específicas em seus pinos (entradas e saídas da placa) no tempo em que mantém comunicação com o ambiente S4A e a máquina.

O ambiente S4A assim que reconhece que o Arduino foi conectado, disponibiliza imediatamente um conjunto de blocos para comunicação com placa, sendo assim, possível começar programar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo descreve o planejamento de uma intervenção com professores da rede pública, o qual, portanto, não possui ainda resultados a serem apresentados. Estão em desenvolvimento os instrumentos de avaliação a serem aplicados no início, que objetivam detectar a percepção dos professores em relação a efetividade da robótica para desenvolvimento de habilidades do pensamento computacional e também para avaliar o conhecimento prévio dos participantes em relação à programação e robótica. Ao final, os mesmos testes serão aplicados para que se possa avaliar a evolução dos professores em relação à percepção da efetividade da programação e da robótica, bem como no que diz respeito à assimilação dos conceitos que foram trabalhados na formação.

4. CONCLUSÕES

Este resumo teve como objetivo apresentar uma proposta de trabalho e aprendizado em robótica educacional livre com Arduino, a ser desenvolvida com professores da rede pública, para que, em um futuro próximo, seja multiplicado este conhecimento em sala de aula, visto que a tecnologia está sendo cada vez mais utilizada em salas de aula pela facilidade em chamar atenção e no aprendizado em si.

Segundo Calegari (2015), a aplicação em sala de aula mostrou que essas tecnologias tem altíssima aceitação por parte dos alunos, pois a aula se torna mais criativa e agradável. Vale ressaltar a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico na fase da infância, pois ele é fundamental para a estruturação do pensamento e na resolução dos problemas diários.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, C. G.; SILVA, F. O. da; BOTELHO, J. C.; SOUZA, A. R. de. **A robótica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino fundamental**. 2010. Disponível em <http://books.scielo.org/id/bpkng/pdf/pirola9788579830815-11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

Wing, J. M. **Computational Thinking**. **Communications of the ACM**. March, Vol. 49, No. 13.

CALEGARI, P.C. **Aplicação da Robótica no Ensino-Aprendizagem de Lógica de Programação para Crianças.** 2011. Monografia (Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação)- Universidade Federal de Santa Catarina

A EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS COM UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS

JOSEANA DE LIMA ANDRADES[1]; EDGAR CLEITON DA SILVA[2] WESLEY PORTO DE OLIVEIRA[3] CARLA CANIELLES[4]; SIMONE CARVALHAL PEREIRA[5]; MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE[6]

[1] Faculdade de Veterinária, UFPel – joseanadelima@hotmail.com
[2] Faculdade de Veterinária, UFPel – edgar.cleiton@gmail.com
[3]Faculdade de Veterinária, UFPel – wesleypo99@gmail.com
[4] Instituto de Biologia Pós-Graduação em Parasitologia, UFPel– carlacanielles@msn.com
[5] Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida – simone_carvalhal@hotmail.com
[6]Departamento de Clínicas Veterinária, UFPel – marciaonobre@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Atividade assistida por animais acontece através da visitação, distração e recreação que ocorre no contato entre pessoas e animais. Essas atividades desenvolvem o início de um relacionamento a fim de melhorar a qualidade de vida, proporcionando motivação, informação e entretenimento (DOTTI, 2014).

O animal é um agente facilitador e catalizador na intervençao, pois ele serve como ponte ao atrair e fazer a conexão entre a pessoa e o profissional. A pesar de qualquer animal domésticos poder ser usado para a AAA/TAA, o cão tem sido o mais usado pois possui algumas características peculiares como a inteligência e a percepção (DOTTI, 2014).

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento composto por algumas características as quais se incluem déficit na comunicação e interação social (verbal e não verbal), falta de reciprocidade social, padrões de comportamento repetitivos e restritos como a aderência de rotinas, padrões de comportamento ritualizados, comportamentos verbais estereotipados e interesses restritos. (LACERDA, 2014).

O autismo infantil possui etiología multifatorial e é uma condição que causa prejuízo as habiliades de comunicação e interação social. Algumas características notadas em autistas são o isolamento e a incapacidade de formar relações com o mundo exterior (DOTTI, 2014). Ainda não há cura para o autismo e nenhuma terapia ou tratamento tradicional se mostrou eficaz, o que existe é a tentativa de fazer controle dos sintomas causados pelo disturbio. (DOTTI apud BALLONE. G.J., 2000)

REED et. al (2012) sugerem que a as intervenções assistidas por animais sejam eficientes em pacientes de diferentes perfis, especialmente para crianças que, ao interagirem com o cão aumentam a sensibilidade e a atenção, incrementando assim comportamentos positivos.

Assim, este trabalho teve por objetivo avaliar os benefícios da Educação Assistida por Animais (EAA) realizada com um aluno autista de nível moderado a severo, na Escola Municipal de Ensino fundamental Bibiano de Almeida da cidade de Pelotas-RS.

2. METODOLOGIA

O Pet Terapia é um projeto da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Pelotas, que trabalha com Intervenções Assistidas por

Animais e atua em instituições públicas, filantrópicas e privadas da cidade de Pelotas e região (RS). Para a realização das diversas atividades indicadas em diferentes instituições, o trabalho é desenvolvido com cães do projeto, os quais são previamente selecionados, treinados e capacitados, pela equipe do projeto, para desenvolverem as atividades propostas em cada local.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida a EAA foi desenvolvido com um aluno autista (moderado a severo) para qual foi traçado, pela equipe educacional da escola, os seguintes objetivos: perceber e aceitar a presença dos cães e da equipe do Pet terapia; estabelecer vinculo afetivo com o cão, a psicopedagoga e a equipe; desenvolver a proximidade com o cão; desenvolver a cognição, a mobilidade, o equilíbrio e a motricidade fina. O trabalho foi desenvolvido, tendo como coterapeutas dois cães de pequeno porte, de perfil calmo.

As visitas e atividades foram realizadas uma vez por semana e tinham duração de cerca de uma hora; eram realizadas em uma sala pedagógica e desenvolvidas pela equipe do Pet terapia a pelas psicopedagogas responsáveis pelo aluno na escola. Primeiramente ocorria a aproximação do cão com o aluno, seguido das atividades didáticas, e a medida que havia a aceitação do cão foi possível aumentar esta aproximação e o desenvolvimento de atividades próximas do cão e envolvendo o cão. Assim ao longo das visitas foram sendo introduzidos, gradativamente e conforme a aceitação e interesse do aluno, alguns recursos que serviram como facilitadores na atividade.

O primeiro grupo de instrumentos utilizados foram quebra-cabeças, desenhos e jogos da memória que continham a imagem do cão e serviam como estímulo visual ao aluno. O segundo grupo continha jogos de estratégia para cães, petiscos e os próprios comandos executados pelo animal ("senta, deita, dá a pata" entre outros), os quais apesar de não necessitarem uma aproximação, exigiam que de alguma forma, o aluno direcionasse a atenção para o cão. Enfim, o último grupo de instrumentos utilizados foram as escovas pra pentear o pelo e escovar os dentes, as peiteiras e as roupinhas, que estimulavam o aluno a se aproximar e tocar no cão. Durante todas as seções as psicopedagogas incentivavam e estimulavam as evoluções do aluno. No final das seções foi avaliado pela psicopedagoga e familiar a EAA em relação a evolução do aluno dentro dos objetivos propostos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível notar que, na primeira visita o aluno demonstrava ter desconfiança em relação ao cão, o que diminuiu consideravelmente durante o processo permitindo que o mesmo se aproximasse gradativamente do cão e se tornasse mais solícito as atividades propostas. O aluno, ao final do período de intervenção, não só se aproximou do cão, como passeou com o mesmo, alimentou-o e escovou seu pelo e seus dentes. Em um estudo com crianças autistas demonstrou-se que o cão é um aproximador da terapia e que as crianças aceitam o cão, pois se afastam menos no decorrer das atividades, além de desenvolverem brincadeiras não só com o cão mas também com as pessoas envolvidas na sessão (MUÑOZ, 2013). Foi notado durante as atividades que o aluno demonstrava-se entusiasmado e aparentava estar feliz quando batia palmas, olhava e sorria para o cão e emitia sons. O aumento das vocalizações e dos sorrisos durante a terapia, podem indicar uma melhora na interação (MUÑOZ, 2013).

Ainda ao longo das seções o aluno passou a prestar mais atenção ao cão tanto no momento de chegada como durante a intervenção e foi progressivamente aproximando-se do cão com maior espontaneidade, chegando a usar a mão com luva para colocar o alimento para o cão e ainda tocar no mesmo, fosse com a luva ou utilizando a mão de outro. Se permitiu brincar com jogos onde o cão descobria onde estava o alimento e circular na sala conduzindo o cão, e também montou quebra-cabeças, pareou fichas com imagens dos cães e utilizou pareamento com letras e os nomes dos cães. Portanto por meio do cão tornou-se possível alcançar o paciente e conectá-lo ao mundo exterior, independente de onde ele estivesse; e ainda os pacientes autistas podem ter um quadro de melhora com a utilização de animais como coterapeutas (DOTTI, 2014). A EAA tem ação benéfica durante a interação com alunos autistas uma vez que diminui comportamentos como solidão, melhora a expressão de sentimentos e a percepção da realidade além de aumentar a socialização e a comunicação. (DOTTI, 2014).

Segunda a psicopedagoga, foi possível notar resultados promissores no desenvolvimento do aluno, tanto na interação com o cão quanto na interação social, quanto na expressão corporal de alegria e satisfação no momento da EAA. Mostrou também tentativas de oralizar monossílabas e disponível as trocas de atividades. O olhar do trabalho pedagógico desenvolvido evidencia que o cão foi o canal de acesso para o desenvolvimento de atividades que levaram o aluno a superar o medo do toque, que o incentivaram a aproximação e interação com o outro e o mesmo comportamento foi notado em outras atividades com tinta, na presença e interação com os colegas, ainda que na ausência do cão. A mãe se diz muito feliz com os resultados, pois o menino mostrou-se mais afetuoso com o cão de sua casa, gostou de participar dos atendimentos e superou o seu medo inicial, descrito por ela. A EEA é um fator de motivação para a aprendizagem e fortalecem a autoconfiança, a comunicação e a socialização. (ABRAHÃO & CARVALHO, 2015).

4. CONCLUSÕES

A Educação Assistida por Animais realizada pelo projeto Pet Terapia mostrou-se importante para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor para o aluno do espectro autista moderado a severo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, F. & CARVALHO, M. C. **Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica.** Rio de Janeiro: Revista Científica Digital da FAETEC. 2015.

DOTTI, J. **Terapia e Animais**. São Paulo: Livrus, 2014. páginas.v 33

LACERDA, J.L. **Efeitos da participação de um cão em sessões de terapia sobre o comportamento social de crianças com autismo.** 2014 Dissertação

(Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo

MUÑOZ, P.O.L. **Terapia assistida por animais – interação entre cães e crianças autistas.** 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

REED, R. FERRER, L. VILLEGAS N. **Curadores naturais: uma revisão da terapia e atividades assistidas por animais como tratamento complementar de doenças crônicas**. Rev. Latino-Am. Enfermagem. maio-jun. 2012

OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DA TIC NA FACED/UEM

KATIA DENISE COSTA BERNI[1]; ROSARIA ILGENFRITZ SPEROTTO[2]

[1] *Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas 1 –profkatiaberni@gmail.com1*
[2] *Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas –ris1205@gmail.com*

RESUMO

Ao construir uma tecedura internacional derivada do programa de Pró-Mobilidade da AULP-Capes entre Brasil - Moçambique, surgiu este estudo. Buscou-se a partir das escutas de sujeitos envolvidos com a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) o diagnóstico sobre o uso das tecnologias digitais na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Faced/UEM) em Maputo. Tendo como objetivo apresentar relatos sobre a inserção das TIC na UEM. Trata-se de um estudo de caso GIL (2009), o instrumento foi entrevistas semiestruturadas com 04 sujeitos. Os dados tratados pelo método de análise textual discursiva MORAES & GALIAZZI (2007). Como suporte teórico para este estudo, PRENSKY (2001); COUTO (2001). AGAMBEM (2009); SIBILIA (2012). Sendo assim, o artigo divide-se em sessões: Traçando caminhos: análise das TICs na Faced/UEM em Maputo – Moçambique, Tecnologia entre tramas e entrelaçamentos em Maputo e considerações finais.

Palavras chaves: Ensino Superior; Moçambique; Inserção; Tecnologia de Informação.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou contribuir para reflexão da cultura moçambicana frente aos assuntos que são atravessados pela tecnologia aplicada à educação, bem como revelar como se configura esta questão quanto produtora de uma representação singular, na especificidade da FACED/UEM que está localizada na cidade de Maputo – Moçambique. Este artigo é um fragmento de uma experiência maior, vivenciada durante o período de três meses, quando os alunos e professores estavam em Pró-Mobilidade. O instrumento investigativo para a obtenção dos dados foi entrevistas semiestruturadas com professores da UEM e com representantes do Ministério das Ciências Tecnologia de Moçambique. Nos discursos de dois professores e de dois representantes do Ministério da Ciência e Tecnologia sobre os processos vividos para a inserção das TIC, seus entendimentos e motivações geraram material de análise para este estudo.

As TIC que se apresentam cada vez mais rápidas, acessíveis e com potencial para transferir, armazenar e ou compartilhar quantidades de informações e conectam o mundo conforme AGAMBEN (2009).

Com o avanço das TIC, as instituições de ensino, deixaram de ser apenas físicas e passaram também a ser virtuais de acordo com SIBILIA (2012). E os serviços são disponibilizados por acessos através de computadores e/ou dispositivos móveis (*tablets e smartphones*).

A evolução tecnológica contribuiu para a mudança de hábitos, crenças, formas de relacionamento e a interação com o entorno. Essa evolução mudou inclusive a relação com o tempo e o espaço, acelera a comunicação entre pessoas encurtando distância e ampliando o tempo AGAMBEM (2009).

Em entrevista realizada pela autora, COUTO (2013) relata sua percepção sobre o uso de tecnologia pelo povo moçambicano como espécies de tambores para chamamento, na vida moderna a cidade que afasta as pessoas "Digamos que a tecnologia emagreceu o tempo" (COUTO, 2013).

2. METODOLOGIA

Após estas entrevistas decidi-se, por questões éticas, que os entrevistados serão assim identificados professores P1 e P2, os representantes do governo como G1 e G2. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os caminhos metodológicos para coleta está pautado em um estudo de caso GIL (2009), o instrumento foram entrevistas semiestruturadas com dois representantes do governo e dois professores da UEM. Para obtenção dos resultados e análise de dados utilizou-se o método de análise textual discursiva MORAES & GALIAZZI (2007).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo assim, partindo das falas dos sujeitos entrevistados construiu-se textos unindo os pontos os quais permitiram realizar o desenho inicial da inserção das TIC no ensino superior em Moçambique.

Sobre a inserção da TIC pelo governo?

> *O Ministério de Ciência e Tecnologia junto como Ministério da Educação desenhou o currículo escolar para os três últimos anos para o acesso das tecnologias (G2, setembro de 2013). A colocação da internet nas escolas é quase exclusividade do governo (P1, dezembro de 2013). Pois era importante que os alunos tivessem acesso, mas ainda não adianta ter a escola e não ter em casa (G1, novembro de 2013).*

Sobre a estrutura física da UEM?

> *As universidades recebem laboratórios tanto para as públicas e privadas (P1, dezembro de 2013). Nas zonas rurais o governo além de acordo com as empresas de telecomunicação para internet para as escolas e nos Centros de Multimídias Comunitária (CMC), tem internet, rádio, TV, computadores, cursos de informática, tudo gratuito para a comunidade. É um lugar onde as pessoas podem enviar e-mail, participar de rádio, ver TV, e tudo mais que desejar realizar neste espaço. (G1, novembro de 2013). O primeiro centro que introduziu a informática nas universidades foi na UEM o CIUEM, e o idealizador deste trabalho (professor da UEM) depois foi o primeiro Ministro das Ciências e Tecnologias de Moçambique (P1, dezembro de 2013). [...] reclamam da qualidade da internet, mas de uns anos para cá houve um salto na largura de banda de 20 megabits por segundo(MBps) e há uns 3 anos fez-se uma atualização para 155 MBps, então foi um salto muito grande (P2, novembro de 2013). Assim o governo de Moçambique procura as instituições para programar um sistema chamado MORONET um programa do governo (que se preocupa com professores e estudante tendo acesso à pesquisa) (P1, dezembro de 2013). Mas a realidade é essa, há um nível baixo de literacia digital dos professores (P2, novembro de 2013).*

A inserção ocorreu no currículo ?

> *Há escolas aqui em Maputo que não conseguem que seus alunos aprendam, ele tem que fazer e apreender paralelamente, quando eu era Reitor tive que criar um curso somente para os meus estudantes, eu tive que comprar um laboratório para dar cursos específicos aos alunos para que eles aprendessem a pesquisar (G1, novembro de 2013) [...] muitos vem do ensino secundário sem saber utilizar e-mail e nem usar o computador, uma das coisas que a gente faz nas primeiras aulas é ensinar aos estudantes a abrir e-mail, como utilizar o e-mail, para facilitar a nossa vida (P1, dezembro de 2013).*

E como ocorreu a comunicação pós inserção das TIC?

> *As informações são enviadas aos estudantes por este e-mail da turma, mas é um pouco difícil de trabalhar desta maneira porque os estudantes tem o password do e-mail, então uns entram apanham as informações e apagam outros não tem acesso isso dificulta um pouco, outra coisa que eu tenho tentado fazer e ter um sistema de gestão de aprendizagem* (P1, dezembro de 2013). *[...] até para fazer seus trabalhos acadêmicos para que todos estivessem falando a mesma linguagem, muitos entravam pela primeira vez nos e-mails* (G1, novembro de 2013). *Então quando se faz um anúncio sobre uma formação grátis de uso de blogs, wiki, apenas aparece uma meia dúzia de pessoas* (P2, novembro de 2013).

Sobre o acesso e o desejo em aprender a utilizar as TIC?

> *Isso pode ser estratificado por faixas etárias, sendo os mais novos nativos digitais ou podem até não serem nativos digitais, mas um pouco mais sensíveis* (P2, novembro de 2013).. *Isso é relativo, pois porque nós fizemos muito esforço para os professores utilizarem as TIC, oferecemos vários cursos, mas a própria UEM apesar de ter as TIC como uma ferramenta importante para o ensino e aprendizagem como plano estratégico e na visão da UEM não há nada que obrigue os professores, então eles não usam, eles não utilizando os alunos também não usam* (P1, dezembro de 2013).

O não uso pode ser atribuído ao quê?

> *Na realidade é que há vários argumentos, do tipo que se leva mais tempo para puder usar uma plataforma para disseminar o ensino do que quando se usa o método antigo, fotocopia é mais fácil* (P2, novembro de 2013).. *Não muda nada na vida do professor se ele não utilizar* (P1, dezembro de 2013). *mas o que eu tenho pensado e compartilhado às vezes é que as resistências são para não mostrar certas fragilidades, como a falta de actualização dos seus conteúdos educativos durantes anos* (P2, novembro de 2013).

Os resultados apontam para a desconfiança das TIC na educação superior e a dificuldade por parte dos estudante em aderir ao novo desenho da educação superior na UEM a partir da inserção das TIC.

4. CONCLUSÕES

Podemos perceber através das falas dos gestores do governo e professores da UEM a dificuldade no uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem no formação de professores da FACED/UEM. Apontando para o investimento em qualificações que visem auxiliar professores e estudantes a dominarem e utilizarem no processo de construção do conhecimento. A partir das entrevistas com os representantes do governo, responsáveis por projetos que visam à implantação das tecnologias em Moçambique, pode-se compreender as dificuldades econômicas que inviabilizam as ações, para efetivar o uso da tecnologia na UEM.

Para os educadores, como base nas entrevistas acima mencionadas, falta para os professores da UEM motivação para capacitar-se e o entendimento que as ferramentas tecnológicas podem se transformar em meios para construir e difundir conhecimentos sem com isso desumanizar o processo de ensino-aprendizagem. As mídias sociais podem também serem utilizadas para gerar conhecimento através de pesquisas.

Professores pesquisadores apontam que muitos alunos apresentam dificuldades em utilizar a tecnologia para ampliar seus estudos. Desta forma quando ingressam na universidade são estimulados ao uso das mídias digitais, a fim de realizar pesquisas e aprimorar seus conhecimentos. Porém algumas situações são problematizadas pelos professores da UEM, e assinaladas como dificuldade de administrar, o qual se trata do plágio, pois muitos alunos apenas copiam textos prontos da internet e não sabem a fonte e não informam os direitos autorais.

Com o avanço da tecnologia se faz necessário equipar as instituições de ensino e qualificar professores para que se apropriem das diversas possibilidades existentes nestes dispositivos tecnológicos de informação e comunicação. Cabe aos professores repensar os aspectos teóricos e metodológicos e integrar as suas práticas essa nova forma de linguagem e de interação do aluno na sociedade.

Para alinhar conhecimentos produzidos entre professores e alunos, entende-se que a universidade precisa repensar ações que contemple o movimento do mundo conectado. Busca-se entender a educação atual, trata-se quem sabe de uma quebra do paradigma tradicional, mas com base sólidas em teorias que sustentem o aprendizado e o professor entenda como utilizar esses recursos e descobrir suas potencialidades pedagógicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: 1.ed. Unijuí, 2007

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**; tradutor Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BRITO, Carlos Estrela. **Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior de Moçambique**: UAM – Tese (Doutorado Interdisciplinar em Engenharia e Gestão do Conhecimento) 2010, 246 f. Disponível em http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/Carlos_Estrela_Brito.pdf acesso em 17 de abril de 2014.

COUTO,Mia. SCLIAR, Moacyr; SILVA, Alberto da Costa **Pensando igual**; Maputo, MZ: Moçambique editora, 2001.

COUTO, Mia. **Vídeo Escritor moçambicano vem ao Roda Viva falar sobre sua vida e obra**. Publicado em 13/11/2012. (6”16’) Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=6p5b3-SV6JI acesso em 17 de abril de 2014. (31’36”)

MOÇAMBIQUE. **III Recenseamento geral da população e habilitação**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, Junho de 2010.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Disponível em: http://goo.gl/4oYb> Acesso em: 5 Abril de 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

Zippin, M. P. S. (2001). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. Impresso Iio Brasil.

APOSTILA DIDATICA SOBRE PRODUTOS DE ADESÃO E COLAGEM

KELVIN TECHERA BARBOSA [1]; JOCIANE LEITZKE MÜLLER[1]; MERIELEN DE CARVALHO LOPES[2]; LEONARDO DA SILVA OLIVEIRA[2]; ÉRIKA DA SILVA FERREIRA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – *kelvintecherabarbosa@gmail.com; jociane_leitzke@hotmail.com*
[2]Universidade Federal de Pelotas – *merielen-lopes@hotmail.com; leonardo76rs@yahoo.com.br*
[3]Universidade Federal de Pelotas – *erika.ferreira@ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

A madeira é utilizada desde os primórdios da humanidade para as mais diversas finalidades englobando a confecção de mobiliário até majestosas estruturas empregadas na construção civil.

Iwakiri (2005) afirma que a madeira possui propriedades únicas quando empregada como material para a construção, tais como: força, flexibilidade, resistência ao fogo, durabilidade e isolamento térmico e acústico.

Contudo, esse material também apresenta algumas desvantagens perante seu uso, podendo-se destacar sua limitação em relação ao diâmetro e comprimento da tora que fornecerá madeira serrada para diferentes empregos. Nesse contexto Prata (2006) afirma que a colagem da madeira desempenha um papel cada vez mais importante na indústria de produtos florestais.

De acordo com Kaboorani et al. (2012), o principal uso dos adesivos é na fabricação de materiais para o segmento da construção civil, tais como: painéis compensados, OSB (*Oriented Strand Board*), painéis aglomerados, MDF (*Medium Density Fiberboard*), madeira laminada colada, portas, janelas, além de outros produtos de madeira.

Nessa realidade é importante ressaltar que para confecção de um produto industrial é importante que seja avaliada primeiramente a capacidade de adesão da madeira, pois de acordo com Carneiro *et al*. (2001) mais de 70% de todos os produtos confeccionados a partir da madeira utilizam algum tipo de adesivo em sua fabricação.

Atualmente existem normas nacionais (ABNT) e internacionais (ASTM - americana, EN - europeia, JAS - japonesa, etc) para avaliação das propriedades tanto da madeira sólida quanto colada e também normas especificamente relacionadas a qualidade dos adesivos, sendo posteriormente empregados requisitos mínimos de resistência para os produtos gerados por meio da colagem ou reconstituição da madeira atendendo as diferentes necessidades de emprego, seja para uso estrutural ou em ambientes internos.

Dessa forma o presente trabalho teve como objetivo produzir material bibliográfico abordando o tema produtos de adesão e colagem da madeira, bem como difundir o conhecimento gerado na comunidade acadêmica e por meio de profissionais que atuam no segmento madeireiro.

2. METODOLOGIA

A elaboração da Apostila Didática Sobre Produtos de Adesão e Colagem foi realizada de acordo com as seguintes etapas: pesquisa e seleção das

bibliografias (resumos, artigos, livros, etc), adequação da apostila as normas da ABNT e UFPel, editoração e revisão do material.

Inicialmente foi realizado um levantamento de literatura sobre o tema em foco (baseado nos *slides* das aulas referentes a disciplina Produtos de Adesão e Colagem) por meio de plataformas virtuais de pesquisas, tais como: Periódicos Capes e Google Acadêmico, bem como uma pesquisa física em livros, apostilas, artigos, anais de eventos, trabalhos de conclusão de curso e relatórios de estágio disponíveis no acervo bibliográfico da Sala de Estudos Prof. Dr. Celso Foelkel / Engenharia Industrial Madeireira / Centro de Engenharias.

Após foi necessário o planejamento e organização das informações na forma de capítulos que foram destinados a cada bolsista envolvido, bem como a editoração dos quadros, tabelas e imagens inseridas no material didático.

Como etapa final do processo de elaboração do material bibliográfico foi necessária a adequação da parte escrita as normas vigentes para redação de trabalhos científicos da ABNT.

A apostila foi redigida por meio do *Software Microsoft Office Word 2007*, onde foram editados e inseridos todos os materiais necessários a qualidade do produto gerado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral pode-se afirmar que a elaboração do material bibliográfico foi de acordo com os preceitos pedagógicos e análises de estratégias do estudo desenvolvido por Câmara (2012), onde observou-se os mesmos parâmetros que são apresentados, como uma perspectiva comunicativa em que verificou-se os aspectos de organização da aprendizagem centrada no conhecimento da matéria.

Existe a necessidade de aprimoramento no quesito gráfico com relação a inserção de mais imagens dos processos e produtos, bem como melhoria da qualidade dos quadros e tabelas para dessa forma tornar o material com qualidade superior a publicação.

A redação do material está de acordo com as normas para redação científica da ABNT, havendo ainda a necessidade de adaptar a formatação de acordo com as orientações para envio de propostas da editora da UFPel (2015) e transformação da apostila didática em livro aumentando dessa forma o alcance da publicação para essa instituição federal de ensino superior.

Atualmente a transferência do conhecimento gerado por meio da redação da apostila tem sido difundida nas aulas para alunos de graduação em Engenharia Industrial Madeireira. Entretanto, como expectativa para a continuidade do projeto estima-se a elaboração de oficinas para capacitação da mão de obra local que trabalha com o processo de colagem da madeira.

4. CONCLUSÕES

Como conclusões pode-se destacar:

A possibilidade concreta de finalização da apostila didática para o ano corrente (2016) em função do cumprimento das etapas necessárias para sua elaboração, bem como a possibilidade de melhoria do material e transformação em livro para aumentar a difusão do conhecimento em todas as esferas envolvidas;

Necessidade de aprimorar a divulgação do conhecimento gerado por meio de oficinas para capacitação da mão de obra técnica da região.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais** do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-7.

CARNEIRO, A.P.; CASSA, J.C.S.; BRUM, I.A.S. Reciclagem de Entulho para a Produção de Materiais de Construção. **Projeto entulho bom.** EDUFBA; Caixa Econômica Federal. Salvador. 312 p. 1ª edição. 2001.

IWAKIRI, S. **Painéis de madeira reconstituída.** Editora FUPEF. Curitiba, 2005.

KABOORANI, A.; RIEDL, B.; BLANCHET, P.; FELLIN, M.; HOSSEINAEI, O.; WANG, S. Nanocrystalline cellulose (NCC): a renewable nano-material for polyvinyl acetate (PVA) adhesive. **European Polymer Journal**. 48. Québec, 2012.

PRATA, J. G. *Desempenho de um sistema de qualidade em uma fábrica de painéis compensados*. 106 f. (Dissertação – Mestrado em Ciências Florestais) – Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2006.

_____**Orientações para envio de propostas.** Pelotas: Gráfica UFPel, 2015.

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SRª DE LOURDES

LAURA DOS SANTOS CENTENO[1];ANDRESSA LESSA KRINGEL[2];FRANCIELLE ZURSCHIMITTEM[3]; EDUARDA CAETANO PEIXOTO[4], CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – lauracenteno96@yahoo.com.br
[2]Discente doCurso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – andressakringel@gmail.com
[3]Discente doCurso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel - franciellezurschimittem@hotmail.com
[4]Discente do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos – CCQFA - UFPel – eduardacpeixoto@hotmail.com
[5]Docentedo Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– caroldellin@hotmail.com
[6]Docentedo Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A preocupação em inserir uma alimentação saudável nos ambientes escolares tem sido foco de atenção de políticas públicas relacionadas às áreas de saúde e de educação, especialmente tendo em vista o crescimento nos diagnósticos de obesidade infantil, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, com sérias repercussões na saúde da população infanto-juvenil (IBGE, 2003; WANG, MONTEIRO e POPKIN, 2002).

O consumo de frutas e hortaliças por crianças e adolescentes, em especial no ambiente doméstico, geralmente reflete, em parte, o hábito da família e de algumas características individuais. Essas últimas são determinadas pelas preferências inatas, pelo tipo e pela forma como os vegetais foram incorporados na pauta alimentar das crianças, durante os primeiros meses de vida (MORAIS et al.,1996 e GAMBARDELLA, FRUTUOSO e FRANCHI,1999).

A introdução de vegetais em uma dieta tem sido associada ao baixo risco de doenças cardiovasculares observadas em populações e, na maioria dos casos, tem merecido especial destaque o conteúdo de fibras consumidas (ANGELIS, 2001). Várias são as vantagens da inclusão de frutas e hortaliças na alimentação; além de constituírem fontes apreciáveis de vitaminas e sais minerais, a celulose contida nos referidos alimentos favorece o peristaltismo intestinal, promovendo o funcionamento eficaz dos intestinos (GONSALVES, 1986).

Desta forma, o presente trabalho objetivou estimular os estudantes de ensino fundamental para o consumo de frutas e hortaliças, orientando para que apliquem corretamente as técnicas de higienização, destacando aspectos essenciais, tanto para estudantes quanto professores, sobre as formas de preparo que garantam a segurança no consumo de vegetais frescos.

2. METODOLOGIA

Para execução do projeto tem-se realizado constantemente revisão da literatura, a fim de atualizar as informações e fundamentar os novos temas que são inseridos em função das solicitações das escolas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes, localizada no bairro Fragata em Pelotas-RS, foi contatada a através da coordenadora pedagógica e o encaminhamento para execução das oficinas foi

dado à professora da disciplina de Ciências. Assim, as atividades foram direcionadas aos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Na etapa de execução, além dos temas teóricos, descritos no trabalho de outra bolsista do projeto, realizou-se uma atividade prática.

A atividade prática foi desenvolvida nos laboratórios de alimentos do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos da UFPel, no Campus do Capão do Leão. Para tanto, realizou-se o transporte dos alunos em ônibus da UFPel, com prévia autorização dos responsáveis.Neste momento, o conhecimento adquirido teoricamente foi posto em prática, como a correta higienização das mãos, dos utensílios e dos vegetais que seriam consumidos (Figura 1 – esquerda).

Logo após a correta higienização das mãos e todo o material que seria utilizado, os alunos foram instruídos a preparar as frutas em formatos divertidos, como na forma de “carrinho, cachorrinho e borboleta” (Figura 1 – direita).

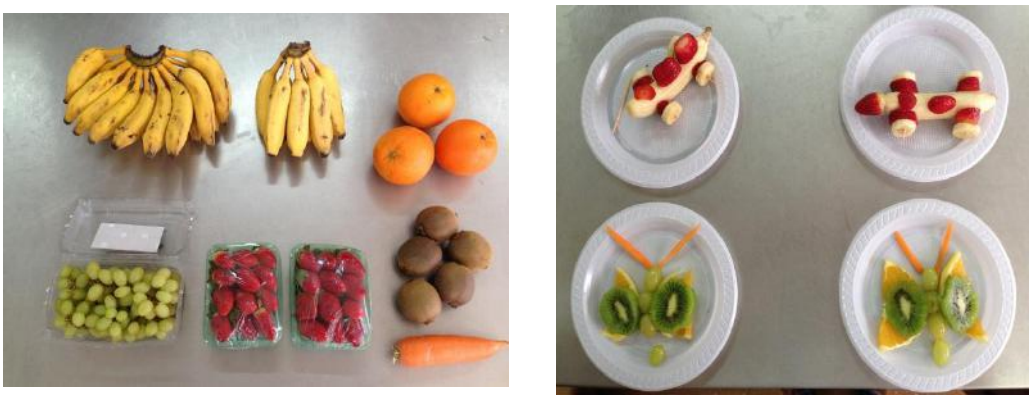


Figura 1 – Frutas e hortaliças utilizadas (esquerda) e pratos preparados em formatos divertidos (direita).

Na oportunidade, foram também realizados alguns ensaios com alimentos, a fim de demonstrar a presença das proteínas no ovo e dos lipídeos no leite. Além da alteração do pigmento antocianina do repolho roxo, em função da acidez e alcalinidade do meio.

Ao final das atividades, aplicou-se um questionário a fim de obter uma avaliação das atividades. O questionário era composto por 7 perguntas (A à F), sendo A - O que você achou do curso?; B - O que você achou dos apresentadores?; C - Em que nível foram as novidades?; D - Como foi para entender o assunto?; E - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; F - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu? Como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, sendo o valor 1 - Muito ruim; 2 - Ruim; 3 - Mais ou menos; 4 - Bom; 5 - Ótimo, segundo o que está mostrado na Figura 2

.

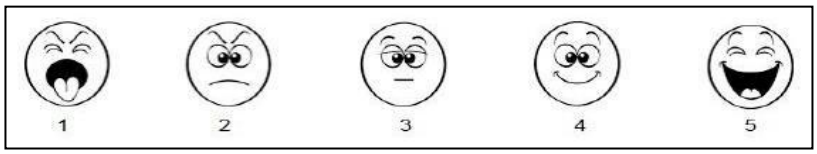


Figura 2 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade prática foi realizada no laboratório do Processamento, na UFPel, na qual estavam presentes 12 alunos do 6º ano da Escola Nossa Srª de Lourdes (Figura 3).

Figura 3 – Alunos do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Srª de Lourdes, realizando as atividades propostas.

Dentro da proposta de preparo em formas lúdicas dos vegetais, paralelamente trabalhando a higienização e a correta manipulação, a prática resultou em atividades bem produtivas e que motivaram as crianças. Neste momento se trabalhou a forma correta de lavar as mãos, como lavar e higienizar os utensílios e bancadas utilizadas para o preparo de alimentos, além das formas de executar a limpeza e a sanitização dos vegetais, segundo os princípios que haviam sido trabalhados nos momentos teóricos. As crianças mostraram-se bastante interessadas, fizeram perguntas e participaram ativamente das atividades. Também a professora de Ciências participou dessa oficina e aproveitou a oportunidade para frisar os assuntos teóricos abordados e também correlacionar com outros já trabalhados em sua disciplina.

Os resultados obtidos através do questionário são evidenciados na Figura 4, através de um gráfico em barras em que as respostas são expressas em porcentagem.

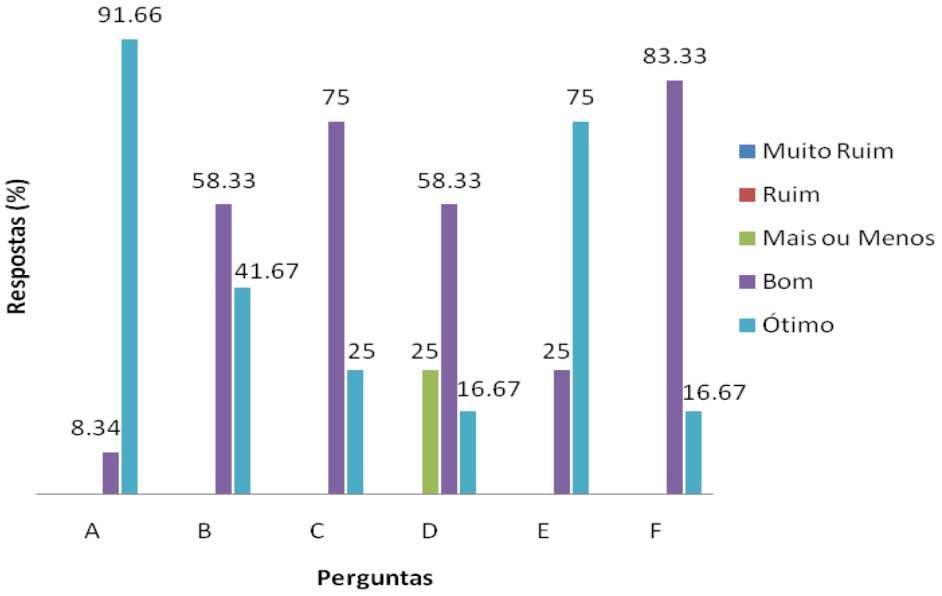


Figura 4 – Dados da avaliação das atividades da oficina de alimentação saudável na Escola Nossa Sr.ª de Lourdes.

Analisando o gráfico, notou-se a aprovação e satisfação com as atividades por 91,66% das crianças e em relação às outras perguntas, também se observou um resultado positivo, se sobressaindo às respostas “ótimo” e “bom”.

Porém, mesmo tendo uma aceitação elevada, 25% dos alunos responderam “mais ou menos” para a pergunta “D” (Como foi para entender o assunto?). Acredita-se que este dado seja reflexo da dispersão das crianças, especialmente observado nos cursos teóricos, e também pode estar associado ao fato de algumas mencionarem não gostar de consumir frutas e hortaliças, o que pode ter gerado certa restrição na assimilação do assunto.

Este foi o primeiro momento realizado com o deslocamento dos alunos para a UFPel, e verificou-se que a proposta de execução das atividades práticas nos laboratórios de alimentos do CCQFA foi bastante motivadora para as crianças que demonstraram estar muito entusiasmadas com a novidade.

4. CONCLUSÕES

De acordo com os resultados, pode-se concluir que a atividade prática proposta teve grande importância e uma aceitação positiva pelos alunos. Foi gratificante incentivá-los a terem hábitos saudáveis e mostrar a importância de uma correta higienização dos vegetais. Adicionalmente, a troca de experiências dos discentes da graduação e os alunos de ensino fundamental, foi muito interessante e proporcionou o aprimoramento do conhecimento de ambos. Todavia, mesmo com resultados muito bons, foi possível verificar uma dificuldade de assimilação por parte de alguns alunos. Assim, a metodologia do curso prático poderá passar por adaptações de forma a facilitar o entendimento, minimizar a dispersão e reforçar o interesse dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIS, R.C. Consumo de frutas e verduras e redução de riscos de doenças cardiovasculares. In: ANGELIS, R.C. **Importâncias de alimentos vegetais na produção da saúde**: fisiologia da nutrição protetora e preventiva de enfermidades degenerativas. São Paulo: Atheneu, 2001a. Cap. 13, p.99-104: Consumo de frutas e verduras e redução de riscos de doenças cardiovasculares.

GAMBARDELLA, A.M.D.; FRUTUOSO, M.F.P.; FRANCHI, C. Prática alimentar de adolescentes. **Revista Nutrição**, v. 12, n.1, p. 55-63, jan./abr. 1999.

GONSALVES, P. E**.; Alimentação Natural do bebê, da criança e do adolescente**. São Paulo: ALMED, 1986. Cap. 11, p. 61-68: Verduras e Hortaliças.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de orçamentos familiares 2002/2003**: Antropometria e análise do estado nutricional de crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

MORAIS, M.B.; VÍTOLO, M.R.; AGUIRRE, A.N.C.; MEDEIROS, E. H. G. R.; ANTONELI, E. M. A.; FAGUNDES-NETO, U. Teor de fibras alimentar e de outros nutrientes na dieta de crianças com e sem constipação intestinal crônica funcional. **Arquivos de Gastroenterologia**, v.33, n.2, p. 93-101, 1996.

WANG, Y.; MONTEIRO, C.; POPKIN, B. M. Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China and Russia. **The American Journal of Clinical Nutrition,** v. 75, p. 971-977, 2002.

O PROJETO TRANSFERE E O PLANEJAMENTO DE OFICINAS DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO

LEANDRO LAMPE (IC)[1]; CAROLINA R. PRETO (IC)[2]; JHONE NUNES (IC)[3]; TAMARA DOS SANTOS MACHADO (IC)[4]; FÁBIO ANDRÉ SANGIOGO (PQ)[5]; ALINE JOANA R. WOHLMUTH A. DOS SANTOS (PQ)[6]

[1]UFPel, Curso de Licenciatura em Química - leandroolampe@gmail.com
[2]UFPel, Curso de Licenciatura em Química - carol.r.preto@gmail.com
[3]UFPel, Curso de Licenciatura em Química - jhone.umes@gmail.com
[4]UFPel, Curso de Bacharelado em Química - tamara_dsantos@hotmail.com.br
[5] Universidade Federal de Pelotas, UFPel - fabiosangiogo@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas, UFPel - alinejoana@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Através de uma perspectiva de ensino não tradicional, entende-se atualmente que o ensino em Química deve não somente desenvolver conteúdos, mas possibilitar uma formação cidadã em que os indivíduos possam desenvolver um pensamento crítico da Química vinculada à realidade social, a exemplo do que propõem os documentos oficiais nacionais (BRASIL, 2006). Estes documentos sugerem que sejam desenvolvidas competências e habilidades referentes aos alunos, como por exemplo: “compreensão da relação teoria e prática”, do conhecimento científico em relação ao cotidiano, e atividades nesse sentido podem ser desenvolvidas no âmbito da extensão universitária. “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (NUNES e SILVA, 2011, p. 120).

Neste sentido, o Projeto de extensão Transfere – Mediação de Conhecimentos Químicos entre Sociedades Rurais e Urbanas e o Meio Acadêmico (DIPLAN/PREC 50910012), vinculado ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, da Universidade Federal de Pelotas, tem desenvolvido trabalhos desde o ano de 2014 na comunidade escolar, mais precisamente no Colégio Estadual Dom João Braga, em Pelotas. A partir do planejamento e da implementação de oficinas de Química, por parte da interação de sujeitos dos vários níveis de formação (estudantes do ensino médio, graduandos e professores) são desenvolvidos processos de mediação de conhecimentos científicos no espaço escolar, visando auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de Química no ensino médio. Até o presente momento o projeto já realizou três oficinas temáticas que foram desenvolvidas em turmas do 1º e 2º anos do ensino médio do Colégio, contemplando aproximadamente 200 alunos. O processo de planejamento e implementação ocorre em etapas que, de acordo com SIQUEIRA et al. (2015), podem ser modificadas a cada oficina, buscando qualificar o processo de ensino.

O objetivo deste trabalho é relatar atividades do grupo Transfere desenvolvidas no primeiro semestre de 2016 e perceber a importância das atividades preliminares à realização da oficina, tendo em vista a impossibilidade da realização de oficinas devido as ocupações e paralisações que ocorreram nas escolas e especificamente no Colégio Dom João Braga durante o primeiro semestre deste ano.

2. METODOLOGIA

O planejamento das atividades do projeto para o primeiro semestre do ano letivo começou a ser desenvolvido em março, quando o professor de Química da escola definiu como público alvo as turmas do 1º ano do ensino médio e apresentou a definição do tema "Elementos da tabela periódica" como conteúdo a ser abordado. Cabe relatar que as paralisações e ocupações impossibilitaram o planejamento de atividades na escola, a inserção de alunos do ensino médio na equipe de trabalho, bem como a implementação da oficina nas turmas, neste primeiro semestre. O grupo passou a reunir-se na universidade, utilizando o espaço do Laboratório de Ensino do Curso de Licenciatura em Química para repensar práticas realizadas anteriormente na escola e planejar uma nova proposta de ensino para quando as atividades do colégio voltassem à rotina normal. As atividades de planejamento de uma nova oficina, com base no tema "Elementos da tabela periódica", teve início com a reunião do grupo que contou com a entrada de novos participantes (bolsistas e voluntários). Realizou-se um relato de atividades já desenvolvidas pelo grupo, da sistemática de planejamento e implementação das oficinas, e também discussão da metodologia de ensino que vem sendo utilizada pelo grupo, com intuito de apresentar as bases teóricas e metodológicas dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002) que orientam as oficinas. Houve uma avaliação geral das atividades, com retomadas e discussões que ressaltam a importância de trabalhar com temas vinculados ao cotidiano dos alunos da escola.

No decorrer das discussões, tendo em vista o tema e ano em que as atividades seriam desenvolvidas na escola, chegou-se à proposta de abordar a Química envolvida na produção de velas com chama colorida. Esta proposta contempla o conteúdo de elementos da tabela periódica solicitado pelo professor da escola na primeira reunião deste ano. Houve relato de que uma oficina anterior denominada "Oficina Fogos de Artifício" havia sido desenvolvida nas turmas de 1ª ano do Colégio, em 2015, que abordou conteúdos associados com o conteúdo de elementos químicos da tabela periódica. A partir da revisão e atualização do referencial teórico e das atividades da oficina realizada anteriormente, o grupo pensou em propor uma atividade diferente. Portanto, o grupo se concentrou no planejamento de atividades que buscam a produção de velas com chamas coloridas, esta atividade será futuramente anexada ao site do projeto[1] e pertencerá à parte experimental integrante da próxima oficina a ser realizada nas turmas de 1º ano do ensino médio do colégio. Num período de duas reuniões os integrantes do grupo se reuniram para pesquisar os compostos químicos a serem utilizados para o preparo das velas (parafina, pavio de algodão, soluções para mergulhar o pavio, etc.). Tendo sido decidida essa parte, foi estabelecido um roteiro e desenvolvida a lista de materiais necessários para um teste preliminar. Os bolsistas e voluntários inicialmente precisaram relembrar alguns conhecimentos sobre a química do preparo de soluções, usar fórmulas e calcular a quantidade de sulfato de cobre(II) necessária para o preparo da solução molar em que o pavio da vela seria embebido para apresentar a chama de cor esverdeada. Foram preparadas 3 soluções aquosas com concentrações diferentes (0,5M, 0,75M e 1M), sendo que dois pavios foram submergidos em cada solução. Após um tempo, um pavio foi retirado de cada solução e foi seco na estufa, assim ainda permaneceram 3 pavios, durante dois dias, mergulhados em solução. No terceiro dia, testes foram realizados com esses três últimos pavios. As seis unidades de velas, com pavios embebidos na solução de $CuSO_4$, foram confeccionadas utilizando-se tampas de garrafas pets, como podemos ver

[1] Site Projeto Transfere - http://projetotransfere.wix.com/projetotransfere

na figura 1, a partir da fusão da parafina de velas brancas. Nesta primeira tentativa não se conseguiu obter a chama de cor esverdeada característica da presença de íons cobre(II), apesar do pavio ter adquirido a coloração azul, característica de solução aquosa de $CuSO_4$. Uma nova fórmula de solução foi testada, contendo uma quantidade de fosfato de amônio e ácido sulfúrico com a intenção de fixar o sal no pavio da vela, no entanto também não obteve sucesso.

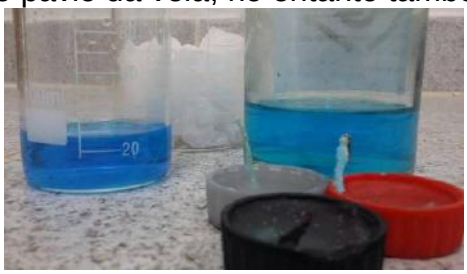


Figura 1: Experimentação para produção das velas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a produção de velas com chama diferenciada, a oficina permite abundantes possibilidades de abordagens de conhecimentos da ciência Química, além disso, tem o efeito visual da chama colorida, que pode chamar a atenção dos alunos pela beleza do fenômeno, mas que além de ser belo, pode gerar discussões ao nível de conteúdos de Química. A escolha de oferecer uma oficina de produção de velas também se deu devido à condição socioeconômica da comunidade escolar e a possibilidade dos alunos irem com algum produto para casa, após a oficina. A grande maioria dos alunos da escola provém de famílias com certa vulnerabilidade econômica e aprender sobre o preparo de velas, poderia se constituir não somente em alternativa de desenvolver conhecimentos de Química, mas também em uma alternativa de produzir algo que possa ser uma fonte de renda. Nos experimentos realizados não se obteve a chama esverdeada que se esperava. Diante dos resultados, o grupo percebeu por meio de pesquisas e discussões a interferência da parafina na cor da chama, por ser abundante em carbono e este, por sua vez, apresentar uma chama de coloração amarela (resultado da combustão incompleta) que é mais intensa que a coloração esverdeada apresentada pelos íons cobre(II). A falta da coloração característica do sal utilizado é explicado devido a presença de parafina da vela no pavio, além da presença do sal de cobre(II). Em vista dos resultados inesperados dos primeiros testes, o grupo está pesquisando alternativas, sendo uma delas o teste de uma nova fórmula, na qual o pavio estará em contato com hidrogel e não com parafina.

Quanto aos testes preliminares, que não obtiveram chama com coloração verde desejada, é possível afirmar que se constituíram também em novos conhecimentos e aprendizados ao grupo, pois todos precisaram recorrer a alternativas, apresentar novas propostas, proporcionando aos alunos aprimoramento de um olhar investigativo e a compreensão de que a Química deve ser útil não somente para desenvolver fórmulas ou produtos, mas também para a vida diária da comunidade, ao explicar ou buscar alternativas para determinados fenômenos. Mesmo que neste primeiro semestre de 2016 não tenha sido possível estar em contato com as turmas de ensino médio do colégio, em virtude das paralisações e ocupações do colégio, compreendeu-se a legitimidade das reivindicações dos alunos por melhorias no ensino público e,

utilizou-se este período para atividades de preparação das oficinas. Este período de tempo foi, mesmo que no espaço da universidade e não da escola, bem aproveitado para a atualização da oficina sobre elementos da tabela periódica e para a pesquisa e teste experimental de uma atividade mais elaborada.

4. CONCLUSÕES

No decorrer do semestre foi mantida a preocupação em desenvolver uma oficina na qual os conhecimentos químicos fossem abordados de uma forma diferente, não só pelo fenômeno, mas de maneira que os estudantes possam perceber a Química que é abordada na escola como parte dos fatos e fenômenos ocorridos no dia a dia, buscando assim, ampliar o significado da Química para estes estudantes. O grupo de trabalho teve a oportunidade de discutir com maior profundidade a metodologia de ensino dos Três Momentos Pedagógicos e pôde-se notar, com a tentativa de produção de velas com chama colorida, que ainda não se atingiu o objetivo experimental desejado. As discussões sobre a possibilidade da chama esverdeada (do íon Cu^{2+}) e a observação da chama amarela (da combustão incompleta da parafina) associada com a produção de velas, demandaria conteúdos ainda muito abstratos para discussão no 1º ano do ensino médio, mas que a oficina, mesmo com o resultado obtido poderia ser tema de debate junto a estudantes de 2º ou 3º ano, pois envolvem conteúdos mais abstratos e mais próximos a abordagens estudadas nos respectivos anos do ensino médio. Entretanto, esse período de planejamento da oficina constituiu-se em um momento de troca de ideias e aprendizados para os integrantes do projeto, com o desenvolvimento de novos conhecimentos, o que posteriormente poderá qualificar o ensino oferecido aos alunos do colégio.

As atividades de extensão, no colégio, durante o primeiro semestre deste ano foram prejudicadas por consequência das reivindicações e ocupação dos estudantes na escola, uma vez que ficamos impossibilitados de planejar e desenvolver ações no colégio. Apesar disso, as atividades realizadas na Universidade, por conta do planejamento da oficina e avaliação experimental, apresentaram-se como facilitadoras no processo de ensino e de aprendizagem, processo no qual os graduandos foram afetados, neste primeiro momento, mas que no segundo momento alunos do colégio serão contemplados com novas aprendizagens.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília**: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-estar e Sociedade**. n. 7, Barbacena, 2011, p. 119-133.

SIQUEIRA, M. F. F.; PRETO, C. R.; VENTURA, F.; SANGIOGO, F. A.; DOS SANTOS, A. J. R. W. A. O Projeto Transfere e a interação Universidade-Escola. In: II CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA, 2015, Pelotas. **Anais eletrônicos**, p. 67-71. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2015/11/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: julho de 2016.

A LEI 11.645 E OS POVOS INDÍGENAS

LEONARDO CHRISTIAN DA SILVA MAIA[1]; LORI ALTMANN [2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas – leotuxa@yahoo.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lori.altmann@yahoo.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de revisões bibliográficas e reflexões a cerca da lei 11.645, de 10 de março de 2008, e objetiva fazer uma relação da mesma com a realidade vivida pelos povos indígenas na atualidade, bem como evidenciar uma visão do ponto de vista de um acadêmico indígena. Nesse contexto, a lei 11.645 traz a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio de todo o país. Questiono o porquê de haver uma lei que obriga esse estudo? O que pensam os povos indígenas a respeito dessa lei? Como a mesma está sendo executada?

Segundo SILVA (2010), foi a partir de 1980 que os povos indígenas passaram a ter maior visibilidade em suas lutas pautadas no direito a terra, a educação diferenciada e a saúde. E, na mesma década ganharam mais espaço com a elaboração da Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988. Tendo reconhecimento quanto à diversidade étnica e à educação diferenciada.

A partir das Diretrizes Curriculares (2003) para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com BITTENCOURT (2011) foram colocados no centro do debate os conceitos de *etnia, raça, identidade racial, racismo,* e *pluralidade cultural*. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos de ensino público e privado de todo o país. Em 2008, a lei sofreu alterações sendo ampliado seu texto, originando a lei 11.645/2008 sendo acrescentado o Estudo da História e Cultura Indígena (BITTENCOURT, 2011; SILVA, 2010).

Nas últimas décadas os movimentos sociais estão assumindo um importante papel na construção de uma identidade nacional plural, pautando as reivindicações por respeito às diferenças e conquista de direitos. Sendo importante desconstruir a ideia de uma *identidade genérica nacional*, única e regional. A construção da identidade nacional ainda exclui os processos históricos e violência sofrida, por exemplo, pelos povos indígenas. Sendo ainda marcada fortemente pelo etnocentrismo e pelo sexismo (SILVA, 2012).

O combate ao preconceito não deve ser feito somente por meio de punição e sim por ações que valorizem os grupos sociorraciais e étnicos brasileiros. Além disso, “as políticas de promoção da igualdade racial também têm como objetivo promover a igualdade de oportunidade, de tratamento, assim como promover a inclusão” (SANTOS, 2010).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza qualitativa e utiliza como base a experiência em Projeto de Extensão, a pesquisa bibliográfica e documental a respeito do tema de acordo com os métodos citados por DALFOVO; LANA e SILVEIRA (2008).

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implantação da lei 11.645/2008 já completa 8 anos e, apesar dos avanços, ainda se vê que o ensino de história e cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras mantém fortes heranças coloniais e literárias românticas que colocam o índio brasileiro como o *bom selvagem*, de características fenotípicas generalizantes como as dos índios da região do Xingu. Sendo então necessária a desconstrução desses estereótipos.

Observa-se que as/os professoras/es das escolas não indígenas se consideram como despreparadas/os e afirmam não terem recebido formação para tratar do tema com suas/seus alunas/os. A temática indígena é trabalhada quase sempre e somente por ocasião do dia 19 de abril (dia ou semana do índio) - os professores pintam suas/seus alunas/os, colocam penas e contam lendas amazonenses como a do curupira e da caipora - deixando uma imagem irreal do/a indígena contemporâneo/a.

É necessário projetos para formação destas/es professoras/es. Têm-se como exemplo o Projeto de Extensão: "Temática Indígena na Escola: Diversidade de Saberes" da Universidade Federal de Pelotas (NETA, DAA, ICH, UFPel) que têm como objetivo "envolver professores/as, funcionários/as e alunos/as de escolas da rede pública de ensino de Pelotas/RS em pesquisas, troca de experiências e construção de uma proposta de como trabalhar a temática indígena na sala de aula."

GUIMARÃES (2008) traz que o "dia do índio" foi determinado como um dia para se pensar os problemas dos povos indígenas na atualidade nas diversas instituições de ensino e questiona ao perguntar : "quem se lembra de ter estudado os problemas do índio na escola?". Atualmente, a mídia reporta-se quase que única e exclusivamente aos problemas fundiários dos povos indígenas em manchetes que os põem a margem da sociedade, deixando uma falsa imagem de que seriam desordeiros e invasores de terra. SILVA (2010) faz uma crítica a lei 11.645 que "abriga expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais e panfletárias".

Já se foi o tempo em que os problemas sociais dos povos indígenas eram de exclusividade estatal, em que os mesmos eram tratados como tutelados. Hoje, essa realidade vem mudando e os povos indígenas já ocupam diversos espaços

da sociedade, por exemplo, no ensino superior onde segundo LUCIANO (2006) existem mais de 2 mil graduandos/as e hoje esse número é ainda maior, porém, faltam dados concretos. Portanto, os povos indígenas hoje têm autonomia para tratar de seus problemas e podem ser protagonistas da sua própria mudança, mas para tanto seus direitos devem ser garantidos.

3. CONCLUSÕES

Oito anos já se passaram desde a implantação da lei 11.645 e apesar dos avanços ainda há muitos preconceitos que devem ser desconstruídos na sociedade atual acerca dos povos indígenas. Para tanto, é necessária a efetiva execução da lei e a fiscalização pelos órgãos competentes.

A implementação de projetos que visem a formação de professoras/es é fundamental, para que as/os mesmos possam trabalhar a temática indígena nas escolas. Em especial, é urgente um maior empenho da academia para que as/os futuras/os professoras/es já saiam da universidade com seus pré-conceitos desconstruídos e sem reproduzir estereótipos acerca dos povos indígenas.

Finalizando quero ressaltar a necessidade de haver um esforço para o envolvimento dos povos indígenas em todo o processo de formação, quebrando os paradigmas impostos pela sociedade e aproximando as pessoas indígenas das não indígenas numa verdadeira e consistente troca de saberes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Silva, M. P. da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

BITTENCOURT, C. F. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Acessado em 20 de jul. 2016. Online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Acessado em 20 de jul. 2016. Online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

SILVA, Edson. POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA, CULTURAS E O ENSINO A PARTIR DA LEI 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Publicado in www.revistahistorien.com.

Santos, S. A. dos. Políticas públicas de promoção da igualdade racial, questão racial, mercado de trabalho e justiça trabalhista**. Revista do tribunal superior do trabalho**, Brasília, vol. 76, no 3, p. 72-105, 2010.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, 2008.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Cap. 4 p.162-169.

Guimarães, F. A. M. **Revista Fórum identidades.** A temática indígena na escola: Onde está o espelho. Ano 2, v.3, p. 57-65, 2008.

OFICINA DE REPERTÓRIO MUSICAL PARA PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE OFICINAS ITINERANTES PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA

LEONARDO CORRÊA DE PINHO[1]; GABRIELA CINTRA DOS SANTOS[2]; VITOR HUGO RODRIGUES MANZKE[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – leonardocorreapinho@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – gabriela.cintra@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – vitormanzke@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas brasileiras historicamente contemplam o ensino da arte no currículo escolar. Os movimentos mais recentes conquistaram espaços importantes que asseguram a presença da música na educação básica. Um exemplo é a implementação da Lei 11.769/2008, que alterou o Artigo 26 da Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases - LDB, tornando obrigatória a presença de conteúdo musical na componente curricular Arte, nos diversos níveis da educação básica. Outro movimento mais recente, conquista a promulgação da Lei 13.278/2016, que traz em seu texto a obrigatoriedade da implementação da música, das artes visuais, da dança e do teatro como linguagens que constituem a componente curricular Arte. Esta lei entrou em vigor em 02 de maio de 2016, alterando, portanto, o parágrafo 6° inserido pela Lei 11.769/2008, sendo de cinco anos o prazo para a implementação.

A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica vem gerando diversas reflexões referentes a qual profissional atuará na área, visto que a lei em vigor não estabelece formação específica para o desenvolvimento destes conteúdos. Uma das possibilidades apontadas pela literatura específica é o desenvolvimento do conteúdo musical pelos professores generalistas[1], tendo em vista que estes se utilizam da música como mais uma ferramenta de desenvolvimento das diversas habilidades de seus alunos. Entretanto, segundo Figueiredo (2004), são poucos ou inexistentes os cursos de Pedagogia que oferecem formação musical. Com tal cenário, surge então a necessidade de formação desses professores generalistas para que desenvolvam atividades musicais.

> […] convergem para a imprescindibilidade da formação musical e pedagógico-musical nos cursos de pedagogia, afim de que os futuros professores de EI (educação infantil) e AI (anos iniciais) desenvolvam, nos limites de um processo formativo profissional, conhecimentos que potencializem a realização de atividades musicais no contexto de sua docência. (WERLE, BELLOCHIO, 2009, p. 32).

Nesse sentido, as instituições de ensino também deveriam proporcionar e garantir a formação musical para esses professores. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) são documentos norteadores que servem como base para o desenvolvimento de conteúdos e metodologias a serem abordados na educação infantil, e, no que se refere ao ensino de música neste nível, os RCNEI sugerem que:

[1] Professor generalista é o professor titular da turma de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

> Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 66).

Outro documento que também serve como base para o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados na educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Esse documento tem como objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Em seu conteúdo propõe que as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Garantindo ainda experiências que "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical". (BRASIL, 2010, p. 25). O desenvolvimento do conteúdo musical deve ser feito de forma gradual e contínua, através de brincadeiras e atividades lúdicas para que a criança construa um conhecimento sólido e progressivo.

Alguns autores acreditam nos cursos de formação continuada como uma possível ferramenta para a capacitação e qualificação para os professores generalistas. "A formação continuada busca novos caminhos para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho crítico sobre as práticas pedagógicas." (NEZ, 2004).

Compreendendo a importância dos processos de formação continuada, foi criado o projeto de extensão Oficina de Repertório Musical para Professores (ORMP). Esse projeto teve seu início no ano de 2009. Até o ano de 2012 a oficina era oferecida para professores de Arte, que atuavam na disciplina Artes da educação infantil ao ensino fundamental nas escolas da rede municipal da cidade de Pelotas/RS. Em seu primeiro formato buscava dar suporte musical para os professores através de oficinas específicas de violão, flauta doce e canto coral, para que eles, de alguma forma, pudessem inserir o ensino de música para seus alunos dentro de sala de aula.

Porém, ao tomarem conhecimento das oficinas, os professores generalistas da rede municipal começaram a procurar a coordenação do curso de Música – Licenciatura para solicitar inscrições. Tendo em vista essa nova demanda, a ORMP foi proposta à Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED, como um curso de formação continuada de professores onde o público alvo seriam os professores generalistas da rede municipal, já que de alguma forma, eles desenvolviam conteúdos musicais nas salas de aula. O foco principal passa a ser a formação musical de professores generalistas e o objetivo, qualificar o trabalho musical em sala de aula, já que os cursos de pedagogia ainda não supriam essa necessidade de forma consistente.

Essas oficinas são realizadas basicamente em dois formatos:

1. Continuado, onde os encontros são semanais e divididos por módulos. São três módulos, sendo eles: Módulo 1, para iniciantes; Módulo 2, para intermediários e Módulo 3, para avançados. A carga horária para cada módulo é de 32 horas, sendo 8 encontros de 4 horas cada. Os encontros acontecem uma vez por semana, na universidade.

2. Itinerante, onde os encontros acontecem fora da universidade. Nesse formato não dispomos de módulos. É dada uma única oficina com duração média de três horas e meia.

Procurando expandir a ORMP, também são oferecidas as oficinas de forma itinerante em cidades da região sul do estado do Rio Grande do Sul e fora dele. Assunto do qual é objeto de pesquisa este trabalho.

2. METODOLOGIA

A oficina foi elaborada com uma carga horária de 03h30min (três horas e meia). Esse tempo é divido entre as atividades, estruturadas de acordo com a complexidade dos conteúdos. A ORMP conta com cinco integrantes, sendo um coordenador e quatro monitores. A responsabilidade das atividades é dividida entre eles, sendo que cada um ministra uma atividade enquanto os outros quatro, além de participarem das atividades junto com os professores, dão suporte aos mesmos. “A aplicação das atividades durante as aulas acontece de forma revezada, onde os monitores atuam em duplas ou individualmente.” (MANZKE, 2016, p.43).

Os monitores são distribuídos em posições estratégicas entre os professores, visando um maior dinamismo durante as atividades. Cada monitor fica responsável por certo número de professores, aos quais dão suporte e atenção caso haja qualquer dúvida durante as atividades, estando sempre um próximo dos professores para quando eles tiverem dificuldades. Utilizando esse formato de aplicação, o ministrante consegue avançar mais facilmente no conteúdo além de ocorrer uma maior absorção por parte dos professores. Todos os monitores são alunos do curso Música – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) ou professores colaboradores.

As oficinas têm como conteúdo chave os parâmetros do som, que são desdobrados em assuntos e atividades que trabalhem pulso, duração, ritmo, altura, timbre e intensidade. “Tanto os conteúdos abordados quanto as metodologias utilizadas nas atividades são tratados de acordo com as experiências musicais do monitor responsável, sempre seguindo as orientações genéricas do projeto”. (MANZKE, 2016, p. 46).

Ao final de cada oficina ocorre uma conversa sobre os conteúdos abordados durante o encontro, apontado onde os elementos musicais estavam inseridos nas atividades realizadas e de que forma esses elementos foram e podem ser trabalhados com os alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos relatos dos professores participantes da ORMP, Manzke (2016) sugere que “os conteúdos ministrados nas oficinas foram compreendidos e levados as suas salas de aulas com um princípio de pensamento crítico e reflexivo sobre o desenvolvimento consciente de atividades musicais” (MANZKE, 2016, p.63).

Alguns professores relataram que fizeram adaptações nas atividades para aplicá-las aos seus alunos, isso pode ser um indicativo da contribuição da oficina para a qualificação do desenvolvimento de atividades musicais na sala de aula. Outro ponto fundamental nos resultados foi a visão que os alunos ministrantes da oficina tiveram sobre ela. Tendo em vista que são alunos do curso de Música – Licenciatura da UFPEL e também estão em processo de aprendizagem, os conhecimentos que a ORMP oferece também estão voltados a esses alunos.

4. CONCLUSÕES

O presente trabalho apresentou o funcionamento das oficinas itinerantes da ORMP e refletiu sobre a importância dessas atividades no cotidiano da sala de aula dos professores que as realizaram, que por mais que não tivessem formação musical, apropriaram-se dos conteúdos oferecidos e os aplicaram de forma crítica e reflexiva aos seus alunos no ambiente escolar.

Analisando estes aspectos podemos perceber a importância que o projeto possui, tanto para quem realiza, quanto para quem recebe. As vivências e experiências que os relacionam interligam as vertentes acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Brasília, 1996.

_____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Presidência da República**, Brasília, 2008.

_____.Lei 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Presidência da República**, Brasília, 2016.

_____.**Referencial curricular nacional para a educação infantil.**Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

MANZKE, V.H.R. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós–Graduação em Música – PPGMUS, Universidade do Estado de Santa Catarina.

NEZ, E. A formação continuada de professores no espaço escolar: algumas proposições. **Revista Faz Ciência** [da] UNIOESTE, v. 6, n. 1, p. 67-83, 2004.

PELIZZON, L.V.M.O. **Oficina de repertório musical para professores: formação continuada e material didático**. 2015. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Música - Modalidade Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, p.29 – 39, 2009.

DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS EM QUÍMICA DE ALIMENTOS: AÇÕES EM 2015

LIANE SLAWSKI SOARES[1]; ANGELITA DA SILVEIRA MOREIRA[2]; ELIEZER ÁVILA GANDRA[2], MIRIAN RIBEIRO GALVÃO MACHADO[2]; ROSANE DA SILVA RODRIGUES[2]

[1]Discente do Curso de Bacharelado em Química de Alimentos – CCQFA – UFPel – lianeslawskisoares@gmail.com
[2]Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos - CCQFA, UFPel, angelitadasilveiramoreira@gmail.com; eliezer.gandra@ufpel.edu.br; miriangalvao@gmail.com; rosane.rodrigues@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, sendo uma ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Através dela a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio (SILVA, 1996; SANTOS, 2001).

Por meio da extensão, a universidade tem a oportunidade de levar, até a comunidade, os conhecimentos de que é detentora, os novos conhecimentos que produz com a pesquisa, e que normalmente divulga com o ensino, socializando e democratizando o conhecimento, levando-o aos não universitários. Assim, o conhecimento não se traduz em privilégio, apenas aqueles aprovados ao ingresso universitário, mas difundido pela comunidade, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade (SILVA, 1996).

Entretanto, a educação superior não deve ser focada apenas em formar recursos técnicos para o trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico e que na sua área de ação possuam um viés social. Tal meta pode ser atingida através da possibilidade de experienciação e vivência pelos acadêmicos de atividades que envolvam sua área de atuação junto à comunidade (SILVA & FRANTZ, 2000).

Pensando na relação Universidade-Comunidade e ações de extensão o projeto “Diálogos e vivências em química de alimentos” foi criado com o objetivo de propiciar conhecimentos e reflexões entre acadêmicos, professores e comunidade externa sobre temas tradicionais, atuais e recorrentes ligados à área de alimentos. Dentre os objetivos específicos destacam-se reflexões sobre a ética profissional, cidadania e sobre o papel do profissional da área de Alimentos na Sociedade; promoção do diálogo entre a academia e a comunidade sobre vivências na área de alimentos, o impacto das inovações tecnológicas no âmbito profissional e no cotidiano; estímulo do desenvolvimento do senso crítico, o viés educativo e de comprometimento social dos acadêmicos do curso além de vivenciar a troca de saberes entre academia e comunidade externa no âmbito desta proposta.

O Curso de Bacharelado em Química de Alimentos, pioneiro no Brasil, foi implantado na Universidade Federal de Pelotas em 18 de junho de 1996, com o ingresso da primeira turma em 1997. O Reconhecimento deu-se em 25 de fevereiro de 2000, conforme Portaria 211/2000 do Ministério da Educação e Cultura (MOREIRA e COLABORADORES, 2009).

O curso tem por objetivo formar Químicos de Alimentos especializados na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos que sejam criativos, autônomos, transformadores e responsáveis, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e com o progresso da ciência, em harmonia com o desenvolvimento sustentável.

Neste contexto, este trabalho vem divulgar as ações/vivências, com o intuito de divulgação do curso para a comunidade externa à UFPel, através de palestras em escolas acerca da atuação profissional e de temáticas de interesse coletivo na área de alimentos executadas durante o ano de 2015.

2. METODOLOGIA

Realização de vivências (reunião/encontro/oficina), em escolas de ensino médio, as quais consistiram em reuniões temáticas acerca de um item/aspecto atual ou recorrente na área de alimentos, propiciando a divulgação do curso para a comunidade externa à UFPel. Estas palestras e atividades foram direcionadas a comunidade externa, particularmente alunos do ensino fundamental e médio, onde é sabido que a possibilidade de formar multiplicadores é mais evidente.

Participaram das atividades docentes, acadêmicos de graduação do Curso de Química de alimentos, bem como egressos.

Nas palestras foram abordados conhecimentos de Química de alimentos, Tecnologia de alimentos, sua relação/presença no dia-a-dia, exposição e degustação de produtos e seus aspectos tecnologicos.

As atividades foram realizadas com utilização de recursos audiovisuais (datashow) e práticas com apresentação e degustação de produtos desenvolvidos no ambito do curso, destacando suas carateristicas tecnológicas, importância e aplicações, estas visaram despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, e promover a aprendizagem do assunto abordado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de março a dezembro de 2015, foram realizadas seis palestras em escolas de Pelotas, RS e uma em Dom Feliciano, RS, com o intuito de abordar a atuação profissional do Químico de Alimentos, estrutura do Curso, a relação com a química de alimentos no dia-a-dia (Tabela 1).

Além da abordagem pontual sobre o curso e seu projeto pedagógico, foram executadas temáticas de interesse coletivo na área de alimentos, abordando a tecnologia de alimentos e suas aplicações, diálogos acerca do andamento de pesquisas desenvolvidas na área e seu reflexo para o consumo saudável de alimentos, explanação elucidativa e desmistificadora do papel e das consequências dos novos alimentos e tecnologias no cotidiano, reflexões sobre aspectos sócioeconomicoculturais como referência na demanda e utilização de alimentos e formulação de novos produtos.

Tabela 1- Ações desenvolvidas, tipo de atividade e local no projeto "Diálogos e vivências em química de alimentos", durante o ano de 2015.

ATIVIDADE	TITULO	LOCAL/CIDADE
Palestra	A quimica de alimentos no dia-a-dia.	E.E.E.M. Dom Feliciano, Dom Feliciano, RS
Palestra/ Dinâmica	A quimica de alimentos no dia-a-dia. Degustação de bolo sem glúten e geleia de mirtilo.	E.E.E.M. Nossa Senhora de Lourdes, Pelotas, RS
Palestra/ Dinâmica	Tecnologia e a química de alimentos. Degustação de bolo sem glúten e geleia de mirtilo.	E.E.E.M. Nossa Senhora de Lourdes, Pelotas, RS
Palestra/ Dinâmica	Obtenção e aplicação de biopolímeros em alimentos. Degustação de bolo sem glúten e geleia de mirtilo.	E.E.E.M. Nossa Senhora de Lourdes, Pelotas, RS
Palestra/ Dinâmica	Obtenção e aplicação de biopolímeros em alimentos. Degustação de bolo sem glúten e geleia de mirtilo.	E.E.E.M. Marechal Rondon, Pelotas, RS.
Palestra	A quimica de alimentos no dia-a-dia.	E.E.E.M. Marechal Rondon, Pelotas, RS.
Palestra/ Dinâmica	A quimica de alimentos no dia-a-dia. Sensibilidade sensorial para odor e degustação de bolachas sem glúten.	Colégio Estadual Félix da Cunha, Pelotas, RS

Estudos de PERES et. al (2014) relatam que o estímulo ao conhecimento é de fundamental importância para despertar a vontade de aprender e a interatividade é a peça chave para o estímulo ao conhecimento. Com esse trabalho, consegue-se ampliar a visão de conhecimento e ambições de formação profissional dos jovens.

As atividades de extensão universitária se revestem de possibilidades de empreendimento de ações variadas, que possibilitam a interlocução dos conteúdos teóricos com as aplicações práticas, indo ao encontro dos anseios e requisitos da comunidade. MENDONÇA e SILVA (2002) afirmam que poucos são os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e que a extensão universitária é imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública.

Através das atividades foi observado o interesse da comunidade externa sobre o Curso, o perfil do profissional, as atividades e competências da profissão. Da mesma forma, houve interesse por parte das escolas nos assuntos abordados nas dinâmicas, com convite para retorno e engajamento de maior número de alunos da comunidade escolar, além da proposição de temas emergentes e presentes no cotidiano.

4. CONCLUSÕES

Diferentes maneiras de ensinar e de aprender permitiram uma maior aproximação entre a Universidade e a comunidade, dentro da proposta, o projeto de extensão procurou contribuir para a formação acadêmica, sendo essa uma

possibilidade de contextualizar a profissão e de interagir numa troca dialógica com a comunidade para a construção de novos conhecimentos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras.** São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

MOREIRA, A. S. e organizadores. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Química de Alimentos**. UFPel: Pelotas, 2009. 112p.

PERES, A.F.; PETER, C.M.; PICOLI, T.; ROSIN, J.; ZANI, J.L. Estímulo ao conhecimento científico à estudantes da zona rural. In: **CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA**. Pelotas, 2014. **Anais...** Pelotas: Pró-reitoria de extensão e cultura, 2014. v.1. p. 307-308.

SANTOS, S. B. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. 4a ed. São Paulo: Cortez, vol. 2001.

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SILVA, O. D. O que é extensão universitária? Mai/97 Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A Integração Universidade-Comunidade", em 10 de outubro de 1996. <Disponível em http://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>. Acesso em: 25 de julho 2016.

MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL – APRENDENDO SOBRE SISTEMA MONETÁRIO POR MEIO DE UMA OFICINA DIDÁTICA

LIDIANE MACIEL PEREIRA[1]; ALINE GOULART DA SILVEIRA[2]; KAUÃ SOARES DE CARVALHO[3]; RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA[4]; WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA[5]; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – lidiimaciel@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – alinegsilveira@live.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – kaua.dpm@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – quelwsaltw@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas - peixotowilliam6@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – rita.ramos@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A atual crise econômica e política global iniciada nos Estados Unidos em 2001, “afetou, em grande parte, os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos mais dependentes”. (PENA, 2016, p.1), como é o caso do Brasil. O contexto no qual estamos inseridos nos obriga a pensar alternativas para viver de forma mais sustentável possível tal situação. No campo escolar, é imprescindível que os estudantes sejam alfabetizados matematicamente, se conscientizem e entendam sobre a condição em que estamos, e a partir daí possam buscar soluções.

Pensando nisso, elaboramos uma proposta de oficina de Matemática, especificamente sobre sistema monetário e trabalhamos a mesma através de uma situação do dia a dia, que são as compras de supermercado, onde muitos dos alunos acompanham seus pais. Utilizamos essa rotina para que ela servisse como forma de reflexão sobre seus atos em relação ao consumo.

Com essa oficina, propusemos compras fictícias utilizando encartes de supermercados, pois entendemos que esse seja um assunto de extrema importância e que cabe ao professor de Matemática trabalhar o mesmo junto aos estudantes.

Segundo os PCN’s, (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujo um dos temas transversais é o “trabalho e consumo”, tal conscientização inicia no decorrer dos anos iniciais, pois:

> O valor do trabalho na sociedade, a relação entre trabalho e remuneração, compra-venda de produtos, a diversidade de trabalhos e remunerações, a distribuição dessas ocupações na sociedade, riqueza e pobreza, o papel das leis e das instâncias governamentais encarregadas de seu cumprimento e defesa, a compreensão de que para ter dinheiro é preciso trabalhar e para trabalhar não é suficiente o desejo individual, são questões que só são compreendidas gradualmente ao longo da infância e da adolescência. (PCN’S, 1998)

Em virtude disso, buscou-se analisar a postura dos alunos quanto seu interesse material, o qual atinge de certa forma a economia de seus pais, fazendo assim a diferenciação entre produtos necessários e supérfluos, utilizando-se da Matemática como ferramenta para esse entendimento.

Para o trabalho nesta oficina utilizamos a ideia de desenvolvimento sustentável, levando os alunos à conscientização quanto ao mercado que motiva o consumo exagerado. Para isso, trabalhamos com os recursos utilizados no sistema nos dias de hoje para a compra e venda.

> "O Sistema monetário, para chegar à organização que hoje conhecemos, passou por diversas mudanças. Podem-se incluir a ele, nos dias atuais, o dinheiro, cartões de crédito, tesouros, cheques, entre outros. Contudo, nem sempre foi assim, uma vez que as necessidades humanas não precisavam de tantos recursos de compra e venda, pois na época em que os homens viviam em comunidades restritas" (IFRAH, 1997, p. 145).

As atividades versaram a respeito de escolha de produtos, operações com números decimais, sistema monetário brasileiro, desenvolvimento sustentável, consumo e discussão em grupo avaliando as questões trabalhadas.

2. METODOLOGIA

Mediante o convite de um professor de uma escola particular da cidade de Pelotas organizou-se essa oficina onde o público alvo foram duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental. A oficina teve por objetivos trabalhar a matemática do nosso cotidiano através de uma situação comum a todos em relação às suas respectivas famílias, e esperava-se que ao final da mesma os alunos pudessem compreender o funcionamento do sistema monetário brasileiro, ligando tais estruturas com o sistema de numeração decimal; argumentassem analiticamente a respeito de consumo, sustentabilidade e mercado; operassem corretamente adição e subtração de números decimais com duas casas (relativas às compras fictícias no supermercado).

Para a busca de reflexões acerca dessa oficina, iniciamos nossa fala sobre aspectos de História da Matemática, mais especificamente de onde surgiu a necessidade de contagem e a história dos números, a qual é tão antiga quanto à história do homem, mostrando que seu conhecimento foi fundamental na sua própria evolução.

Partindo dessa introdução, mostramos um vídeo disponível na Internet sobre como é fabricado o dinheiro no Brasil, onde é confeccionado e suas curiosidades. Logo após assistirem ao vídeo, foram apresentadas as cédulas e moedas brasileiras, momento este que conduzimos os alunos a pensar em suas equivalências entre si, ou seja, uma moeda de dez centavos pode ser trocada por duas de cinco centavos e assim por diante.

Para iniciarmos a parte prática da oficina, foram distribuídas folhas de sulfite e encartes de supermercados, os quais os alunos utilizaram para fazer suas "compras". Os estudantes escolhiam os produtos, marcavam e recortavam os mesmos, juntamente com seus preços. Depois dessa abordagem, os alunos foram dirigidos para as devidas compras onde cada um em sua classe, colou em uma folha de ofício suas compras recortadas dos mesmos e que não poderiam passar de R$50,00.

Enquanto iam recortando e calculando quanto ainda poderiam gastar, alguns chamaram a atenção de que compraram mais do que deveriam, salientando que se isso ocorresse no ato da compra, deveriam tirar produtos para que não ficassem com "saldo negativo", ou seja, para não ficar devendo. Nesse momento, levamos a conversa para o ponto crucial da oficina que era explicar a diferença entre produtos necessários e supérfluos e que esse fato poderia ocorrer se eles tivessem a iniciativa de comprar produtos que realmente não eram necessários e que isso podia passar do dinheiro destinado à compra.

Foi realizada uma discussão sobre os aspectos de consumo, importância e desenvolvimento dos produtos e as causas de suas escolhas na economia familiar.

Por fim, foi pedido que os alunos anotassem na própria folha de compras, pontos negativos e positivos sobre a oficina, se gostaram ou não, quais suas percepções a partir de agora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das compras dos alunos, observou-se que todos compraram guloseimas e outros produtos desnecessários para uma rotina diária. Uma hipótese possível é que pela condição financeira em que essas crianças se encontravam, entendem que os pais têm dinheiro suficiente para pagar o que eles desejam, mas a oficina foi criada para desfazer esse pensamento.

Outro aspecto importante foi a participação dos estudantes nas discussões, nas quais se mostraram muito interessados no assunto. Talvez por não se tratar de assunto rotineiro em sala de aula ou até mesmo em casa, muitos disseram que estavam lá para acrescentar seu conhecimento matemático e até mesmo para a vida.

Algumas situações não previstas ocorreram durante a aplicação da oficina, por exemplo, um aluno teve a maioria de suas compras em bebidas alcoólicas, o que chamou a atenção, quando fomos questionar o porquê daquela atitude, ele relatou que seu pai bebia muito. Aqui se percebe que o cotidiano dos estudantes reflete na vida escolar dos mesmos, e por vezes exige do professor de Matemática posturas que vão além do ensino e aprendizagem de conceitos específicos da área.

Percebemos que muitos estudantes “armaram” as contas com todas as parcelas, para depois efetuar a soma, o que caracteriza uma prática de registro específica. Outros foram somando diferentes parcelas, e adicionando os subtotais, o que permite trabalhar as propriedades das operações em outros momentos.

Os alunos foram solicitados que escrevessem sua opinião sobre a oficina, pontos relevantes, o que havia ajudado sobre sua concepção de matemática nas compras de supermercado e vários alunos apenas escreveram que foi “legal”, outros, tiveram o interesse em escrever o que realmente os chamou atenção, como por exemplo, relataram que a mesma os ajudou a aprimorar seus conhecimentos não só da matemática em sí, mas a refletir sobre o que comprar.

4. CONCLUSÕES

Consideramos que essa oficina foi muito importante tanto para o conhecimento dos alunos, quanto para a nossa experiência como futuras professoras de matemática, contribuindo para uma reflexão sobre assuntos da mídia e sobre diversos problemas pessoas que os alunos possam vir a apresentar por meio de trabalhos ou oficinas.

Com essa aplicação, observou-se também que os alunos daquela escola, mais especificamente os alunos daquelas duas turmas, tinham conhecimento sobre a teoria do nosso trabalho, pois no momento de se contar a história da matemática, eles souberam explicar-nos exatamente o que iríamos falar o que mostra um interesse deles por essa parte da matemática que por vezes é tão desvalorizada.

Portanto, vemos essa oficina como forma de relacionar a matemática do cotidiano por meio de uma situação em que todos nós passamos na nossa rotina diária, na qual consideramos importante que todas as pessoas saibam lidar com

dinheiro. Visto que isso é uma prática necessária em nossa vida e que essa nossa aplicação fez sentido há muitos alunos, após as “compras” e perceberem a diferença entre produtos necessários e supérfluos, alguns queriam descolar de sua folha os que eram desnecessários mostrando sua preocupação em “pagar mais” por aquilo que pode não ser preciso no momento das compras.

Percebeu-se uma conscientização por parte dos alunos em relação ao seu consumo e o excesso de dinheiro gasto em compras de supermercado, que guloseimas podem ser boas, mas também podem trazer malefícios a saúde e também ao bolso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A necessidade de contar. Disponível em: < http://www.klickeducacao.com.br/conteudo/pagina/0,6313,POR-1444-12357-,00.html>. Acesso em: 11 junho de 2016. (Periódico: Jornalismo Educativo).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. (pag 363).

CORTES, Cácia da Silva. *Para que serve o dinheiro? Uma experiência nos anos Iniciais a partir da necessidade de criação de um padrão monetário.* Disponível em: < http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Cortes_Cacia.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

OLIVEIRA, Humberto. Como o dinheiro é fabricado no Brasil. Publicado em 3 de julho de 2014**.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sni7PIpkOd8>. Acesso em**:** 17 de junho de 2016**.**

PENA, Rodolfo F. Alves. "Crise financeira global"; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/crise-financeira-global.htm>. Acesso em 26 de julho de 2016.

ENGENHARIA DE PETRÓLEO NA ESCOLA

LÍGIA SIMON BRUM[1]; PAULA PINZON SCHINOFF[2]; VICTORIA HUCH DUARTE[3]; JOSÉ WILSON DA SILVA[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas – ligiasimonbrum@hotmail.com;
[2]Universidade Federal de Pelotas – paula.schinoff@hotmail.com;
[3]Universidade Federal de Pelotas – victoriahduarte@gmail.com; [4]Universidade Federal de Pelotas – zewilson@gmail.com;

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o Projeto de Extensão, intitulado *Engenharia de Petróleo na Escola* descrevendo como foram realizadas as etapas deste, bem como avalia os resultados atingidos ao final das atividades. O projeto teve como objetivo principal, a divulgação do curso de graduação em Engenharia de Petróleo nas escolas da cidade de Pelotas, tanto na rede pública quanto privada, afim de despertar o interesse dos alunos pela área, observando que grande parte dos alunos pelotenses desconheciam esta opção de graduação por ser um curso relativamente novo o qual as vagas disponíveis vinham sendo ocupadas por alunos de outras cidades brasileiras.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada no projeto constitui em quatro etapas: escolher os critérios da seleção de escolas em que divulgaríamos o curso; visitação inicial das escolas selecionadas afim de solicitar a autorização dos diretores para a campanha de divulgação; agendamento das apresentações nas escolas; e por fim as apresentações dos materiais de divulgação do Curso aos alunos. Foram utilizados os seguintes critérios para a seleção das escolas: média geral de desempenho da escola no ENEM 2014; número de alunos concluintes do Ensino Médio ao final do ano de 2015; escolas de fácil acesso. No primeiro momento foram selecionadas sete escolas da rede privada e oito da rede pública. Em um segundo momento foi feita uma visitação em quatro destas quinze escolas as quais apenas uma fez o agendamento da apresentação aos alunos. Com relação aos materiais, foram elaborados alguns folders explicativos a respeito do Curso, mostrando a forma de ingresso, quantidade de vagas e algumas áreas de atuação, juntamente foram utilizados slides com imagens e vídeos, mostrando curiosidades sobre o processo de formação do petróleo e as disciplinas estudadas no decorrer da graduação. Também foi preparado um kit com amostras de óleo e rochas sedimentares para que os alunos pudessem ver de perto os materias que lidamos durante o curso de Engenharia de Petróleo. No que diz respeito à apresentação dos materiais nas escolas a serem visitadas, o maior empecilho nas escolas da rede pública foi a greve. Entretanto na rede privada o maior problema foi a resistência e desistência, de forma que algumas das escolas pré-selecionadas acabaram por não receber o projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas da rede pública pré-selecionadas foram Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas, Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, Colégio Municipal Pelotense, Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes e Colégio Estadual Dom João Braga. No primeiro momento fizemos contato por telefone com todas as escolas mas apenas três destas demonstraram interesse, foram Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes e Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório. Foi feita uma visitação às escolas interessadas apresentando o projeto aos diretores e professores entretanto apenas a Escola Nossa Senhora de Lourdes agendou uma data para apresentação aos alunos, as outras três alegaram estar com o cronograma de aulas atrasado devido à greve, resistindo a marcar a data de apresentação. Já na rede privada foram pré-selecionadas Escola de Ensino Médio Mário Quintana, Colégio São José, Escola Santa Mônica, Colégio Gonzaga, Escola de Ensino Médio Erico Veríssimo, Colégio Sinodal Alfredo Simon e Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição. O Colégio Sinodal Alfredo Simon foi o único que aceitou a visita mas resistiu ao marcar a data de apresentação devido ao intenso cronograma de aulas. As alunas responsáveis pelo projeto foram muito bem recebidas em todas as escolas, por diretorias interessadas e corpos discente e docente participativo. Os alunos no geral questionaram durante a palestra sobre os assuntos abordados, e também buscaram diálogo após a apresentação sobre outros assuntos também relacionados a Engenharia de Petróleo. Os alunos estavam apreensivos sobre qual carreira seguir, com muitas dúvidas e sentindo na pele a pressão de escolher, ainda muito jovens, o destino profissional para uma vida inteira. Alguns deles nem conheciam o Curso de graduação em Engenharia de Petróleo e alguns conheciam apenas por nome, sem saber o que realmente faz o profissional dessa área. Assim, a divulgação que foi feita serviu para auxiliar esses alunos nessa tomada de decisão. Foi feita e entregue aos alunos uma ficha/questionário para avaliar a clareza da apresentação, a metodologia empregada na divulgação e o conhecimento/interesse pelo curso. Aproximadamente 85,2% dos alunos classificaram a apresentação como ótima e 14,8% como satisfatória. Cerca de 66,6% já conheciam a existência do curso. No tocante ao interesse em cursar Engenharia de Petróleo, cerca de 48,1% manifestaram interesse em ingressar no curso, o que é um número muito significativo, dado os diversos Cursos de Engenharia existentes em Pelotas.

Apesar do projeto não ter sido apresentado na quantidade de escolas que pretendíamos, conquistamos um espaço na 43ª Feira do Livro de Pelotas. Foram 18 dias de intensa divulgação do curso que ultrapassaram nossas expectativas, proporcionando uma grande troca de conhecimento com diversas faixas etárias. O material de divulgação chamava a atenção do público que passeava pela feira. A principal atração era uma maquete que representava a extração de petróleo no mar (offshore), mostrando as diferentes camadas da terra até finalmente chegar no petróleo. Além disso, contamos com amostras de rochas, testemunhos de poço, amostra de petróleo da Bacia de Santos, banners e folders informativos. Com a feira,

consegue-se, além dos alunos, também alcançar, o público, em geral. O estande também foi visitado por profissionais da área, entre eles: geólogos, químicos, engenheiros em geral, operadores de plataforma, entre outros. Os quais nos parabenizaram pela excelente iniciativa de divulgação do curso, pela apresentação, pela dinâmica com os ouvintes e também pela ótima escolha profissional.

4. CONCLUSÕES

Ao fim das atividades foi possível perceber a carência de informação que os alunos ainda sentem a respeito das opções de graduação, principalmente na rede pública de ensino. Em conversas após a apresentação do trabalho com membros da diretoria e coordenação pedagógica das escolas visitadas, observamos a necessidade da continuação e ampliação do projeto Engenharia de Petróleo na Escola, assim como é notável a necessidade dos cursos mais novos da UFPel fazerem esse tipo de atividade, pois muitos alunos concluintes do ensino médio ainda não conhecem áreas de atuação desses cursos. O projeto foi muito satisfatório e superou nossas expectativas, apesar de não ter sido como o planejado. Foi um prazer realizar este projeto voluntário, pois o enriquecimento pessoal e acadêmico que nos foi proporcionado não tem preço. Além disso, tivemos a oportunidade de trabalhar em equipe e desenvolver um melhor relacionamento com as pessoas em geral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Proficiências Médias por Área do Conhecimento no Enem, por Escola. Portal do Inep, Distrito Federal, 5 ago. 2015. Acessado em 21 nov. 2015. Online. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola

CURSOS DE ESPANHOL BÁSICO I, II, III E IV: O ENFOQUE POR TAREFA POSTO EM PROVA – UMA PROPOSTA METODOLÓGICA VOLTADA PARA A LEITURA NO MÉTODO COMUNICATIVO

LISIANE BESKOW BOTTERMUND[1]; ALINE COELHO DA SILVA[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lisianebeskow@yahoo.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua estrangeira baseada no método comunicativo, enfoque por tarefas e é resultante do projeto de extensão: cursos de espanhol básico I, II, III e IV, coordenado pela Prof.ª Aline Coelho. Refletiremos sobre a aplicabilidade do método comunicativo nas aulas de língua espanhola para a comunidade de nossa cidade e região para a melhor elaboração de atividades didáticas específicas para nossa sala de aula.

O projeto mencionado apresenta um papel voltado para o estabelecimento da relação entre universidade e comunidade. Neste viés, a preparação e a execução das aulas de língua espanhola devem ser pensadas de acordo com a necessidade da comunidade a ser atendida, ou seja, a metodologia pensada precisa estar direcionada ao contexto sociocultural dos estudantes.

Em seu artigo *Una mirada crítica al enfoque comunicativo* SWAN (1985) atenta para a necessidade de que o estudante, ao entrar em contato com a língua meta, não aprenda meramente as regras gramaticais, mas também as regras de comunicação que compõe o sistema linguístico a ser conhecido. Neste sentido, é importante que o aprendiz entre em contato com situações concretas de uso da língua a ser aprendida. Estas situações podem ser representadas em sala de aula, criando-se um ambiente de imersão que leve à aquisição da língua estrangeira. O autor também aborda a relação existente entre língua e cultura, que pode ser percebida através das regras de comunicação de cada idioma.

Para ÁLVAREZ (2011), o enfoque por tarefas assume postulados da análise do discurso. Sendo assim, é necessário que os estudantes desenvolvam uma competência comunicativa, que lhes permita compreender o conteúdo das mensagens pessoais da língua que pretende aprender.

Segundo KRASHEN (1989), o professor é o primeiro gerador de input. Ele deve criar um ambiente interessante e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua. O docente deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar ligados com as necessidades dos alunos visando ao interesse do discente pelo idioma.

O presente trabalho pretende apontar os efeitos gerados pela aplicabilidade do método comunicativo, enfoque por tarefas, à comunidade de nossa região. Com o intuito de verificar como se dá a aprendizagem de língua espanhola, utilizando-se o princípio metodológico citado anteriormente, faremos um diagnóstico a partir de questionários a serem aplicados no início e no final do semestre.

2. METODOLOGIA

A partir do método comunicativo, nós nos propusemos a realizar atividades que estimulem nossos alunos a pensar a língua meta, atendendo-se às especificidades dos falantes de língua portuguesa de nossa região. Para isso, contamos com o apoio de materiais didáticos, como: o livro Gente hoy 1 (BAULENAS;PERIS, 2013), músicas, vídeos, filmes e pequenos textos em língua espanhola.

O *Gente hoy 1* (BAULENAS;PERIS,2013) é pautado no método comunicativo, enfoque por tarefas e é um dos mais modernos que há atualmente no mercado, no sentido metodológico. Através dele é possível trabalhar as quatro destrezas linguísticas necessárias para a aprendizagem da língua meta: expressão oral e escrita, competência auditiva e leitora. Estas destrezas podem ser trabalhadas através de tarefas propostas pelo manual didático, direcionadas a diferentes situações comunicativas de uso real da língua. O manual estrutura-se em unidades, que abordam temas relacionados a situações cotidianas.

Para os fins deste estudo, serão aplicadas atividades que partirão dos conhecimentos prévios dos estudantes para discussões de pequenos textos trabalhados na língua meta, em sala de aula. Através do contato com o texto, é possível propor ao aluno o trabalho com a oralidade na língua estrangeira, além de colocá-lo em contato com uma grande variedade lexical.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta voltada para o ensino de diferentes variedades linguísticas, mostrando ao aluno que há distintas formas de uso da língua espanhola. Neste sentido, é preciso que o estudante conheça um pouco da cultura de cada país em que a língua de uso seja aquela que almeja aprender. Apresentar ao aluno as variedades linguísticas, pode levá-lo a pensar a língua como fator de identidade de cada país, de cada povo, e de cada cidadão que compõe uma comunidade de fala. O trabalho com textos curtos na língua meta gerará propostas de tarefas práticas, criando-se assim um ambiente de uso do idioma.

Com o objetivo de desenvolver no estudante de segundas línguas as quatro destrezas linguísticas necessárias para a aprendizagem do idioma citadas anteriormente, bem como colocá-lo em contato com diferentes variedades linguísticas, esta proposta fundamenta-se no trabalho com textos de pequena extensão que possibilitem ao estudante usar a língua com base em situações comunicativas, condizentes com a sua realidade sociocultural.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se com este trabalho, propor a aplicabilidade do método comunicativo em sala de aula. Para isto, pretende-se desenvolver nos estudantes as destrezas linguísticas necessárias para a aprendizagem da língua espanhola. Neste sentido, é necessário que os discentes saibam formular orações na língua meta, bem como ler textos na segunda língua (L2), adequados ao nível de ensino com o qual se está trabalhando.

Também se espera que os estudantes tenham contato com uma grande variedade de léxicos na língua meta, e que possam usá-los em situações reais de comunicação, quando necessário.

Objetiva-se com este trabalho expor resultados em que o sujeito aprendiz saiba expressar-se no novo idioma.

4. CONCLUSÕES

Com base no que foi previamente exposto, podemos perceber a importância do método comunicativo para o ensino de segundas línguas. É neste viés, que o presente trabalho se propôs a apontar formas de se colocar o aprendiz em contato com diferentes materiais didáticos na língua a ser aprendida, levando-o assim a conhecer maneiras para expressar-se no idioma que pretende aprender.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ. **Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2.** Gibralfaro. Acessado em 09 ago. 2016. Online. Disponível em: http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition:** Language Teaching Methodology). United States: Pergamon Press, 1989.

MARTÍN PERIS, Ernesto; SANS BAULENAS, Neus. **Gente hoy 1**. Barcelona: Difusión, 2013.

SWAN. **Una mirada crítica al enfoque comunicativo.** Centro virtual Cervantes. Acessado em 28 jul. 2016. Online. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_i.htm.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE TURISMO EM PROJETOS DE EXTENSÃO

LÍVIA MACHADO COSTA[1]; JÉSSICA CAMPOS DAS NEVES FARIA[2]; DALILA MÜLLER[3]; DALILA ROSA HALLAL[4]; SARAH MARRONI MINASI[5]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA[6]

[1] Discente do Curso de Bacharelado em Turismo. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo - livinha.mcosta@gmailcom.
[2] Discente do Curso de Bacharelado em Turismo. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo -jcnevesf@gmail.com.
[3] Coordenadora da Ação. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo - dalilam2011@gmail.com.
[4] Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo - dalilahallal@gmail.com.
[5] Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo - sarahminasi@gmail.com.
[6] Tecnóloga/Área Turismo. Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Administração e Turismo - priscilla.cet@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a importância de atividades de extensão para o graduando em Turismo da Universidade Federal de Pelotas, especificamente para os acadêmicos que participaram dos projetos de extensão "Turismo, Educação e Cidadania", "Ludoteca do Turismo" e "Turismo e Educação Patrimonial". A extensão é a interação dos discentes da universidade com a comunidade em que esta está inserida.

Luna e Andrade (2013, p. 7) mostram claramente este conceito de extensão, no âmbito descritivo:

> A extensão universitária é a ação junto à comunidade. É considerada uma forma de retorno ao público do que foi aprendido na Universidade. Também é a inclusão daqueles que estão fora do âmbito universitário. Isso se dá através de projetos, criados com a proposta de realizar atividades que beneficiem o entorno que o aluno universitário está instalado. A extensão está diretamente comprometida com a pesquisa.

Os projetos citados são desenvolvidos de forma integrada, cujo objetivo é desenvolver ações junto aos alunos da rede municipal de Pelotas, através de oficinas e visita pedagógica, a fim de oportunizar a reflexão sobre as temáticas: turismo, educação patrimonial e cidadania.

É sabida a importância que tais projetos de extensão têm para os alunos das escolas participantes das oficinas, pois por meio dessas oficinas esses alunos passam a conhecer a história do local onde vivem e a valoriza-la. Mas, mais importante do que a consciência para com a preservação do patrimônio cultural, em que estão inseridos, é a valorização de si próprio por meio deste patrimônio, que passa a ser visto como seu, sendo este o objetivo do turismo cidadão. Desse modo, buscamos também verificar a concepção de Turismo Cidadão dos acadêmicos.

Procuramos, então, evidenciar com esta pesquisa o impacto da extensão para o graduando, que sai do meio universitário e vai até a comunidade para realizar as atividades. Como essa experiência interfere em seu meio acadêmico, profissional e até pessoal, em como a extensão muda a visão desses graduandos em relação ao turismo.

2. METODOLOGIA

Para elaboração deste resumo expandido foi realizada uma pesquisa, por meio da ferramenta *Questionário Google*, com uma amostra de 18 graduandos em Turismo da Universidade Federal de Pelotas que participaram dos projetos de extensão “Turismo, Educação e Cidadania”, "Ludoteca do Turismo" e "Turismo e Educação Patrimonial" nos anos anteriores.

Para elaboração das questões foram lidos artigos referentes a importância da extensão universitária, a inclusão do turismo nos ensinos fundamental e médio das escolas brasileiras e aos projetos já desenvolvidos. Com a leitura de tal material ficou ainda mais evidente a concepção de turismo cidadão e da importância da extensão que buscávamos obter nas respostas dos graduandos.

Deste modo, buscamos elaborar perguntas específicas e diretas para ambos os temas e perguntas que traçassem o perfil dos graduandos, a fim de identificar a permanência destes no projeto e a motivação para tal permanência.

As perguntas feitas aos participantes foram:

1. De qual projeto você participou?
2. Como você participou, bolsista ou voluntário?
3. Em qual semestre você participou do projeto?
4. Por quanto tempo você participou do projeto?
5. Qual a principal mudança em sua concepção de turismo cidadão após a participação no projeto?
6. Por que projetos de extensão são importantes, na tua opinião?

As informações referentes às questões 1 a 4 foram analisadas quantitativamente e as informações obtidas com as questões 5 e 6 foram analisadas descritivamente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

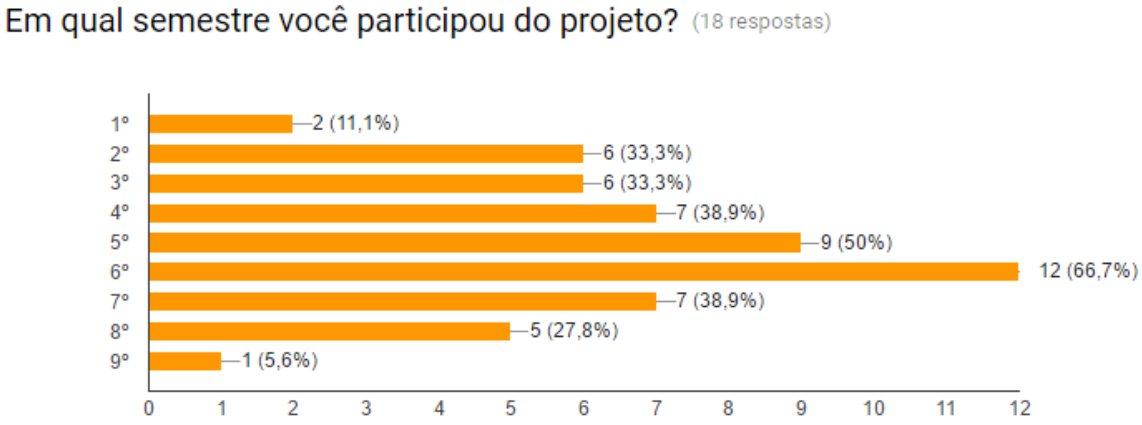
Inicialmente verificamos a participação dos alunos nos projetos. 83,3% dos 18 alunos participaram do projeto Turismo, Educação e Cidadania, 61,1% no Ludoteca do Turismo, já no projeto Turismo e Educação Patrimonial, 66,7% dos alunos que responderam o questionário participaram. As respostas não somam 100% porque a maioria de alunos participantes marcou mais de uma opção, pois participaram dos diferentes projetos ao longo do curso.

Além destes projetos de extensão, um aluno participou também dos projetos de extensão: "Theatro Guarany: um espaço para o Turismo de Pelotas” e “PROEXT – Educação Patrimonial: Turismo e Cidadania". Ambos projetos já concluídos.

77,8% das respostas indicavam que os acadêmicos participaram como bolsista e 66,7% como voluntários. Mais uma vez as respostas não somam 100% pois muitos alunos participaram primeiramente como voluntários e depois como bolsistas.

As porcentagens obtidas com a pergunta "Em qual semestre você participou do projeto?" foram: 1º: 11,1%; 2º: 33,3%; 3º: 3,3%; 4º: 38,9%; 5º: 50%; 6º: 66,7%; 7º: 38,9%; 8º: 27,8%; 9º: 5,6%. Como representa a Figura 1, o 6º semestre foi o ápice de participantes.

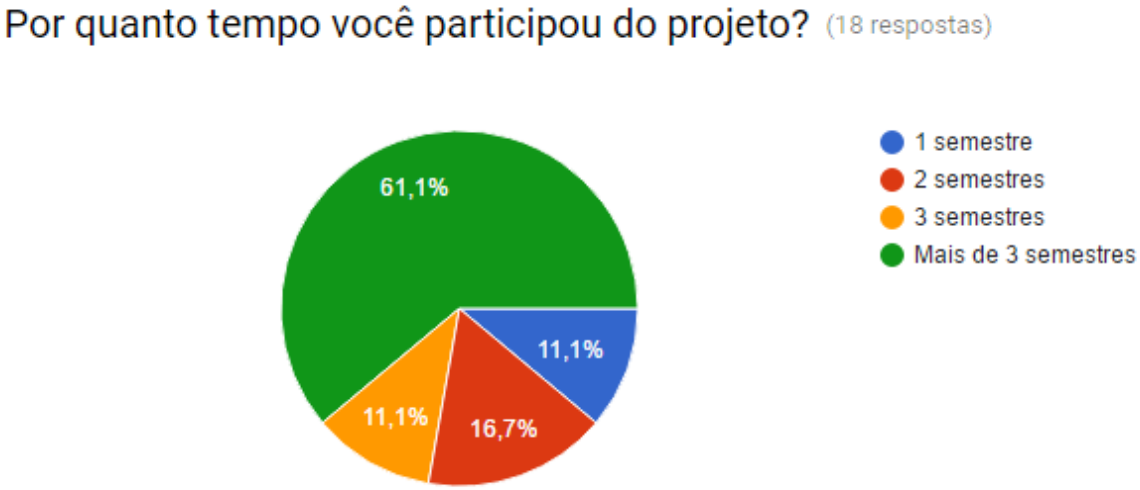
Figura 1 – Semestre de Participação dos Alunos nos Projetos de Extensão



Fonte: Pesquisa dos Autores, 2016

A Figura 2 mostra que a maioria dos alunos participou dos projetos por mais de 3 semestres, o que justifica terem participado de mais de um projeto e, tanto como bolsista, quanto como voluntário. A maioria dos alunos participou dos projetos em mais de $^{1}/_{3}$ do tempo do Curso de Turismo, que é de nove semestres, isso demonstra uma grande participação dos mesmos.

Figura 2 – Tempo de Participação dos Alunos nos Projetos de Extensão



Fonte: Pesquisa dos Autores, 2016

Sobre a principal mudança na concepção de turismo cidadão dos entrevistados após a participação no projeto, a resposta que melhor abrange as demais foi:

> É visível a mudança em relação ao pertencimento à cidade. As crianças que mal conheciam o centro histórico, quando vão com esse olhar de turistas/moradores, sentem-se importantes para a sociedade e pertencentes ao município. Essas crianças serão adultos que poderão cuidar da cidade,

> dos patrimônios, não degradarão e passarão essas mensagens para outras gerações. Mensagem de que a cidade é delas, que possuem o dever de cuidarem, se apropriarem e aproveitarem de maneira sadia todos os atrativos que a cidade tem a oferecer. A minha visão é de que o turismo cidadão é essencial para que moradores e turistas cuidem dos seus atrativos, da sua cidade. E principalmente, convivam em paz, que turistas e moradores admirem e cuidem da cidade. Se orgulhem dela.
> (PARTICIPANTE 3)

Quanto à importância de projetos de extensão na visão dos acadêmicos, a resposta que melhor representou as demais foi:

> Entendo que os projetos de extensão promovem uma construção contínua ao universitário a partir de um contato direto com a realidade que muitas vezes, encontra-se alijada dos ambientes educacionais. As atividades extensionistas possibilitam a conversa entre instituições e sociedade considerando que ambas devem ser indissociáveis. Assim, os projetos de extensão (bem como, ensino e pesquisa) podem ser considerados uma forma de democratizar a educação, ainda que estes não estejam adequadamente democratizados. Acredito que um projeto de extensão deva ser uma construção coletiva com a finalidade de melhorias sociais, no entanto, deve ser considerado, além do conhecimento científico, o conhecimento popular. Isto pode promover reflexões sobre a função das universidades e o papel que as instituições de ensino superior vem desempenhando. (PARTICIPANTE 5)

O Participante 12 afirma viu na extensão uma oportunidade de dar um retorno ao “mundo real”:

> Costuma-se falar no retorno que a universidade deve dar à sociedade, e como isso pode acontecer se os projetos de extensão funcionassem. Além disso, eu entendo que são uma forma de contato dos alunos com o "mundo real", para além da sala de aula e das teorias.

4. CONCLUSÕES

Em suma, a extensão na área de turismo cidadão é não só importante, como também prazerosa para o acadêmico, visto que uma grande maioria participou mais de uma vez e também em mais de um projeto. Todos que responderam ao questionário notaram a importância do projeto tanto na vida deles quanto para a comunidade, pois muitos alunos do Turismo acabaram tendo um olhar diferente sobre a própria cidade antes de mudar os olhares de alunos de 3º e 4º anos do ensino fundamental.

Outros viram seus trabalhos na extensão como um retorno da universidade para as comunidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUNA, S. B. e ANDRADE, D. S. **O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL ATRAVÉS DO PROJETO “VISITE SEU BAIRRO”.** Revista Itinerarium v.1 2013.

ARTEIROS DO COTIDIANO: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

LUCAS MACHADO CAMPOS[1]; CLAUDIA MARIZA MATOS BRANDÃO[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas* – lmachadocampos@bol.com.br
[2]*Universidade Federal de Pelotas* – Attos@vetorial.net

1. INTRODUÇÃO

O texto a seguir apresenta os resultados obtidos durante a realização da 7ª edição do projeto de extensão "ARTEIROS DO COTIDIANO" (BRANDÃO; CORRÊA; PETITOT, 2012). Esta edição foi dedicada ao tema IMAGEM, que norteou as experiências das ações teórico/práticas promovidas pelos acadêmicos no transcorrer do projeto.

Constantemente na formação docente em Artes Visuais sobre a importância de se instigar práticas educativas na escola que estimulem o desenvolvimento de processos formativos focadas na sensibilidade, na criatividade e no desenvolvimento da visão critica dos estudantes. Portanto, impulsionar metodologias arte/educativas, que possibilitem aos alunos aprenderem a se expressar e a se posicionar diante das experiências estético-sociais vivenciadas, é promover uma complementação à educação dos participantes, tanto para os escolares, assim como para os acadêmicos que conduzem as ações.

Focando na arte/educação, o projeto Arteiro do Cotidiano, desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura (CA/UFPEL) durante as disciplinas de Artes Visuais na Educação II e III, sob a orientação da Prof.ª Drª Cláudia Mariza Mattos Brandão, assume papel de ponderador e apoiador neste tipo de iniciativa. Com o propósito de desenvolver atividades teórico/práticas com estudantes da educação básica da cidade de Pelotas, o projeto tem por objetivo criar um espaço didático e formativo, priorizando a exploração, experimentação e inserção de metodologias em Artes Visuais dentro do contexto escolar, possibilitando a aproximação dos acadêmicos da realidade escolar.

Desde seu inicio, em 2010, foram privilegiadas temáticas de modo a fornecer tanto questionamentos teóricos quanto a elaboração de práticas que vinculem aprendizado e experimentação, agregando-se valores à formação sócio-escolar desses estudantes. A temática IMAGEM, presente no cotidiano dos alunos, traz questões a serem trabalhadas em uma época na qual tudo gira em torno das imagens, abarcando nesse tema a estética, o corpo, a identidade, a internet e máscaras, dentre outras questões trabalhadas e desenvolvidas através da arte/educação na edição de 2016.

Durante o desenvolvimento e planejamento das ações do projeto, vários teóricos foram estudados e utilizados como referencial, assim como Edgar Morin (2002) e John Dewey (1958), como base para a problematização de questões relativas à corporeidade, à educação e à imagem social e política dos sujeitos contemporâneos. Isso, com a intenção de promover práticas educacionais que despertem uma maior reflexão dentro das instituições de ensino, propiciando que este seja também um espaço de formação e interação sócio-educacional e político, no qual os estudantes possam problematizar sobre si mesmos, sobre o outro e o seu entorno. Integrando ensino-pesquisa-extensão, buscamos constituir por meio de metodologias em Artes visuais promovendo um espaço de formação

teórico/pedagógico no qual se discorra sobre a construção de valores éticos e morais presentes na educação e no convívio social dos sujeitos.

2. METODOLOGIA

A realização da 7ª edição do Arteiros do Cotidiano, entre abril e junho de 2016, contou em seu início com a participação de duas turmas de 5° ano, totalizando 30 alunos com uma média de idade entre 9 e 12 anos, do Colégio Estadual Félix da Cunha, de Pelotas. Devido a uma interrupção nas atividades da escola por conta de uma ocupação estudantil, o projeto foi repensado e adaptado à realidade política do momento, visando crianças de diferentes idades que frequentavam a Ocupação, refletindo sobre o contexto educacional, e suas demandas sociais e políticas. A temática IMAGEM foi pautada por meio de questões assim como: padrão de beleza em sociedade, *bullying* e preconceitos, o corpo como forma de representação social e imagem (Quem sou eu? Como eu vejo minha escola? Como eu vejo meu colega? Quem eu gostaria de ser? Como eu me represento?), máscaras sociais, aluno e a escola.

Foram realizados encontros semanais fundamentados em abordagens expositivas/dialogadas e atividades práticas, dentro do ambiente da própria universidade e da ocupação. Os graduandos discutiram com os escolares sobre a ideia de que a educação se impulsiona através do exercício de tocar, sentir, pensar e agir, sendo esta uma forma mais acolhedora de incentivar a aquisição de conhecimento, possibilitando que os escolares por si mesmo, ou junto com os educadores, tenham um aprendizado que se constrói através das experiências vividas.

Valorizando a ideia da escola como um corpo vivo, onde educador e educando estimulam o “organismo” a se desenvolver, almejamos uma forma de ensino que proporcione a discussão do sujeito-corpo no espaço, e o espaço que se vincula a esse corpo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema escolhido pelo graduando se encaixou perfeitamente ao momento vivido, incluindo a problematização da questão enfrentada em meio à Ocupação. Frente à realidade vivenciada pelos escolares, destacamos a presença maciça dos alunos na internet, nas redes sociais, sendo que desconhecem muitas vezes as possibilidades de uso dessa ferramenta para a aprendizagem. Ao mesmo tempo todos em que ficam dependentes das novas tecnologias, deixam de conhecer o ambiente ao seu redor, os colegas de aula e até a si mesmos. Portanto, consideramos necessário discutir tais questões, apresentando os prós e os riscos que elas podem trazer, destacando a necessidade de se selecionar o que agrega conhecimento, e apontando os perigos escondidos por trás das imagens expostas nos ambientes virtuais.

As atividades teórico-práticas desenvolvidas trouxeram essas questões à baila, tanto com os alunos, assim como com suas professoras, numa demonstração da necessidade de aproximação ao mundo dos alunos, apresentando soluções que estejam mais próximas do conhecimento deles. Algo que seja mais presente no cotidiano deles estimulou tanto alunos quanto graduandos e professores a conhecer os colegas, o espaço onde vivem e a si mesmo, pensando-o em diferentes sentidos, atribuindo novas funções e formando novos conceitos diante dessas percepções. E isso se mostrou fundamental para as discussões acerca do momento político vivido.

Cada oficina explorou em si a interdisciplinaridade do saber, compartilhando conhecimentos e promovendo a autonomia para que todos se expressassem, descobrindo-se e integrando-se ao todo com sua individualidade.
Nota-se também que a temática apresentada promoveu o levantamento de questões convergentes à formação sócio-educacional desses estudantes, pois "o corpo é convidado a participar da arte com seu potencial questionador e interpretativo" (FONSECA, 2012, p.78). A problematização da imagem se reflete na construção da educação, uma vez que afetados sujeitos, estimulando-os a discorrer sobre sua maneira de pensar, suas incertezas e inseguranças, e de como o olhar dos colegas é similar ou contraditório ao seu pensar. Sendo assim, cada linguagem explorada se tornou suporte para a ampliação da expressividade desses alunos em sala de aula, problematizando suas experiências, continuamente estabelecendo um paralelo entre o aprendizado e o vivenciado.

4. CONCLUSÕES

Considerando que o processo educativo deve se constituir por meio do compartilhamento de saberes, do ensino-aprendizado que estimula a experimentação e a incorporação de valores, avaliamos o projeto como uma contribuição para o desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis e críticos. As abordagens desenvolvidas no projeto Arteiros do Cotidiano promovem uma relação mútua entre educação e socialização inserida no processo de formação docente, inicial e continuada. Como ressalta (JOÃO & BRITO, 2004, apud AHLERT, 2011, p. 12) "estudar é vivenciar o corpo na consciência de que somos seres que apoiamos nossa aprendizagem em processos sensório-perceptivos, que recebemos estímulos através dos sentidos", ou seja, é estimular uma educação instigadora, prazerosa e auto formativa de modo coletivo.

Consideramos fundamental pensar sobre as questões da imagem na contemporaneidade como um meio de potencializar as experiências, colaborando para a formação identitária e estimulando o desenvolvimento de condutas críticas diante do mundo. Estimular o pensamento crítico, o respeito e a aceitação faz parte do processo de aprendizado e é promover uma educação com maiores possibilidades, independente, sem estabelecer limites entre teoria e prática, entre o vivenciado dentro e fora da sala de aula.

Por meio das ações desenvolvidas nesta edição do projeto, além da contribuição para o desenvolvimento pedagógico dos escolares, incita-se a capacidade do educador de articular educação e vivência em suas metodologias. Tendo em vista o fato de se presenciar a desenvoltura e a construção cognitiva desses alunos diante das práticas desenvolvidas, compreendemos que é possível abordar temáticas como as exploradas, em acordo com os conteúdos elaborados na escola, fortalecendo a prática de dialogar e participar da construção do ensino.

Elaborar e promover as atividades oportunizou que os graduandos discutissem sobre sua postura acadêmica nos dias de hoje e futuramente, refletindo sobre o educador como um corpo atuante em sala de aula, onde a docência se centra tanto no ser pesquisador quanto no ser mediador de ações que estimulem os sentidos de seus alunos, que enraíza neles a ideia de seres com corpos multifacetados, corpos-exploradores pelo saber.

É necessária, portanto, uma maior abertura para que os processos docentes se constituam a partir de seus espaços, promovendo o desenvolvimento de novas metodologias nas instituições de ensino. Incentivar propostas que estimulem a relação imagem-educação mais presente no processo ensino e aprendizagem, estabelece um novo olhar para a com a própria realidade, transformando-a.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahlert, A; Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina vol. 21, pp. 12/13, 2011

BRANDÃO, C.M.M; CORRÊA, A.R; PETITOT, J.S. ARTEIROS DO COTIDIANO. **Anais do 30º Seminário de Extensão Universitária da Universidade Federal do Rio Grande** (SEURS/FURG). Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2012.

DEWEY, J; **Como Pensamos; atualidades pedagógicas volume 2.** São Paulo**,** Editora nacional**,**1979

FONSECA, A.M; **Corporeidade na arte atual brasileira: sensibilidade desveladas**, 2012, Dissertação (mestrado - programa de pós-graduação interunidades em estética e historia da arte da universidade de São Paulo)

JOÃO, R.B. & BRITO, M. "Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo". **Revista brasileira Educação. Física e esporte**., v.18, n.3,São Paulo p.72-263, 2004.

MOURIN, E. **Seven complex lessons in education for the future.** Paris: UNESCO,1999.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

LUCAS RECH DA SILVA[1]; DIONLEI DECKER[2]; CLAUDIA R. S. ATHAIDES[3], DENISE DALPIAZ ANTUNES[4]

[1]Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul – lucas.rech@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – dionleidecker10@gmail.com
[3] Universidade federal de Pelotas – cleaathaides@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – drdenisedalpiaz@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica –EB- no Brasil vem se constituindo nos últimos anos como um processo gradual onde suas três etapas se complementam e não são apenas momentos isolados que se realizam de forma individual ou dicotômica, mas isso ainda é recente. Ela hoje é encarada como um processo linear e único que tem em si três momentos: a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). Estas três fases constituem o processo educacional pelo qual crianças e jovens brasileiros precisam ter como base de preparação para a vida nos seus mais amplos sentidos, seja profissional, político, social, cultural, pessoal ou espiritual.

Neste contexto, sabe-se que o EM, foi marcado em sua história por momentos distintos, mas que no geral o colocavam como fase preparatória para o ensino superior, ou como simples parte de formação profissional do estudante, sendo assim, considerado apenas como uma ferramenta para promover o progresso industrial e encarado, pura e simplesmente, como produção de mão de obra para o desenvolvimento da lógica capitalista. Somente a partir das resoluções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que se propõe o EM como a etapa final da EB com a propriedade de formar para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade, tal qual a formação para o trabalho e a formação geral.

Por isso, o EM no Brasil vem sofrendo transformações para que possa atingir de forma ampla e notável seus objetivos. As Novas Diretrizes Curriculares para o EM –DCNEM- de 2011 trazem significativas mudanças que orientam a reestruturação da modalidade de ensino no país. Estas, por sua vez, refletirão na reforma do Ensino Médio Politécnico –EMP- do Rio Grande do Sul, RS, citadas posteriormente. Cabe o alerta que, mesmo que estudos apontem uma melhora no desempenho dos estudantes do Brasil, no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, efetuado pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico –OCDE- nos anos de 2009 e 2014), essa melhora ainda é tímida e os mesmos indicativos de avanço colocam o pais em posições ditas 'vergonhosas' se comparados aos investimentos e ao potencial econômico e cultural que dispõe a nação brasileira. Para tanto, políticas que busquem alternativas e melhorias concretas para nosso sistema educacional se colocam com status de urgência.

Especificamente no RS, no ano de 2012, foi instaurado o EMP em consonância com às DCNEM de 2011 e às novas propostas que surgem para a educação de nível médio. Tais propostas prevêem mudanças significativas no sistema de ensino gaúcho e estas são necessárias para compreender o contexto em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Essa reestruturação, especificamente, se constitui uma flexibilização da carga horária do EM para tornar possível a introdução do componente curricular Seminário Integrado (componente curricular onde um professor tutor orienta os estudantes na elaboração e aplicação de projetos de pesquisa, de forma

interdisciplinar, tendo como eixo central o trabalho e a pesquisa) e dá à avaliação caráter emancipatório, diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. Também prevê a divisão dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, propiciando um maior entendimento para que estas trabalhem a interdisciplinaridade dentro dos projetos elaborados no componente SI.

Além disso, cabe ressaltar que o jovem inserido nesse contexto educativo do EM constitui-se como sujeito único em características e ideais que o identificam como tal. Nisso, são indicados como 'juventudes' em um dos cadernos da Formação dos professores os defini como:

> [...]um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. [...] Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história (Brasil, 2013, p.15).

Diante de tais perspectiva e necessidades o PNEM surge com a expectativa de ser, de fato, um *pacto* entre o Governo Federal através do MEC (via Secretaria da Educação Básica -SEB-, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE- e das Instituições de Ensino Superior -IES-), Secretarias Estaduais -SEDUC- e Distrital de Educação. Uma rede sistematizada que leva formação interdisciplinar aos participantes do programa que, por sua vez, acontece por meio de oficinas práticas e teóricas transversais às grandes áreas do conhecimento no estudo de cadernos disponibilizados pelo MEC. Estas formações realizadas pelas IES configuram, indubitavelmente, o caráter de extensão, visto que são oferecidas a agentes externos à Universidade por professores da universidade.

No sentido de atender a essas destacadas necessidades, e outras que advém do contexto sociocultural do qual a escola está inserida, no que diz respeito especificamente a formação continuada para professores da rede básica de ensino, em Novembro de 2013, uma portaria ministerial instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). "Este PACTO contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de EM [...]." (BRASIL, 2014, p.3). Tal iniciativa vem de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -DCNEM- de 2012, que propõe significativas mudanças na estrutura curricular e pedagógica na etapa final da Educação Básica.

Essa ação governamental, traduzida em ação de extensão na perspectiva da Universidade, que "tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas DCNEM" (BRASIL, 2014, p.3), mesmo que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ainda se encontra como uma política pública governamental e não como um programa de Estado para a educação brasileira, estando, desse modo, sujeita a interrupção na importância do seu processo de ação: a educação continuada de professores da rede pública de ensino brasileira.

Sobretudo, nas ações educativas de formação no PNEM, buscou-se conforme apontava o programa, a participação ativa dos educadores, em oficinas pedagógicas. Ou seja, os formadores da Instituição de Ensino Superior realizaram atividades com os educadores participantes do PNEM, de modo que

"ao propor vivências em grupo, a partir das realidades, intencionalidades e motivações intrínsecas, o ambiente das oficinas revela desejos de mudanças no ambiente escolar" (ANTUNES, 2016, p. 39).

Nesse mesmo sentido, enfatiza-se que as atividades educativas com as ações/interações em oficinas pedagógicas privilegiam a integralidade de construção pessoal de novos motivos ao ensinar e ao aprender na docência. Outrossim, "o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento através do método de oficinas representam a possibilidade de desenvolvimento, de amadurecimento com os outros seres humanos" (ANTUNES, 2016, p. 39).

Contudo, destaca-se que essas formações que vislumbram a integralidade do ser humano, indicam para uma Educação Continuada. Esta requer um olhar mais abrangente epistemologicamente, no que tange suas ações e efetivas participações dos docentes. Indicando, assim, novos conceitos e propostas fundamentadas na prática reflexiva e alicerçadas na práxis estabelecida pelo docente. Para tantas novas construções pessoais que revelem novas ações entre ensinar e aprender, necessitam um novo paradigma de formação: uma Educação Continuada (ANTUNES, 2016).

2. METODOLOGIA

No PNEM, os docentes do EM constituíram os sujeitos da ação. Nesse sentido, as reflexões e análises deste texto são resultados de um trabalho realizado durante o III Seminário Estadual do PNEM, concretizado em Porto Alegre, em junho de 2015, na finalização da II Etapa do programa, onde estiveram presentes as seis universidades federais participantes do pacto nesse Estado (UFRGS, UFPel, FURG, UFSM, UFFS, Unipampa).

Tal pesquisa surgiu da necessidade de conhecer as concepções dos participantes, a partir do PNEM enquanto política pública de educação, preferencialmente, do entendimento ou não, desse programa enquanto proposta de Educação Continuada. Além disso, apontar para as possibilidades de continuidade deste tipo de programa ao evidenciar nas falas dos participantes tais intencionalidades e desejos, para uma educação continua de docentes no *locus* do trabalho educativo, a qual contemple a realidade da escola e de seus.

Nesse percurso, ao serem questionados sobre o que pensam sobre o PNEM, os participantes trazem à tona importantes variáveis que instigam muitas reflexões. Essas apontam para a importância da Educação Continuada na extensão para a atualização da prática docente, bem como, para repensar a *práxis* que por vezes se encontra obsoleta.

Tais considerações foram construídas na observação das ações de extensão, tal como em questionários de avaliações das mesmas ações que instigaram os participantes a descreverem suas percepções sobre a influência nas práticas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas ofertadas pelo PNEM no seu cotidiano escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do PNEM destacam com ênfase que o programa de formação enquanto Educação Continuada *"deve existir, pois o espaço oportuniza o contato entre universidade e escola e a troca de ideias, opiniões, práticas. Construindo, assim, uma educação mais próxima da realidade" (*Sujeito3, Porto Alegre, 2015*).* Contudo, há que se refletir o que representa efetivamente para a Educação Integral dos participantes essa participação.

Destaca-se que quase na totalidade dos sujeitos entrevistados nas ações de extensão apontam que o PNEM é:

> [...]ótima oportunidade para melhorar a atuação na sala de aula. Com as formações do pacto fica mais fácil realizar o planejamento em conjunto, de discutir temas específicos sobre onde a escola está inserida e isso torna o trabalho enriquecedor, pois o professor pode repensar sua prática em sala de aula. (Sujeito 11, Porto Alegre, 2015)

Essas palavras indicam que a proposta do PNEM de formação no ambiente educativo atingiu seu objetivo de proporcionar atualização aos professores. No entanto, ainda há muito para ser pensado e construído coletivamente, quando se quer um nova cultura de Educação Continuada para educadores. Muito provável, que a epistemologia dos conceitos que envolvem tais intencionalidades de mudanças, precisem ser abarcadas para que o professor também perceba a formação como um direito pessoal, não somente um dever a todo educador.

4. CONCLUSÕES

A escola pública e o EM precisam ressignificar seus métodos de ensino para uma melhor aprendizagem e, de maneira muito positiva, buscar soluções contextualizadas dentro do próprio ambiente educativo. Nesse caminho, a extensão, como parte do tripé que rege as ações da UFPel (ensino, pesquisa e extensão) cumpre papel fundamental na transposição dos conhecimentos construídos academicamente dentro dos cursos de licenciatura para além das fronteiras da universidade. Assim, levando à comunidade a riqueza que produzimos dentro de nossas salas de aula e espaços de construção.

Nesse caso, em específico, fomentando uma transformação na realidade da carente escola pública. Possibilitando aos docentes da rede um “sopro de vivacidade” a seu cotidiano e sua prática. Sem esquecer, é claro, dos jovens que se encontram nos bancos escolares, pois são eles o principal objetivo a ser atingido com essas transformações paradigmáticas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, D. D. **Oficinas Pedagógicas Cooperativas**: a motivação docente na formação continuada. Curitiba: CRV, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio,** Etapa II- Caderno I. Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio,** Etapa I- Caderno II. O jovem como sujeito do ensino médio, 2013.

_____. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos Passos,** 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/ < acesso em 23 de Maio de 2015>

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O Professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. Edipucrs: Porto Alegre, p. 109 - 124, 2002.

COLETIVIDADE NA ESCOLA AREAL

LUCAS SERPA DA SILVA[1]; FERNANDA BURKERT DO AMARAL[2]; FLÁVIA MARCHI NASCIMENTO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lucasserpa-@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – fe_aburkert11@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – flavia.marchi@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O atual grupo interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que está presente na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, atua na instituição desde o ano de 2014. Durante o seu desenvolvimento, o projeto realizado na escola fora composto por bolsistas das Artes visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Música, onde de forma interdisciplinar buscamos construir algo significativo e que gerasse frutos para a escola.

Para isso, houvera pesquisa, investigação e planejamento até chegarmos ao projeto que gerou este ensaio. Os *pibidianos* aplicaram um diagnóstico na instituição, buscando identificar a problemática que veio pautar o projeto interdisciplinar. As intervenções realizadas na escola partiram de leituras e discussões realizadas nas reuniões semanais, como as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, do autor PAULO FREIRE (1987). A partir delas, voltamos nosso olhar e diálogo à comunidade escolar, buscando entender aquele espaço, bem como uma maneira de contribuir a partir do entendimento construído sobre ele.

As leituras de FREIRE (1987) permitiu-nos perceber uma educação marcada pela transmissão de conteúdos, realizada através de relação não horizontal entre educador e educando. Nessa relação vertical, o professor é entendido como detentor do conhecimento, cabendo ao aluno deixar-se depositar, sem poder contribuir ou refletir. Sendo assim, percebemos a necessidade de ir de encontro a essa educação bancária, construindo o projeto pautado na horizontalidade, levando em consideração o educando e a contribuição que o projeto pode levar a ele.

Coordenados pela professora Flávia Nascimento e supervisionados por Fátima Moreira, Zilda Ferraz e Sinval Martins, professoras e professor que atuam na Escola Areal, os bolsistas perceberam a presença de alguns atos de preconceito e intolerância com as diferenças através do diagnóstico, apontando a carência de trabalhar a coletividade naquele espaço. As investigações realizadas na escola permitiram observar a presença do *bullying* em diversos momentos, às turmas com as quais dialogamos apontaram o tema como problemática cotidiana na escola.

Sendo assim, questões ligadas às relações interpessoais foram colocadas em pauta nas reuniões a fim de discutir o tema gerador do projeto interdisciplinar. Contudo, ao encontro das leituras realizadas em grupo, o diagnóstico definiu como tema gerador do projeto interdisciplinar a *Coletividade*, pois entendemos esta como fundamental para o convívio em sociedade. Da mesma maneira consideramos como uma forma de contraponto aos desafios apontados no diagnóstico.

Problematizando o tema, buscamos trazer um novo olhar sobre as diferenças, valorizando as individualidades e identidades para um crescimento coletivo. Partindo do principio de que onde não há reflexão não há ação, buscamos fortalecer as relações de diálogo possibilitando práticas coletivas e reflexivas através de ações pedagógicas que contemplam o projeto.

2. METODOLOGIA

O PIBID interdisciplinar é dividido em dois grupos na Escola Areal, um direcionado ao Ensino Fundamental (EF) - Séries Finais, e outro direcionado ao Ensino Médio Politécnico (EMP). O primeiro, ao qual pertencemos, contruiu seu projeto direcionado às séries finais do EF, contudo sentimos a necessidade de contemplar também as séries iniciais, visto que o projeto acabaria por representá-los na sua prática. Dessa forma, as atividades e diálogos realizados com as séries finais, também foram realizados com as séries iniciais para a conclusão teórica do projeto. Não trabalhando diretamente o *bullying* em um primeiro plano, buscamos fomentar práticas que tivessem como pressuposto a coletividade dos educandos para o seu desenvolvimento, logo a problemática seria trabalhada indiretamente.

O projeto foi estruturado em três grandes eixos, nos quais buscamos junto à escola, incentivar essas práticas coletivas, bem como a autonomia dos educandos frente ao projeto. Objetivando a criação de um jornal, uma rádio e um grêmio estudantil para a instituição, iniciamos a convocação dos alunos para o inicio das atividades ligadas aos eixos. Divididos de acordo com o eixo com o qual se identificara, os *pibidianos* iniciaram o chamamento de alunos para unirem-se aos respectivos eixos.

Ainda que de iniciativa do PIBID, os alunos deverão, de forma gradual assumir a frente no projeto. Os três eixos foram idealizados com o objetivo de fazer com que as ações, atividades e ideias realizadas na escola fossem socializadas nesse ambiente, de maneira que os alunos se unam em prol de bem coletivo. Visto que a instituição é fisicamente grande e comporta um grande numero de alunos, professores e funcionários, acreditamos que o projeto trará um beneficio significativo a escola com o apoio e interação dos educandos. Dessa forma, os eixos além de facilitar a comunicação e socialização de informações da instituição, fortalece o sentimento de pertencimento através da coletividade dos educandos para criação e desenvolvimento de atividades ligadas ao jornal, rádio e grêmio estudantil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como integrantes do primeiro eixo, sem deixar de pontuar alguns fatores importantes desenvolvidos no projeto em relação aos demais eixos, buscaremos dar ênfase ao jornal. Este eixo ganhará destaque neste ensaio não só pelo fato de os autores pertencenrem a ele, mas porque fora o que mais avançou no decorrer do projeto até o momento dessa escrita. Realizando entrevistas e divulgando, o projeto, ainda antes da primeira edição publicada, o grupo responsável por este eixo desenvolvera uma serie de atividades e oficinas, buscando interagir com os alunos da instituição. Dessa forma, ao mesmo tempo em que alimentamos o jornal com conteúdos e reportagens acerca das atividades desenvolvidas na escola, divulgavamos o seu desenvolvimento para os alunos.

Em uma primeira edição, construímos um jornal modelo a fim de tornar paupável aos educandos à possibilidade de implantar o eixo na escola. Utilizamos informações da própria escola, divulgamos um concuso cultural idealizado pelo

grupo e apresentamos o PIBID à instituição, onde via jornal elaboramos matérias, chamamentos e divulgação dos demais eixos. Os espaços ocupados com materias referente ao programa seria, a partir de uma segunda edição, direcionada exclusivamente aos interesses dos educandos e da instituição, pois seria confecionada conjuntamente com os alunos interessados em dar continuidade ao projeto junto ao PIBID.

A segunda edição tomou forma e teve um caráter mais representativo para Escola Areal, onde divulgaríamos as oficinas desenvolvidas com as tumas de sétimo, oitavo e nono ano, bem com o resultado do concurso cultural que elegeu a identidade visual do jornal e trabalhos desenvolvidos pelos próprios professores com duas turmas. Redações de alunos indicadas pelos professores e escritas desenvolvidas pelos educacandos também teriam espaço a partir da segunda edição.

A fim de trazer ideias para a implantação da rádio na Escola Areal, o grupo responsável por esse eixo investigou em algumas escolas públicas no municipio de Pelotas se houvera a presença de alguma rádio nas instituições. A partir dessa investigação, contatou-se que apesar de já ter colocado em prática, hoje não há rádio escolar em funcionamento no município. Já o grêmio estudantil mobilizou-se conseguindo a colaboração de alunos de outras instituições. Realizaram reuniões e os alunos se mostraram interessados em desenvolver o eixo junto ao programa.

Ambos os eixos avançaram no primeiro momento, a rádio adquirindo e organizando equipamentos necessários para coloca-la em funcionamento, bem como criando um canal online destinado apenas a musicas escolhidas pelos alunos da instituição. Porém, devido ao recesso e as seguintes paraliações, bem como posterior greve e ocupações, o projeto não teve continuidade até o momento dessa escrita. Com isso, os três eixos aguardam o reinicio das aulas para retomar as atividades ligadas ao projeto, para então lançar a segunda edição do jornal e dar continuidade a rádio e ao grêmio estudantil junto aos alunos.

4. CONCLUSÕES

O projeto, do seu planejamento até sua prática, proporcionou ao PIBID nova relação com a escola, interagindo e trabalhando ao lado dos educandos, educadores e funcionários. Aos bolsistas, o projeto proporciona um novo olhar sobre o espaço escolar, possiblilando-os desenvolver uma sensação de pertencimento aquele espaço, mobilizando seu coletivo em prol de algo maior. Aos alunos, surge a oportunidade de contruir novas relações entre si, lidando com as diferenças, sejam elas físicas, etnicas ou ideológicas para a partir de práticas integradoras, expor e compartilhar suas ideias e gerar ações para um bem coletivo.

Aguardamos a retomada das atividades na escola para dar continuidade no projeto interdisciplinar através dos três eixos. Acreditamos na possibilidade de fazer a diferença na Escola Areal através desse projeto, ainda que pequena, esperamos plantar uma semente que gere frutos e traga contribuições à instituição e aos agentes que pertencem a ela.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COSTA, M. C. C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. Revista HISTEDBR On-line, v. 23, p. 26-31, 2006.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação (UCB), v. 14, p. 77-88, 2009.

CONSTRUINDO UM ACEVO DIGITAL

LUCIANE BICHET LUZ[1]; JANINE MOSCARELLI RODRIGUES[2]; DIOGO FRANCO RIOS[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lbichet615@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – janinemoscarelli@yahoo.com.br*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – riosdf@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de iniciação científica a qual faz parte do Projeto de Pesquisa "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890–1970)"(RIOS, 2014), vinculado a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e que tem como coordenador o Professor Doutor Diogo Franco Rios. A pesquisa é realizada no âmbito da História da Educação Matemática e tem por finalidade localizar, identificar e analisar as práticas educativas referentes ao ensino da matemática no acervo do Colégio Municipal Pelotense[1].

Buscamos destacar a importância e a necessidade da preservação dos acervos, para que seja possível aos pesquisadores fazer análise histórica, utilizando os documentos como fonte e aproximar o historiador da realidade na qual a instituição escolar esteve inserida. Para Orso "[...] conhecer a história é uma condição de fundamental importância para podermos compreender o movimento histórico, verificar de que forma fomos fazendo e percorrendo a história [...]"(ORSO, 2013, p. 34). Assim conseguimos analisar os caminhos percorridos e fazer reflexões sobre os métodos e os conteúdos os quais temos vestígios.

Nosso exercício é realizar a digitalização dos documentos relacionados ao ensino e práticas de Matemática, os quais são objetos da nossa pesquisa. Com o objetivo de transformar todo esse material em um acervo digital para disponibilizar futuramente em um repositório, facilitando o acesso dessas informações para a comunidade. Segundo Costa "[...] O contínuo acesso e o uso das fontes disponibilizadas nos acervos digitais pode suscitar novos conhecimentos com impacto direto na produção historiográfica [...]"(COSTA, 2015, p. 25).

Os documentos encontrados no acervo do Colégio Municipal Pelotense nos trazem informações importantes a respeito do ensino da matemática no período histórico analisado em nossa pesquisa, podemos citar alguns tais como, diários de classe, certificados de conclusão de curso, entre outros.

2. METODOLOGIA

Nosso trabalho começa na busca de documentos que contenham vestigios referentes as práticas relacionadas a Educação Matemática, e que pertencem ao Colégio Municipal Pelotense. Visando a preservação desse enorme acervo, formamos uma equipe de trabalho com bolsistas e Professores, junto com o apoio da Direção e do Professor João Nei Pereira das Neves, sendo este o responsavel pelo Museu da escola.

[1] O Colégio Municipal Pelotense está em funcionamento desde 1902 e com uma trajetória histórica muito rica em dados e informações sobre o ensino no sul do estado.

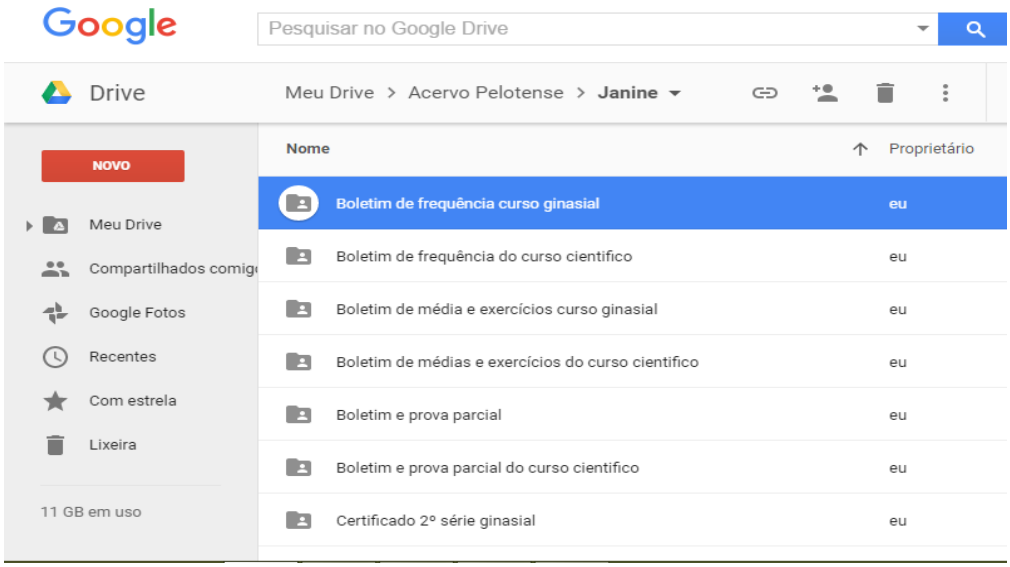
Após a equipe formada começou a busca por documentos que fazem menção a matemática, em seguida separamos por decadas para facilitar a localização e o armazenamento, foi feita a higienização com o objetivo de prolongar a preservação do acervo. Apartir disso comesamos a fotografar com equipamento digital, para a edição utilizamos o programa do Picasa o qual nos auxilia para conseguirmos uma imagem limpa, em seguida utilizamos o programa JPGtoPDF onde transformamos as imagem de um arquivo JPG em PDF.

Com os arquivos prontos, para maior segurança encaminhamos os mesmos para um email institucinal provisório fornecido pela Universidade Federal de Pelotas, onde toda a equipe tem acesso e envia sua produção, separadas por tipo de documentos e decadas. Logo após de organizar os arquivos é feita uma ficha catalografica contendo a descrição detalhada de cada item pertensente ao PDF, tais como: as suas dimenções, seu material descrevendo o tipo de papel, informando se é livro, pasta ou folhas soltas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a importância de transformar os documentos do acervo da Escola Municipal Pelotense em um acervo digital, apresentamos uma etapa do processo desta transformação, como podemos observar na figura 1:

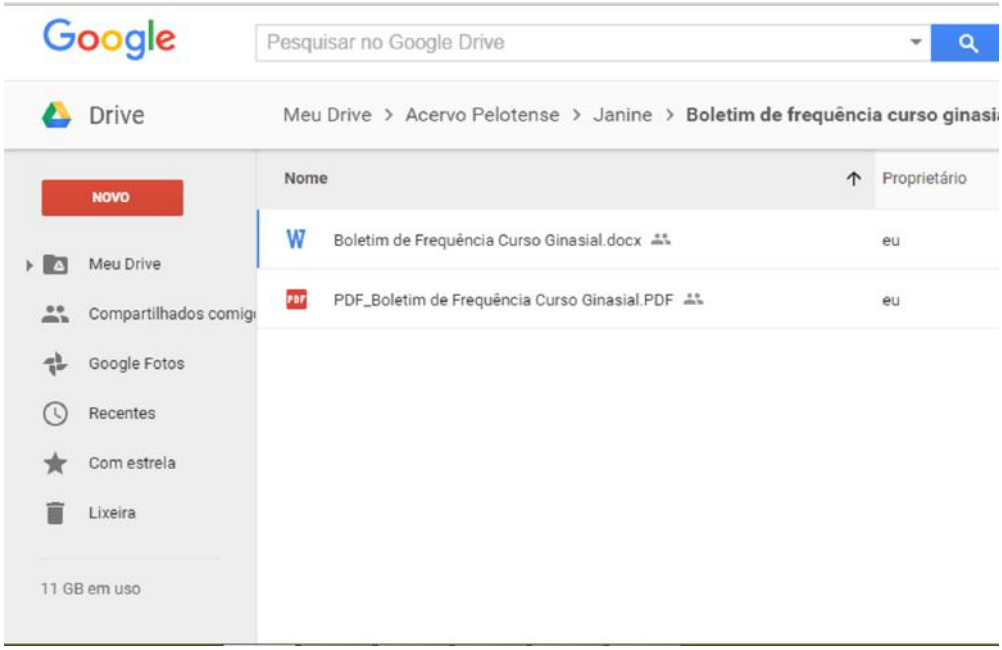
Figura 1: Print do Google Drive



Na imagem a cima, podemos observar que os documentos são separados conforme sua procedência facilitando a localização. Consta apenas a pasta de uma bolsista, mas na equipe há quatro bolsistas da UFPEL, para a organização do acervo.

Dentro de cada pasta há um arquivo em Pdf e sua ficha catalográfica em documento do Word, como mostra a figura 2:

Figura 2: Print do Google Drive



Dentro cada arquivo existe um número variado de imagens, pois depende do conjunto de documentos, tem livros com 100 páginas e outros com menos ou mais, além das pastas e folhas soltas, logo não tem como ter uma estimativa de quantidade de fotos em cada pasta.

4. CONCLUSÕES

O presente trabalho é um projeto que esta em desenvolvimento, juntamente com a Universidade Federal de Pelotas e o Colégio Municipal Pelotense, onde este fornece o espaço físico para a realização das atividades da equipe, a qual fotografa os documentos para transformar o acervo da escola em um digital.

Nossa perspectiva é de que futuramente seja disponobilizado um repósitorio institucional, cedido pela Universidade Federal de Pelotas ou pelo Municipio, disponibilisando o acervo para comunidade com todo o material produzido pela equipe que trabalha no desenvolvimento deste projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, D. A. Repositório. In: VALENTE, W. R. (Org.) Cadernos de Trabalho**.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. 3v.

ORSO, P. J. História, Instituições, Arquivos e Fontes na Pesquisa e na História da Educação. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo e MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (Org.). História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013.

RIOS, D. F. Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970). Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. 12 f.

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

LUIZA SOUZA DE PAULA[1]; LUCIARA BILHALVA CORRÊA[2]; ANDRÉA SOUZA CASTRO[3]; ÉRICO KUNDE CORRÊA[4]; TIRZAH MOREIRA DE MELO[5]; DIULIANA LEANDRO[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – luiza.svp@live.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – andreascastro@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – ericokundecorrea@yahoo.com.br
[5] Universidade Federal de Pelotas – tirzahmelo@hotmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – diuliana.leandro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UFPel pode ser considerado novo, com início no ano de 2009. Em 2013 formou sua primeira turma, totalizando 3 turmas até 2015. Assim, este profissional se encontra inserido no mercado de trabalho a pouco tempo, o que representa ainda certos desafios e dificuldades aos egressos na inserção ao mercado trabalho, tendo em vista que em alguns casos, outros engenheiros, e até outros profissionais, já estão exercendo sua função.

Ainda Machado (2010) ressalta que um estudo desenvolvido junto a seus egressos, possibilita levantar diagnósticos, apurar indicadores de qualidade e a desenvolver análises sobre a trajetória dos ex-alunos, subsidiando dessa forma, o planejamento, a adoção e a condução das políticas institucionais relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão da qualidade.

Além deste fator determinante na obtenção de trabalho, a economia brasileira encontra-se estagnada. Dados do IBGE apontam uma taxa de desemprego de 11,2% no primeiro trimestre de 2016, a maior já registrada pela série histórica do indicador, que teve início em janeiro de 2012, segundo reportagem do G1.

Segundo o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia – CREA (2015) do Sergipe: “Os engenheiros ambientais podem desenvolver suas atividades nos setores industriais, consultorias ambientais, ONG’s, instituições públicas e privadas, atuando nas áreas de saneamento ambiental, fazendo projetos e operando sistema de abastecimento de água e tratamento de esgoto, além de avaliar sistemas de drenagem para evitar enchentes.” Esta amplitude de atribuições dos engenheiros ambientais expõe sua importância no desenvolvimento de várias atividades, para tal, o currículo do curso deve abranger disciplinas diversas, de maneira que ao final da graduação o discente possua capacidade de exercer suas atividades profissionais com qualidade e excelência.

Dentre este cenário, este trabalho visa avaliar a situação dos egressos do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UFPel nos anos de 2013, 2014 e 2015, utilizando como ferramenta um questionário que objetiva coletar informações sobre o desenvolvimento profissional desses egressos da Instituição. Este questionário visa verificar possíveis problemas que podem estar ocorrendo na formação dos discentes, a fim de que o grupo de docentes possa melhorar de forma contínua a qualidade do programa pedagógico do curso, na busca de atender os anseios do mercado profissional atual.

2. METODOLOGIA

Pesquisa de cunho exploratória, realizada o através da aplicação de questionários, via correio eletrônico aos egressos do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UFPel dos anos de 2013 a 2015, ao todo quantificam 22 novos profissionais no mercado de trabalho, desses 19 responderam ao questionário.

O questionário é constituído de um cadastro quanto a atividade profissional do egresso, a relação da sua formação com a atividade profissional atual, assim como investiga alguns aspectos referentes ao curso. Dessa forma permite ao corpo docente do curso quantificar e qualificar os diversos aspectos correlacionados a formação acadêmica.

Após a obtenção dos questionários respondidos foi realizado a sistematização dos dados e a analise dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos questionários foram obtidos os seguintes resultados:

- Sobre o egresso

Como podemos observar na Figura 1, dos egressos que responderam ao questionário, 38% concluiu o curso de Engenharia Ambiental em Sanitária de 4,5 a 5 anos, e 48% de 5 até 6 anos e apenas 14% em mais de 6 anos.

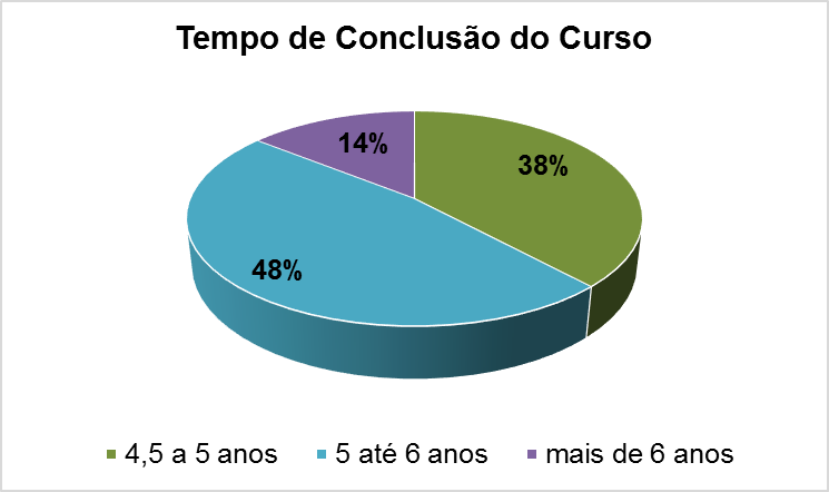


Figura 1 – Tempo conclusão do curso para os egressos de 2013 a 2015.

Verificamos que, a atividade profissional que os egressos desenvolvem no momento, integram empregos na iniciativa privada, e que parte desses optou por juntamente realizar cursos de mestrado, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Atuação profissional dos egressos.

- Sobre o Curso

Foram realizadas, também, questões referentes diretamente ao curso e sua relação com o posterior desempenho de sua profissão, em relação ao currículo cursado. Nessa etapa constou-se que o curso tem oferecido uma carga horária das disciplinas adequada e essas são complementares, da mesma forma verificou-se que a matriz curricular é suficiente para o desempenho profissional.

Posteriormente ponderou-se quatro itens: bom nível de conhecimento do corpo docente, desenvolvimento dos conteúdos/programas das disciplinas, adequação dos recursos didático-pedagógicos e o espaço físico do curso, como mostra a Figura 3.

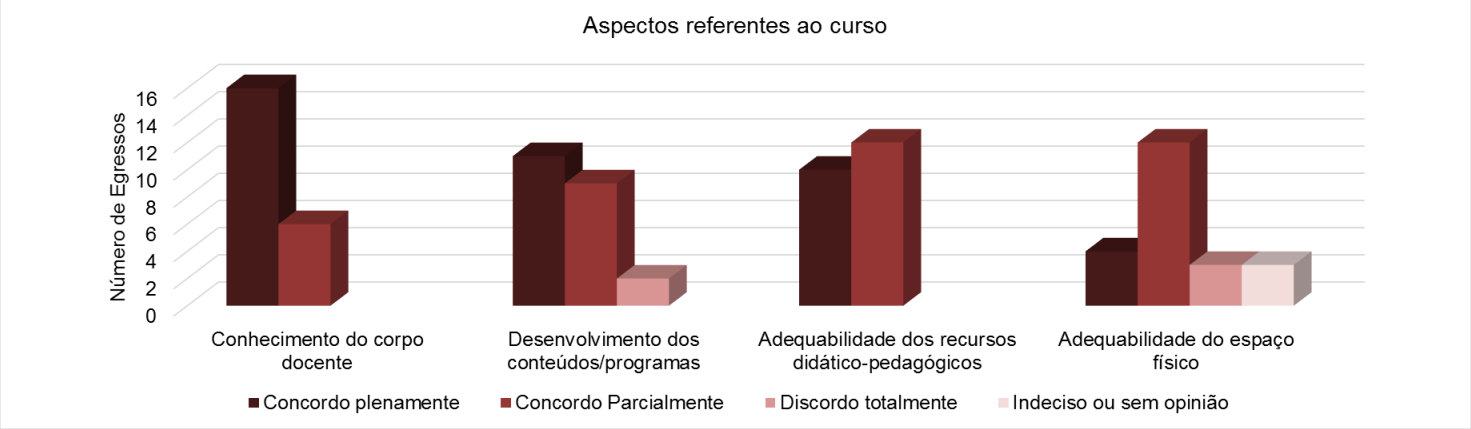


Figura 3 – Visão geral dos itens avaliados correlacionados ao curso.

- Grau de satisfação

O questionário buscou avaliar o grau de satisfação com o curso concluído na UFPel, em relação à formação obtida com relação a formação teórica, formação cidadã (formação geral para a vida), formação prática e formação apropriada para as suas Atividades profissionais. Esses itens foram classificados em bom, regular ou fraco, conforme segue a Figura 3.

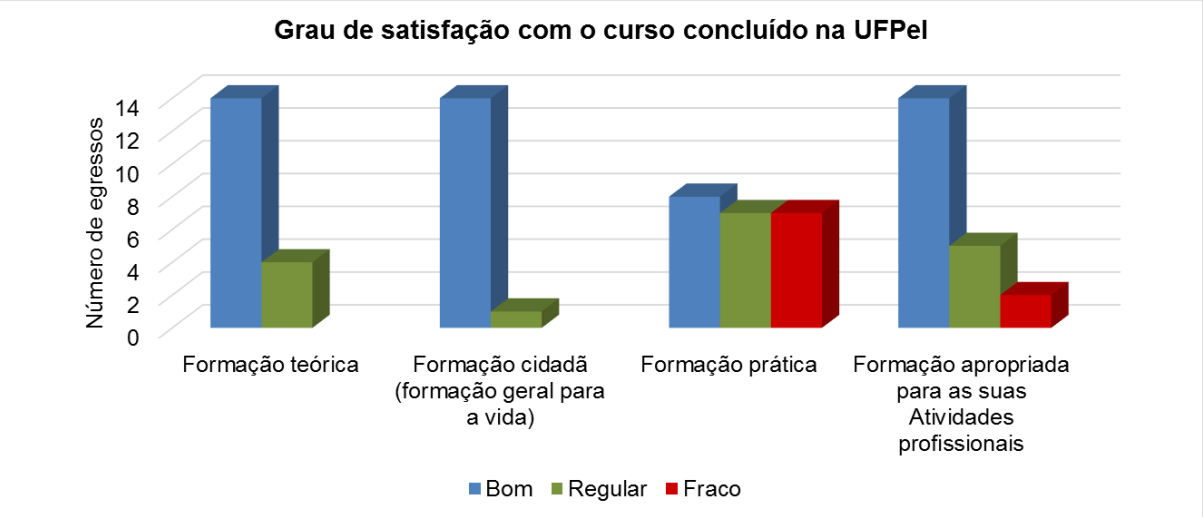


Figura 4 - Visão geral do grau de satisfação com o curso.

4. CONCLUSÕES

O resultado positivo obtido ao questionar os egressos do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária de 2013 a 2015, reflete, felizmente, que os docentes, bem como, o projeto pedagógico do curso têm cumprindo sua função de adequar o ensino às exigências do campo de avanço profissional com seriedade, dedicação e compromisso buscando formar bons profissionais. O curso ainda apresenta uma série de desafios a serem superados, principalmente no que diz questão a infraestrutura. Porém, esses tem feito o possível para que as ações da UFPel sejam efetivas. Devido a isso existe uma necessidade de reavaliar constantemente o mercado e adequar o projeto pedagógico. Outro grande desafio é buscar caminhos para que os alunos do curso saiam cada vez melhor preparados e com maior inserção no mercado de trabalho. Ações como essa possibilitaram que os egressos sejam inseridos de maneira rápida no mercado e farão que os discentes do curso se sintam motivados para iniciarem a vida profissional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Desemprego fica em 11,2% no trimestre encerrado em abril, diz IBGE. G1, São Paulo e Rio de Janeiro, 31 mar. 2016. Acessado em 19 jul. 2016. Online. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/05/desemprego-fica-em-112-no-trimestre-encerrado-em-abril-diz-ibge.html

CREA-SE. **O mercado de trabalho para os engenheiros ambientais.** Sergipe, 13 mar. 2015. Acessado em 19 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.crea-se.org.br/o-mercado-de-trabalho-para-os-engenheiros-ambientais/

MACHADO, Geraldo Ribas. **Perfil do egresso da Universidade do Rio Grande do Sul**. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. 2010. 336p.

GEOCIÊNCIAS EM SALA DE AULA – O QUE É UM VULCÃO?

MARCIELE SIEGERT GOETZKE [1]; JORGE EDUARDO ZANCHI PERSSON[1]; TAMIRES BOJJIS DA COSTA [1]; SUZANA MARIA MORSCH[2]

(1) Acadêmicos do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel – *marciele.goetzke@outlook.com; jorgeeduardo.1993@outlook.com*; *tamires.bojjis@gmail.com*;
(2) Docente do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel– *smorsch@ufpel.edu.br;*

1. INTRODUÇAO

O presente trabalho foi desenvolvido como parte do projeto de extensão Geociências na Escola, executado por um grupo de acadêmicos do curso de engenharia geológica para difundir as ciências da terra nas escolas, com enfoque nos mecanismos de formação e destruição da terra. Foram realizadas oficinas e palestras de geologia com o tema relacionado aos vulcões, possibilitando ao aluno do ensino fundamental e médio, noções da dinâmica e a influência desse mecanismo na geografia do globo terrestre, produzindo visões e opiniões diferenciadas. Através do projeto geociências nas escolas o acadêmico tem a possibilidade de transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo de sua graduação, fornecendo uma base mais sólida para o seu desempenho profissional, socializando e ensinando aos setores menos privilegiados em termos de acessibilidade e qualidade dessas informações. O conhecimento da Terra e da sua dinâmica pode favorecer uma melhoria na relação que cada pessoa tem com o ambiente. O conhecimento da Natureza, processos naturais e recursos, fornece uma conscientização ao indivíduo. Para que os jovens possam, mais tarde, entender as questões ambientais globais, como mudança climática, efeito estufa, mudanças na camada de ozônio, etc, é necessário que hoje recebam uma boa base educacional, o que pode ser obtido através dos processos cotidianos na medida em que estes apresentem um sentido prático e imediato.

2. METODOLOGIA

Foram realizadas palestras com os temas: Origem e evolução da terra, Litosfera, mudanças climáticas, geomorfologia, mecanismos de formação e destruição da crosta terrestre. Os temas basearam-se principalmente em PRESS, F. et al. (2006), TEIXEIRA, W. et al. (2000) e HOLZ, M. (1999). Os alunos foram incentivados a interagir durante as palestras, reforçando os conhecimentos já adquiridos na escola. Além disso, escolheu-se o tema vulcanismo para a realização das oficinas de geologia. Para a confecção do vulcão utilizou-se uma placa grossa de isopor para maquete, argila para modelar o vulcão, embalagens de refrigerante lata vazia, corantes, vinagre, detergente líquido, tinta, pincel e bicarbonato de sódio. Utilizando a argila, modelou-se o vulcão em torno da embalagem de refrigerante sobre a placa de isopor, representando a cratera, após a finalização estrutural do vulcão, apresentou-se aos alunos numa aula prática, inserindo dentro da cratera duas colheres de bicarbonato de sódio, uma colher de detergente, e por fim o vinagre. Os alunos também tiveram a oportunidade de fazer o vulcão funcionar com as maquetes extras que foram confeccionadas. São abordadas também inúmeras possibilidades de campos de atuação e os diferentes ramos das ciências naturais e/ou exatas, cujos conhecimentos são indispensáveis à sua formação como agente responsável e

como profissional consciente do seu real compromisso para com o ambiente que o acolhe e que deverá manter preservado para as futuras gerações.

3. RESULTADOS E DISCUSSOES

Os encontros foram semanais e desde o início percebeu-se o crescente esmero das crianças e jovens com relação aos temas propostos, inclusive a própria presença dos acadêmicos na área escolar. E após saberem que poderiam participar de aulas práticas, o interesse foi ainda maior. A integração dos temas apresentados com as disciplinas já estudadas, associadas a vivencia que cada aluno tem em seu dia a dia, despertou curiosidade sobre a dinâmica da terra e seu papel na formação da crosta terrestre. A possibilidade de questionamento possibilitou aos alunos um alcance de uma nova visão sobre a natureza, ampliando os seus domínios de conhecimento. O interesse pelos assuntos ambientais e da Terra, sempre tão destacados na mídia nacional, como por exemplo, o vulcão Calbuco no Chile, que entrou em erupção pela terceira vez em abril de 2015, proporcionou aos acadêmicos executores do projeto, um terreno fértil para um posicionamento mais ecológico e consciente com relação às necessidades humanas e sua relação com o ambiente do entorno e seus cuidados. De modo geral, as atividades proporcionadas pelo projeto (Figura 1), alcançaram um resultado muito positivo, pois, além da participação pessoal de cada aluno, estes adquiriram dados que possibilitam levar consigo para o interior de seus lares, assumindo a posição de ator e responsável por cuidar de seus atos, para a preservação da natureza. O sucesso desse projeto evidenciado nos resultados foi obtido também graças à receptividade e colaboração de professores e direção da escola beneficiada.

Figura 1 – Atividade prática do vulcão desenvolvida para os alunos de ensino fundamental.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se através dos resultados obtidos que o projeto Geociências nas Escolas proporcionou, além do interesse e reconhecimento dos alunos, uma incrível experiência para os graduandos executores desse projeto que compreenderam uma real vivencia de como é poder trabalhar dentro de uma sala de aula, vinculando assim, a sociedade à universidade.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H. Para entender a Terra. Ed. Artmed, 4ª ed. (MENEGAT, R., FERNANDES, L. A. D., FERNANDES, P. C. e PORCHER, C. Tradutores). 2006:656 pp.

TEIXEIRA, W., TOLEDO, M.C.M., FAIRCHILD, T.R. & TAIOLI, F. (Org.) Decifrando a Terra. Oficina de Textos. São Paulo, 2000: 557p

HOLZ, M. Do mar ao deserto. Evolução do Rio Grande do Sul no Tempo Geológico. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999: 142 pp.

PROCURANDO FÓSSEIS – UMA BRINCADEIRA EM SALA DE AULA

MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO[1]; SUZANA MARIA MORSCH[2]

[1] *Acadêmica do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel; celinaengeo2013@gmail.com;*
[2]*Docente do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel: smorsch@ufpel.edu.br;*

INTRODUÇÃO

O projeto Geociências na Escola, que integra o Programa Vizinhança da UFPel, desde a sua criação, foi idealizado para divulgar as ciências da Terra a alunos de escolas públicas, ao mesmo tempo em que proporciona, de forma lúdica, a aquisição de conhecimentos científicos com o intuito de auxiliar na formação de cidadãos cientes de que estão inseridos em um contexto global e que, por isso, são também responsáveis perante os demais.

Para promover o envolvimento dos alunos nas atividades, as oficinas são planejadas cuidadosamente, buscando estimular a curiosidade dos jovens para o assunto a ser abordado. Num sistema educacional, sabidamente cheio de falhas, é um desafio fazer com que estudantes da área tecnológica, acadêmicos de Engenharia Geológica da UFPel, munam-se de conhecimentos mínimos de didática. E é com esta ciência que se integram à comunidade espalhando, como uma forma de retorno, um pouco do conhecimento que vem sendo adquirido ao longo do curso de graduação e enquanto possuem vínculo com a universidade.

As atividades são organizadas com o cuidado de, incitando a curiosidade natural do ser humano, cativar a atenção dos jovens. Alcançando esse objetivo, a ação proposta, por si, estimula a participação e questionamento, a partir do qual é desenvolvida a oficina.

Inúmeras são as possibilidades de execução e aplicação prática, facilmente perceptível e compreensível por parte dos alunos, de fenômenos naturais complexos. A intenção não é levar aos estudantes um profundo conhecimento científico, mas sim, o simples entendimento de como esses fenômenos ocorrem na natureza, quais são os fatores que os dirigem e como conseguimos chegar até eles, através da linguagem comum, imagens disponíveis na mídia e com o auxílio de experiências simples, porém eficientes. Para conhecimento básico das geociências, utilizamos, como fonte bibliográfica, PRESS, F. et al. (2006) e como inspiração para as atividades lúdicas, SOARES, M. B. (2015). Esta oficina é realizada integralmente em sala de aula.

METODOLOGIA

Após contatada a escola, via visitação, em contato direto; por sugestão de terceiros ou por intermédio da 5ª Coordenaria Regional de Ensino, Pelotas, é definida a turma a receber o projeto Geociências na Escola. A oficina é oferecida a todos os professores da escola, mas a decisão pela aceitação ou não das atividades, depende exclusivamente de cada professor. Geralmente as Ciências e a Geografia, são as maiores interessadas. O assunto a ser desenvolvido é comumente relacionado a temas que estão sendo abordado em aula, pelo ensino formal. As oficinas, além das informações que levam, de maneira mais leve, mais atrativa e sem maiores exigências além da participação individual do aluno e sua

integração ao grupo, também serve como reforço, auxiliando na fixação de conteúdo estudados anteriormente. É feita uma exposição geral sobre o tema, no caso desta oficina, paleontologia, sua relação com a geologia e fósseis.

Os alunos são instigados a falar livremente sobre o que pensam estar relacionado à geologia ou paleontologia. Gradualmente são conduzidos a perceber o processo e o ambiente no qual ocorre a fossilização. Um material demonstrativo, simulando ambientes de sedimentação é apresentado para observação. Entre camadas de alginato são depositados materiais tais como ramos, folhas de vegetais, coriáceas de preferência (pela sua resistência), conchinhas, pequenos ossos, espinhas de peixe ou escamas, entre outros, ver imagens Figura 1. Esse material sobreposto se presta muito bem à representação das camadas sedimentares e, por ter uma certa flexibilidade, na hora da mistura, permite que se prepare em partes destacáveis, o que facilita a visualização, consequentemente o entendimento dos fatores que influenciam na formação de fósseis. Na sequência, os estudantes tomam contato direto com um fóssil. A curiosidade cede lugar à dúvida. Ainda é difícil crer que aquele material com o qual estão tomando contato pela primeira vez, realmente tem a idade e a proveniência que realmente têm. Por fim o conhecimento é assimilado. A partir dessa fase, o interesse pelo assunto tende a aumentar, a participação também. Começam os questionamentos e até, eventualmente, algum debate entre os alunos. A seguir, formam-se duplas e segue-se à etapa seguinte. Adquiriu-se alguns materiais para a confecção de “fósseis”. Foram produzidos pequenos blocos, através de uma mistura de areia e gesso, colocando-se, no interior de cada um deles, uma conchinha e um raminho seco. A mistura proporciona a facilidade de poder ser desgastada pela raspagem de um palito de picolé. Distribui-se, então, um bloco, a cada dupla. O material chega às mãos dos alunos envolto em folhas de jornal, todos ficam curiosos, mas só podem abrir juntos. Ao se depararem com o bloco e munidos de palito de picolé, ficam sem entender a finalidade dos objetos. Após algumas rápidas brincadeiras onde fósseis fazem parte do assunto principal, finalmente entendem o que deverão fazer. As reações são as mais diversas, na grande maioria das vezes, altamente positivas, com raríssimas exceções. São recomendados, dentro das técnicas básicas do paleontólogo, a ter o máximo cuidado para que não danifiquem o “fóssil” durante a escavação, devem limpar delicadamente o material, até que consigam retirá-lo do ambiente em que se encontram, como pode ser visto na Figura 2. O diálogo, a troca de informação e o questionamento geralmente continua durante a atividade. Alguns alunos ficam tão incentivados que até solicitam um novo “fóssil”. Através dessa simples ação de busca onde a simulação toma um caráter real, muita ciência da Terra está envolvida e seu entendimento é facilitado enormemente pela oficina realizada.

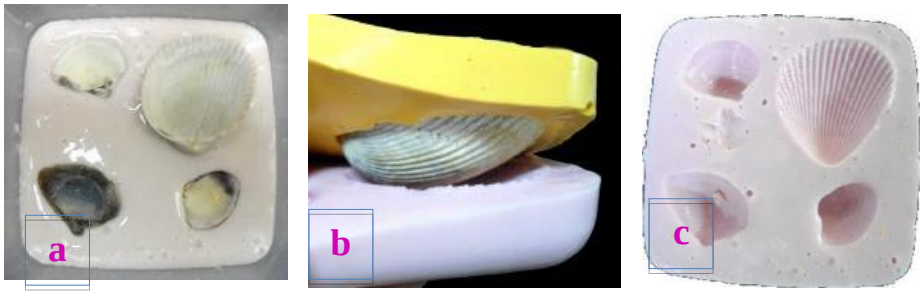


Figura 1 – a: camada, vista superior; b: camada, vista lateral; c: molde

Figura 2 – Procurando fósseis

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Várias oficinas do Projeto Geociências na Escola já aconteceram e podem ser realizadas em qualquer escola pública que demonstre interesse. É feita a exposição da proposta do projeto e agendadas as atividades. Nelas são lançadas as sementes do gosto pelo conhecimento a respeito das coisas da Terra. São integrados saberes empíricos e técnicos de uma forma acessível aos estudantes, sejam eles de nível fundamental ou médio. A ambição do projeto é mostrar o quão fascinantes as ciências da Terra podem ser. É apresentá-las como profissão viável e ao alcance de qualquer estudante com gosto pelo tema.

A participação dos alunos nas oficinas propostas faz com que tomem contato com conhecimentos que por vezes, não lhes é acessível. A chance de conversarem livremente sobre o tema, a simples perspectiva do contato com novas possibilidades de escolha profissional permite que os jovens vislumbrem novos horizontes e a busca de uma realização pessoal.

A mídia atual nos disponibiliza uma infinidade de informações e ocorrência de fatos e fenômenos geológicos ou a eles relacionados, a demanda por bens naturais não renováveis, as necessidades geradas pela humanidade, o respeito a outras espécies que habitam nosso planeta e tantos outros fatores são motivo de longos estudos por parte dos cientistas da Terra, a geologia é muito ampla, exige conhecimento de várias ciências. O Geociências na Escola, mesmo que apenas pelos breves momentos que mantém contato com estudantes, é uma opção que lhes é oferecida como uma porta que se abre a novas experiências.

Os resultados obtidos são sempre positivos, a integração entre acadêmicos e alunos é altamente satisfatória, as informações passadas, além de científicas são também humanas, pautadas pela ética, pela moral e de cunho aglutinante. O estímulo ao trabalho em equipe, respeitando as diferenças, características e vocação são fundamentais para o crescimento como pessoa e como futuro profissional de cada indivíduo. A receptividade e colaboração dos professores também reflete no interesse dos alunos. O conhecimento que poderia ser meramente técnico, chega a cada um de forma individualizada, estimulando-os na busca de novos conhecimentos. A oficina de fósseis mostra a fragilidade da vida das espécies que habitam nosso planeta, ao mesmo tempo em que destaca o quão forte pode ser. Representa a Terra com suas diferentes formas e formações, a origem das rochas nela presentes, os processos pelos quais passam, seus ciclos. Enfim, todo esse conhecimento pode ser percebido pelos estudantes no seu dia a dia à medida em que atingimos nosso objetivo maior.

CONCLUSÃO

A cada etapa do projeto, a cada objetivo alcançado, novas perspectivas se apresentam. Novas ideias surgem, novos temas poderão ser oferecidos em oficinas vindouras, graças a integração advinda da ação da universidade no meio em que está estabelecida. O benefício do crescimento é para ambas partes, alunos das escolas atendidas e acadêmicos. O projeto é uma fonte inesgotável de experiências. A universidade cumpre com seu papel de difusora de saberes. É uma excelente oportunidade de dar à comunidade, o retorno justo pelo investimento que faz, anualmente, através de impostos e afins. É uma possibilidade de aprimoramento dos conhecimentos por parte dos acadêmicos, o saldo é positivo para todos os envolvidos pois com a sequência das atividades, maior é o aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. Ed. Artmed, 4ª ed. (MENEGAT, R., FERNANDES, L. A. D., FERNANDES, P. C. e PORCHER, C. Tradutores). 2006:656 pp.

SOARES, M. B. (Org.). **A paleontologia na sala de aula**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Paleontologia, 2015, 714p.

LEITURA DELEITE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO PROJETO NOVOS CAMINHOS

MARIA DE FÁTIMA LIMA BETTIN[1]
GILSENIRA DE ALCINO RANGEL[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas, fatimabettin@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas, gilsenira_rangel@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

É inegável a importância da leitura na constituição de pessoas informadas, críticas, cultas, etc. Ler é ultrapasar os limites da simples decodificação. É se deixar levar por um mundo de fantasia, é mergulhar no conhecimento, é exercar a faculdade de pensar…

Acreditanto nisso, o projeto Novos Caminhos, proporciona a seus alunos uma viagem ao mundo do imaginário através da leitura. Leitura arte, leitura deleite. Ler por ler, ler sem escrever, ler para saber, ler sonhar, ler para imaginar, ler para crescer!

A experiência aqui relatada aconteceu, e acontece, na turma Avançada do Projeto Novos Caminhos, que atende jovens e adultos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, cujo objetivo é promover a inclusão social e escolar.

"Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor" (FARIA, 2004, p.50). Normalmente os leitores são formados na infância, alguns na escola, outros em casa. No entanto, há pessoas que se tornam leitoras na idade adulta ou mesmo na velhice. Para KLEIMAN (2005, p. 35) argumenta que se uma criança tem em casa eventos de letramento – alguém que leia histórias para ela, por exemplo – essa criança já associa o livro ao entretenimento, o que lhe pode trazer diversão e prazer. O mesmo se pode defender para adultos com deficiência, que, na maioria das vezes, não foram sequer expostos a situações de leitura.

Consideramos que a leitura em sala de aula e a rotina vão tornar mais fáceis o entendimento na hora de interpretar um texto. A leitura amplia o vocabulário, desenvolve o raciocínio e, consequentemente, os alunos realizam mais conexões cerebrais, algo que terá impacto positivo em todos os aspectos de sua vida. A leitura deve ser envolvente e interativa. Deixar que fale, pense e pergunte. Fazer as perguntas e ouvir as respostas. Dar tempo de pensar antes de responder. Ler com atenção, entusiasmo e entonação adequada ao texto. Isso vai causar mais atenção e curiosidade por parte dos alunos. O livro é um material mediador entre o professor e os alunos, é um instrumento de interação. É importante que seja um momento prazeroso para eles

2. METODOLOGIA

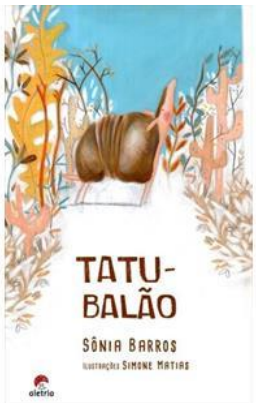
As atividades de Leitura Deleite têm lugar garantido todos os dias em que acontecem as aulas, segunda, quarta e sexta-feiras. Normalmente ela ocorre no início da aula. No primiero momento é feita a exploração da capa do livro e o levantamento de expectativas sobre o que tratará o texto. A seguir inicia a leitura propriamente dita. Durante a leitura podem ser feitas paradas e questionamentos sobre o que acham que vai acontecer (com o o objetivo de fazer antecipações e

depois confirmá-las ou refutá-las) ao término conversamos sobre o que mais gostaram, se indicariam a leitura, se pensaram em um outro final e quais foram as aprendizagens com a leitura. Dado o pouco tempo de atuação como bolsista, esse relato apresentará quatro leituras feitas para a turma.

Os alunos aos quais nos referimos são participantes da turma Avançada, do Projeto de Extensão Novos Caminhos, da Faculdade de Educação. As aulas acontecem na Faculdade, nas manhãs de segunda, quarta e sexta-feiras, no horário das 8h30min até 11h30min. Nesta turma são atendidos 4 jovens com Síndrome de Down.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eis as leituras que serão relatadas:



No livro Tatu-Balão, de Sônia Barros, o tatu-bola sonhava em ser balão. Determinado, o tatu subia todos os dias no alto de uma montanha e se lançava desejando finalmente tornar-se tatu-balão. Será que ele conseguirá realizar seu sonho? Essa bela história sobre o direito de sonhar é contada em versos pela escritora Sônia Barros. O poema ganha mais beleza.

Na fábula A coruja e a Águia Autor, de Jean de La Fontaine, a águia e a coruja vivem brigando e disputando a beleza de seus filhos. A moral da fábula é: quem ama o feio, bonito lhe parece.

Na obra Amanda no País da Consciência, de Leonardo Mendes Cardoso, Amanda está na escola preocupada, é o primeiro dia de aula e sua amiga não foi à escola. Mais tarde, Amanda descobre que ela está com dengue. Assustada, logo vai procurar saber mais sobre a doença, decidindo ajudar no combate ao mosquito transmissor e conscientizar mais e mais pessoas.

No livro Meninas Negras, de Malu Costa, Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.

Durante as leituras observei o quanto eles ficam atentos e curiosos para saber o final da história. Vejo que a cada final de leitura tem sido um momento de alegria e afeto. Constatado a dificuldade na interpretação não só da leitura, mas, também no entendimento nos enunciados dos problemas de matemática, nos levou a pensar que passar a ler e pedir a eles que discutam sobre, fará com que a aula fique mais interessante. Buscamos trazer leituras relacionadas com assuntos que desperte neles a atenção.

Os temas abordados nas leituras visavam despertar a atenção deles. Sobre as diversidades, amizade, amor, leituras educativas, instrutivas, ilustrativas, auxiliar. Fazer o aluno estar presente na aula não só com o corpo, mas como um todo (atenção, motivação, relação professor x aluno, interação com os colegas). Através da leitura o professor percebe o quanto o aluno é capaz de memorizar e interpretar a história. Quando é feita a leitura em voz alta fica mais fácil de assimilar o entendimento.

Depois de serem lidas várias histórias alguns já querem trazer o que leram e também estão opinando sobre o que eles preferem. Já é um grande avanço por parte deles. Agora conquistado o interesse pela leitura é só proporcionarmos assuntos sempre relacionados aos estudos, cotidiano e esperar que cada vez mais essa vontade de ter sempre uma leitura antes de começar a aula, permaneça.

Temos como objetivo trazer os alunos para a sala de aula com motivação e interesse, por gostarem de estar juntos e aprendendo cada vez mais os conteúdos que lhes estão sendo dados. O professor se ocupa de observar a aprendizagem de seus alunos e observa se o conhecimento está na zona de desenvolvimento que ele precisa de ajuda ou se já consegue fazer sozinho.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que o bom professor é aquele que aprende e faz junto. Instrui de forma que o aluno entenda e compreenda. Uma relação afetiva e amigável para que o aluno se sinta seguro e confortável com a presença do professor. Nesse sentido, o trabalho com a leitura só tem a contribuir.

Essa rotina de leitura está contribuindo para a formação de leitores adultos e com Síndrome de Down. Do mesmo modo, contribuiu para a discussão de temas como amizade, amor, preconceitos, desejos de ser diferente do que somos, os quais oportunizaram que os alunos se manifestassem utilizando a linguagem oral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e Educação Infantil. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: **CEFIEL**, 2005.

LENDO PARA/COM AS CRIANÇAS: LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO

MARIA JOILMA FERREIRA DOS REIS[1]; JAQUELINE DA LUZ DE CARVALHO[2]; LORENA ALMEIDA GILL[3].

[1]Universidade Federal de Pelotas- Bolsista do PET Diversidade e Tolerância- Curso de Lic. Letras: Português/Francês- mariajoilma.ferreira@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas- Curso de Lic. Letras: Português/Francês- jaque.luz7@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – Professora Doutora do Departamento de História, Tutora do PET-Diversidade e Tolerância -Orientadora-lorenaalmeidagill@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da apresentação de uma oficina realizada no segundo semestre de 2015, pelo grupo PET Diversidade e Tolerância. A oficina visava levar aos alunos de ensino fundamental, da Escola Municipal Jeremias Fróes, que participam de atividades no turno inverso na Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição, atividades que trabalhassem com as lendas do folclore brasileiro, uma discussão sobre a diversidade regional e a importância da tradição oral.

A atividade de extensão teve como objetivo a leitura para/com as crianças de cinco lendas do folclore brasileiro: Saci-Pererê, Negrinho do Pastoreio, Boto Cor-de-Rosa, Curupira ou Caipora e Iara. As lendas foram escolhidas de modo que pudessem representar cada região do Brasil. Assim, ao fim da oficina, todas as regiões do Brasil teriam sido contempladas, seria percebida a pluralidade cultural e algumas versões das lendas de acordo com a região.

A atividade foi pensada para levar aos alunos mais que lendas do folclore brasileiro, visava-se problematizar o preconceito à diversidade regional e a importância da transmissão oral na formação das crianças e na manutenção do folclore.

Considerando que “crianças nos primeiros anos escolares vão adquirir seus conhecimentos através da transmissão oral” (RADINO, 2001), percebe-se a importância de atividades que os permitam trabalhar a oralidade e os conhecimentos trazidos de casa tanto quanto as leituras e conhecimentos da escola.

> Ao ingressar na escola, seja qual for sua idade, a criança traz consigo as marcas de seu meio cultural. Inserida em um meio familiar e comunitário, ela carrega consigo conjuntos de representações simbólicas que lhe foram transmitidas por seus pais, avós e amigos RADINO (2001).

Quanto ao folclore pode-se dizer que “é o conjunto de manifestações de caráter popular de um povo e constituem fato folclórico as maneiras de pensar e agir desse povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação transmitidas de geração a geração” (CACHAMBU, CARLOS, FRATINI, ZACHAZESKI, ROCHA e SPOLAVORI, 2005).

Para a discussão sobre a diversidade regional, buscou-se expor às crianças a importância das lendas para suas possíveis regiões de origem,

mostrando que todas as regiões brasileiras e todas as lendas trabalhadas têm o mesmo grau de importância.

> Existem as literaturas folclóricas, que atuam no setor da linguagem oral e escrita. A criança é conduzida a um mundo de fantasias, no qual o espírito repousa e encanta. O conto é um veículo educativo, usado nas mais antigas civilizações e do mesmo modo entre povos naturais, para realce dos feitos dos seus heróis e das virtudes de seus antepassados (CACHAMBU, CARLOS, FRATINI, ZACHAZESKI, FERNANDES, ROCHA e SPOLAVORI, 2005).

Pensando nesses dois eixos de discussão e, não deixando para trás, o ato de ler/contar uma lenda para os alunos, a oficina teve cinco encontros, durante cinco semanas.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, a ministrante da oficina dirigiu-se até Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição para conversar com a coordenadora pedagógica, explicar a atividade e saber se eles tinham interesse e disponibilidade para recebê-la. Discutidos os pontos que seriam trabalhados, a coordenadora considerou interessante a atividade, pois trabalharia a oralidade, dando oportunidade aos alunos de falarem em sala de aula, compartilharem suas ideias e com a leitura das lendas e um pouco de dados sobre a região de origem, discutirem a diversidade regional.

Como a atividade foi iniciada em agosto e programada para terminar em setembro de 2015, trabalhou-se uma lenda por encontro. Os encontros foram pensados para funcionar da seguinte forma: leitura da lenda, discussão e momento para pintar ou escrever. A complexidade é que se percebeu que as crianças tinham muita dificuldade para ler, fosse leitura silenciosa ou para o grupo.

Partindo deste inconveniente passou-se, a partir do primeiro encontro, a usar uma metodologia que desse mais autonomia aos alunos, pois consideraria os conhecimentos deles e não os deixaria reféns de livros ou folhas, já que enfatizaria a oralidade. Tudo que foi trabalhado em sala de aula, durante esses cinco encontros, foi e passou pela oralidade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.119).

Assim, a ministrante contava, usando não só a expressão verbal, mas também o corpo e todos os elementos que contribuíssem para a compreensão da lenda. Percebeu-se que o fato de contar a lenda ou a estória de como ela surgiu contribui tanto como fazê-los ler.

> A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode

> estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

O fato de ter alguém lendo ou contando estórias contribui para o desenvolvimento dos alunos de forma acadêmica e pessoal.

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABRAMOVICH , 1997, p.17).

Durante os encontros a ministrante tentou incentivar ao máximo a participação dos alunos. Sendo assim, em um encontro ela lia a lenda e no outro os alunos contavam o que sabiam sobre. Além da contação das lendas, uma série disponível no *Youtube*, chamada “Juro que vi”, ajudou na visualização das cenas presentes nas lendas. Para que eles produzissem algo para expor na sala de aula, pintaram e desenharam de acordo com a lenda trabalhada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina terminou em setembro de 2015, mas sua finalização não influenciou o conhecimento adquirido pelos alunos ou o momento de protagonismo, que eles tiveram em sala de aula. Uma das preocupações, no início das atividades, era que os alunos não se sentissem à vontade para compartilhar seus conhecimentos sobre as lendas, o que não aconteceu em nenhum momento. Os alunos queriam falar, contar, participar e, além disso, comentavam que contaram a lenda para os pais e que todos ficaram felizes em rememorar estórias ouvidas em sua infância.

A oficina teve início em agosto, coincidindo com o dia 22, dia do Folclore brasileiro. Assim, os alunos já tinham uma noção do que era o Folclore, sua importância e algumas lendas já conhecidas acabaram contribuindo para as atividades da oficina.

Era visível o interesse dos alunos por uma atividade que fugisse da rotina escolar e que lhes desse a oportunidade de participar mais ativamente na construção do conhecimento.

Mas qual o porquê de trabalhar com folclore e não com outras histórias? Porque era desejado que, junto com as lendas, fosse possível falar sobre o Brasil e as possíveis origens de cada lenda trabalhada. Foi pensado que junto com algumas informações sobre a região da provável origem da lenda, viesse a questão de uma ser mais importante que a outra, ou ser mais emocionante, bonita em comparação a outra. Isso não aconteceu, todos ouviram e falaram de todas as lendas sem expressar nenhuma espécie de preconceito e foram muito compreensivos a respeito da diversidade regional e do deslocamento dos brasileiros dentro do território brasileiro.

Um momento era reservado para que os alunos pudessem desenhar e pintar, além da tentativa de torná-los mais conscientes sobre as lendas que fazem parte do folclore brasileiro e lhes explicar a importância da tradição oral, pois segundo Radino (2011, p. 74):

> Durante séculos, a aprendizagem foi realizada através da transmissão oral. Não existiam livros, escolas, nem a infância como a concebemos hoje. Através dos mitos, dos contos, do teatro e de todas as formas possíveis de comunicação oral e corporal, transmitiam-se valores e regras sociais.

E, se por séculos a aprendizagem por transmissão oral funcionou tão bem, por qual motivo não tentar adequá-la a sala de aula nos dias atuais? Assim recupera-se a comunicação entre aluno e professor e se contribui para uma melhora na oralidade dos alunos.

Ao fim da oficina, as produções dos alunos foram expostas na sala e, enquanto acontecia uma pequena socialização, eles deram um feedback das atividades.

4. CONCLUSÕES

Através deste trabalho acredita-se que o objeto inicial foi cumprido, que era levar aos alunos da Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição, um momento destinado à contação e leitura de lendas do folclore brasileiro, a discussão sobre a importância da tradição oral, principalmente quando se fala de folclore e comentários sobre diversidade regional.

É perceptível que os alunos ganharam uma autonomia que não tinham e puderam participar de maneira mais ativa de tudo que acontecia na sala de aula. Também o interesse pelo trabalho realizado e a vontade de compartilhar o conhecimento adquirido na escola com a família, mostram que os alunos souberam aproveitar as discussões.

A experiência de envolver os alunos no próprio processo de aprendizagem, a valorização dos conhecimentos já adquiridos, trazidos de casa, da rua etc., foi extremamente produtiva para a ministrante da oficina.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CACHAMBU, A; CARLOS, A. M. B; FRATINI, A.C; FERNANDES, D.R; ZACHAZESKI, L.G; ROCHA, T; SPOLAVORI, T. O folclore e a educação. **Cadernos FAPA**, Porto Alegre, n. 1, p. 53-59, 1º semestre 2005.

RADINO, G. Oralidade, um estado de escritura. **Psicol. estud.,** Maringá, v.6, n.2,p.73-79, 2001.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

ATIVIDADES DE DIVULGAÇÃO DA PALEONTOLOGIA NOS MUNICÍPIOS DE PELOTAS E CAÇAPAVA DO SUL, RS.

MARIANA DA SILVA PINTO[1]; IURY SILVA MACIEL [2];
THAMIRIS BARBOSA DOS SANTOS[3]; KAREN ADAMI-RODRIGUES[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas - NEPALE 1 – mariana-s-p@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - NEPALE – iury_maciel_2007@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – NEPALE – thamiris.barbosa.santos@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas - NEPALE – karen.adami@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de atividades de extensão para o auxílio pedagógico e para a divulgação científica são frequentemente utilizados por professores e outros profissionais (Schwanke & Silva, 2004; Rodrigues et al, 2005). Tendo como base neste referencial, o ensino de Paleontologia para escolas é descrito através de atividades que abordam conceitos referentes à história da vida na Terra, relacionados ao ensino formal e não - formal (Schwanke & Melo, 2002)

O Núcleo de Estudos em Paleontologia (NEPALE) da Universidade Federal de Pelotas, visando uma maior compreensão da temática Paleontológica elaborou e participou de atividades de extensão no Município de Pelotas e em Caçapava do Sul no estado do Rio Grande do Sul. Foram realizados quatro eventos que envolveram atividades para crianças do terceiro ao sexto ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares destas cidades. Nos eventos em Pelotas, objetivou-se a divulgação do estudo de Paleontologia para as crianças através da paleotoca registrada pelo NEPALE, no ano de 2014, distrito de Monte Bonito da cidade de Pelotas.

As atividades desenvolvidas foram baseadas em uma abordagem que segue os princípios apresentados Schall (2005), que considera que as pessoas, principalmente crianças em idade escolar se beneficiam de experiências concretas e de meios de estratégias pedagógicas que integram aspectos cognitivos e afetivos. Com isto, a convivência e o contato com as atividades propostas podem estabelecer um vinculo educacional favorável para estas crianças. Desta forma, de um modo geral, o objetivo do presente trabalho é divulgar atividades de extensão que vem sendo realizadas pelo Núcleo de Estudos em Paleontologia e Estratigrafia da Universidade Federal de Pelotas.

2. METODOLOGIA

Através dos eventos realizados com base no contato e na divulgação dos estudos em Paleontologia para crianças em idade escolar, a divulgação destes foi feita de maneira expositiva com o auxílio de painéis, exposições em vídeos, réplicas de animais da Megafauna e palestras ministradas por alunos e bolsistas do NEPALE. Os eventos citados foram os seguintes: 42ª Feira do Livro realizada durante os dias 31 de outubro à 16 de novembro de 2014. GEODIA, com a UNIPAMPA na cidade de Caçapava do Sul em 2015; Saber Ambiental no Mercado que ocorreu dos dias 21 a 27 de março de 2016, e a Semana da Paleontologia promovida e idealizada pelo Museu Carlos Ritter de 20 à 24 de julho de 2016.

Na 42ª Feira do Livro, 2014, os monitores e bolsistas do NEPALE apresentaram a comunidade de Pelotas através da organização e supervisão da STE e do DNTI a Paleotoca de Monte Bonito através de com palestra e materiais distribuídos.

No GEODIA, em 2015, as atividades foram desenvolvidas em parceira com a UFSM e a UNIPAMPA de Caçapava do Sul, as crianças foram levadas a fazer escavações paleontológicas em caixa de areia e produziram réplicas fósseis da Megafauna em gesso.

No SABER AMBIENTAL NO MERCADO PÚBLICO DE PELOTAS, com atividades em parceira com o STE (Serviços Técnicos de Engenharia), DNIT (Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes), FZB/RS (Fundação Zoobotânica do RS) e, o Museu Carlos Ritter, após as etapas de exposição, foram fornecidos para as crianças materiais como lápis de cor, massa de modelar moldes em gesso e têmperas para colorir e reconstituir os animais da Megafauna. Nos corredores do Mercado Público foram dispostos painéis com informações da paleotoca de Monte Bonito, onde as crianças realizaram uma "trilha", acompanhados por monitores do NEPALE.

FIGURA1. Imagens das palestras e exposições realizadas nos eventos extensionistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na avaliação desenvolvida no NEPALE, após as atividades foi possível perceber o resultado positivo onde as crianças demonstraram receptividade à proposta e visualmente percebível o interesse destes pelos painéis, vídeo e palestras. Pode-se também perceber que os mecanismos didáticos utilizados ofereceram uma clara compreensão do tema abordado, sendo bem assimilado pelos alunos. Ressaltando que as atividades foram realizadas com crianças de diversas classes sociais e faixas etárias. Em todos os espaços de uma forma, surpreendente, ocorreu interação com a comunidade adulta em geral, que demonstraram interesse participando de atividades em alguns espaços onde ocorreram, a exemplo do GEODIA em Caçapava do Sul.

4. CONCLUSÕES

No desenvolvimento destas atividades foi possível concluir que o ensino de Paleontologia é de suma importância para alunos em idade escolar. Apesar de não ser uma disciplina muito abordada e obrigatória no currículo das escolas, as atividades de extensão, além de aumentar o conhecimento sobre o assunto, também despertam o interesse na área da Geociências.

O ensinar de maneira lúdica, com respeito à cientificidade permite o compartilhamento do conhecimento desenvolvido na academia com a comunidade em geral, atingindo todos os níveis de ensino e idades. As atividades relacionadas à Paleontologia salientam a importância da proteção de toda a natureza atual e auxiliam na compreensão do tempo geológico e do dinamismo do planeta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES, A.P.C.; SENNA, A.D.; MELO, D.J.; LEMOS, F.S.; SANTOS, R.N.S & FIGUEIREDO, R.P. 2005. Produção de paródias para auxílio didático nos ensinos fundamental e médio das disciplinas de Ciência e Biologia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA**, 1, Rio de Janeiro, 2005.

SCHALL, V.T. 2005. Histórias, jogos e brincadeiras: alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In: MASSARANI, L. **O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil.** Rio de Janeiro, Editora Vieira & Lent. 2005 p. 9-21.

SCHWANKE, C. & MELO, D.J.; Organização de coleções didáticas em Paleontologia**.** In: **PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA**, 8, São Paulo. Coletânea de trabalhos, 39180: 1-3, 2002.

SCHWANKE, C. & SILVA, M.A.J. Educação e Paleontologia**.** In**: CARVALHO, I. S. (ed.). Paleontologia**. Editora Interciências, v.2, p. 123-130, 2004.

ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MARISTELA BERGMANN[1]; FABIANE WEBER DA SILVA[2]; LIGIA CARDOSO CARLOS[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas – maribergmann@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – fabianeweber@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – li.gi.c@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho refere-se a um projeto de extensão universitária para a formação continuada de professores da educação básica que atuam, principalmente, na região Sul do Rio Grande do Sul. É uma ação interinstitucional, coordenada pela Faculdade de Educação da UFPEL, que reúne sete instituições: a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, o Conselho Municipal de Educação de Pelotas e o 24º Núcleo do CPERS-Sindicato. Esse caráter de organização coletiva, presente desde seu início no ano de 2001, revela um processo de colaboração que garante a sua realização com reconhecido sucesso.

O projeto tem como objetivos valorizar os profissionais do ensino; contribuir para a sua formação e, consequentemente, para a qualificação do trabalho docente; assim como, cooperar para que a escola, no exercício de sua autonomia, possa construir um Projeto Pedagógico de acordo com as necessidades da sua comunidade a fim de atingir o foco principal: a qualificação da educação escolar. A proposta fundamenta-se em quatro pressupostos: os professores, na sua prática pedagógica, produzem saberes, os saberes da experiência (TARDIFF; LESSARD e LAHAYE, 1991); os professores aprendem na troca de experiências, no encontro, no trabalho conjunto e colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 1999); o exercício da reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação entre a teoria e a prática na qual evitamos o ativismo e o discurso descolado da realidade objetiva (FREIRE, 1997, p.24) e, finalmente, o entendimento de que as mudanças desejadas na educação escolar dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

2. METODOLOGIA

Desenvolve-se através de ações com a comunidade escolar. A culminância é um evento chamado Encontros sobre o Poder Escolar, no qual os profissionais da educação, através das "Mesas de Apresentação de Experiências", socializam práticas pedagogicamente relevantes nas quais foram protagonistas e participam de conferências, painéis e atividades culturais. Assim, os Encontros se caracterizam por reunir os saberes acadêmicos em conferências e painéis e os saberes da prática com a apresentação de experiências e projetos de professores e de gestores de escolas. As ações preparatórias de 2016 consistem em reuniões mensais, entre comissão organizadora e representantes das escolas, para discussões sobre as situações escolares e reuniões de planejamento e sistematização com a comissão organizadora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O 12º Encontro sobre o Poder Escolar, realizado em agosto de 2014, foi mais uma etapa cumprida na trajetória de êxito deste projeto de formação continuada de professores da região sul do RS. Projeto que já ultrapassou uma década proporcionando situações de reflexão e de valorização sobre as práticas de sala de aula e de gestão escolar na perspectiva democrática e de aprofundamento teórico. No ano de 2015 as reuniões da comissão organizadora, a qual tem a participação de representantes das instituições parceiras, encaminharam alterações no formato das ações que antecedem o evento. A comissão organizadora, de novembro de 2015 a março de 2016, enviou cartas para escolas públicas de Pelotas e região convidando para participarem desta etapa do projeto. O propósito das ações preparatórias é compreender e provocar situações escolares na perspectiva de construir um projeto referenciado em contextos democráticos. Buscamos estabelecer um desenho das gestões que temos a partir dos encontros com gestores e representantes das escolas; definir ações que, enquanto grupo, poderíamos fazer para uma colaboração mútua na perspectiva do fortalecimento da gestão democrática e dar visibilidade para as boas práticas de gestão escolar.

As escolas que aderiram à nossa proposta são:
EEEF Santa Isabel
IEE José Bernabé de Souza
EEEF Fernando Treptow
EEEF N. Sra. das Graças
EEEF Laura Alves Caldeira
Colégio Tiradentes
EMEI Herbert José de Souza
EMEI Jacema Prestes
EMEI Darcy Ribeiro
EEEF Lélia Olmos
EMEF João da Silva Silveira
EEEF Dr. Francisco Simões
EEEF Dr. José Brusque Filho
EEEM Castelo Branco
EEEM 20 de Setembro

4. CONCLUSÕES

Para muitos profissionais da educação participar dos Encontros sobre o Poder Escolar é uma atitude incorporada à rotina de formação. As avaliações realizadas ao final de cada processo permitem afirmar que os professores desenvolvem um caminho de reflexão sobre a própria prática, resultando em aprendizagens e novas práticas.

Assim, a comissão organizadora, refletindo sobre as origens e o desenvolvimento do projeto de extensão e reafirmando a importância da gestão e da autonomia da escola na definição de suas propostas políticas e pedagógicas, propõe-se a conhecer, socializar e contribuir com as boas práticas de gestão das escolas da região.

Reafirmamos a nossa solidariedade com essas iniciativas e a intenção de que nossas ações de 2016 e o próximo evento, em 2017, possam contribuir com o que está sendo realizado nas escolas. Assim, passada mais de uma década, os Encontros sobre o Poder Escolar permanecem fundamentados em duas premissas: a primeira, que os professores e professoras, em parceria com os demais segmentos da comunidade escolar, aprendem na troca de experiências, no encontro, na discussão coletiva e no trabalho colaborativo e a segunda, que o exercício da reflexão crítica qualifica as práticas escolares.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 2 ed**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy, **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2 ed, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PARO. Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001, p. 101-112

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação**,** n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

BRINCADEIRAS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E PROPOSTA DE INTERAÇÃO.

MARTA LIZANE BOTTINI DOS SANTOS[1]; ROGERIO COSTA WURDIG[2].

[1] *Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – marta.lizane@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – rocwurdig@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir as experiências docentes brincantes ocorridas numa escola estadual de ensino fundamental incompleto, localizada no município de Pelotas/RS, numa turma de primeiro ano com aproximadamente vinte crianças, com faixa etária entre os seis e sete anos de idade, oriundos dos bairros adjacentes à escola, durante o segundo semestre de 2015. As experiências constituem parte da disciplina optativa "Práticas complementares ao Ensino Fundamental: Brincadeiras na Escola" do Curso de Pedagogia do Projeto de Extensão "Brincando na Escola", ambos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas FaE/UFPel. A referida escola é de pequeno porte, com cinco salas de aula, sala da direção, banheiros para alunos e para funcionários e professores, biblioteca, refeitório e um pequeno pátio, com dois ambientes. Um estreito como se fosse um corredor e uma quadra de esporte, ambos cimentados. No primeiro havia alguns brinquedos, como gangorra, gira-gira e uma casinha de madeira, estilo 'casa de bonecas' onde brincavam as crianças.

Ao iniciar a disciplina tínhamos muitas expectativas, pois iríamos efetivamente exercer a docência já no segundo semestre do curso. Pensávamos nas aulas teóricas, e em determinadas atividades que planejaríamos quando estivéssemos brincando de forma orientada com as crianças, como por exemplo, nas brincadeiras da nossa infância. Durante as observações, antes de iniciarmos a docência brincante, presenciamos as crianças, principalmente no recreio, 'livres' e correndo sem nenhuma orientação, de forma que aprendessem ao mesmo tempo em que se divertissem.

Brincar na escola vai além de deixar as crianças correndo livremente no pátio sem orientação, muitas desnorteadas correndo de um lado a outro simplesmente para extravasar suas inquietudes infantis. "Brincar envolve prazer, tensões, dificuldades e, sobretudo, desafios", (FRIEDMANN, 1996, p.119), a estudarmos e discutirmos as brincadeiras do universo infantil compreendemos o quanto enriquecem o desenvolvimento das crianças e valorizam-nas pelo que elas são e pela capacidade de produzir, ampliar e preservar um acervo, seu acervo de brincadeiras, "tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças em cada um de nós. Essas mudanças, porém não acontecem de forma automática: são necessárias vivências pessoais e incorporar o espírito lúdico em nossas vidas" (idem).

2. METODOLOGIA

Para compor o relatório sobre este trabalho de observação e prática, precisou-se alicerçar-se em referenciais teóricos que versam sobre uma metodologia de pesquisa qualitativa, que segundo Tozoni-Reis (2006, p. 10) é uma investigação que "defende a ideia que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa muito mais compreender seus

conteúdos do que descrevê-los e explicá-los". A partir disso, a pesquisa qualitativa então pensa, agencia-se com o fator humano, sendo esta uma fonte direta de investigação, pois é abundante na produção de informações, e visa enfocar o estudo e a observação nos procedimentos experienciados pelos sujeitos, os quais estão intimamente ligados à ação.

Para Lüdke e André (1986, p. 13) a pesquisa "qualitativa, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola". Deste modo, temos na escola mais do que um simples estabelecimento de captura, ou docilização de corpos, sendo assim, podemos perceber que temos na escola um manancial fértil à pesquisa.

Todas as atividades que foram propostas na escola tiveram planejamento que foram sempre feitos anteriormente. Havia reuniões na faculdade onde experiências eram trocadas em grupo, e muito se conversava sobre o que se via na escola no período que era destinado a observação, e a partir de proposições feitas pelo professor da disciplina de 'Práticas Complementares ao Ensino Fundamental: Brincando na escola', adaptávamos algumas ideias com o que já queríamos trabalhar. As atividades eram organizadas com planejamento anterior, baseado nas proposições que a professora titular nos apresentava, e experiências apreendidas de nossas vivências, e ainda tínhamos as propostas das crianças, com o que as mesmas nos sugeriam/traziam em suas falas as quais sempre dávamos voz nos dias das visitas/observações, tornando-se relevantes de serem feitas.

Além das pesquisas de campo, onde se registrou as observações de aula com falas dos professores, dos alunos, das colegas do curso de licenciatura em pedagogia fazíamos consultas bibliográficas em autores que prestigiavam nosso campo de investigação, além dos que eram sugeridos nas aulas na universidade.

As atividades eram sempre propostas com um momento dialógico sobre como iríamos promovê-las, e após, as produzíamos, e sempre deixando livres as crianças até o momento em que percebíamos seu 'desinteresse' pela atividade, onde logo que possível propúnhamos outra, e assim seguíamos sempre fazendo as modificações que eram pertinentes fazer, pois trabalhávamos com o fator humano, e este é rico de (im)possibilidades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi muito intenso este período de atividades com as crianças, ainda tendo como parceria de atividades, outra colega que participou comigo das atividades. Percebemos alguns fatos que nos desacomodaram, fatos tais como o desinteresse dos professores em entender a importância do brincar, do lúdico. Kuns et al (2015, p. 40) "a forma peculiar como a criança se expressa vivendo intensamente o que faz no presente, um dos assuntos que precisa ser refletido no âmbito do ensino", e muitos educadores acabam por negligenciar este assunto. As atividades lúdicas são percebidas com descaso, é qualquer coisa, é aula de educação física. Pude infelizmente perceber que as opiniões das crianças não eram respeitadas em seu modo de agir e pensar.

Foi muito intenso este período de atividades com as crianças. Pode-se perceber alguns fatos que desacomodaram, fatos tais como o desinteresse dos professores em entender a importância do brincar, do lúdico, tratando as atividades propostas, como aulas de "educação física". Kuns et al (2015, p. 40) "a forma peculiar como a criança se expressa vivendo intensamente o que faz no presente, um dos assuntos que precisa ser refletido no âmbito do ensino", e

muitos educadores acabam por negligenciar este assunto. “Querer tornar a criança um adulto de maneira precoce é diminuir o seu tempo de ser criança” Kuns et al (2015, p. 40), perpetrando desta forma um olhar cerrado sobre as questões pertinentes ao lúdico, ao brincar. Friedmann (1996) nos diz que é

> fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. (p. 14)

4. CONCLUSÕES

Este trabalho buscou relatar as observações e atividades propostas em uma escola no município de Pelotas – RS, proposta em uma disciplina no curso de licenciatura em Pedagogia nesta Universidade, UFPEL. Pelas observações realizadas na escola em especifico pôde-se perceber que atividades lúdicas carecem de planejamento, organização de aulas e projetos. Percebe-se que as crianças chegam à escola cheia de anseios e são repreendidas por todo e qualquer movimento que façam, tendo sua expressão verbal e corporal tolhidas. As crianças necessitam do movimento para se desenvolver e dar sentido às suas aprendizagens. Por parte da(s) proponente(s) deste texto, sempre houve a preocupação em contextualizar com as crianças as atividades que iam ser propostas, pensando sempre em deixar desta forma a corporeidade de diversas formas se manifestar em atividades simples do universo infantil. “É na dosagem do aproveitamento que a criança faz do seu tempo que deve entrar o papel do adulto, enfatizando o resgate do tempo de brincar no dia a dia infantil” (FRIEDMANN 1996, p.15).

Brincar esta além de deixar as crianças correndo livremente no pátio sem orientação, muitas desnorteadas correndo simplesmente por correr para extravasar. “O corpo e o movimento são de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças” Silva (2012, p. 222).

A avaliação feita sobre os encontros e sobre o ir à escola são positivos. Bem como os temas propostos e as discussões que eram feitas sobre os temas em destaque. As brincadeiras que eram feitas com os estudantes foram brincadeiras das quais eles participavam e gostavam, mesmo quando repetimos algumas, ‘pula corda’, eles participaram com a mesma intensidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil/ Adriana Friedmann – São Paulo: Moderna, 1996.

KUNS, Eleonor. (Org) Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança/Eleonor Kuns. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. – 136p. –(coleção educação física).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf> acesso em 26/11/2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de Pesquisa. Curitiba: IESDE Brasil S.A 2006. 128p.

HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO

MAURICIO HAUBERT[1]; FABIANE KLETKE DA ROSA[2]; GUILHERME ANDREI SANTOS DE LIMA[3]; DANIEL JACOBSEN ROLOFF[4]; VICTÓRIA DA SILVA WIATROWSKI[5]; PAULO ROBERTO GROLLI[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – mauhau2005@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – fabianek.rosa@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – guilherme_andrei@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – daniel.roloff@hotmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – vihwiatrowski@gmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – prgrolli@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Horta Escolar possibilita a criação de um espaço aonde podem ser desenvolvidos e compartilhados conhecimentos diversos. Para CAPRA (2003) este é um instrumento que pode disparar e promover vivências e transformações múltiplas entre os atores envolvidos e o ambiente do seu entorno, permitindo a abordagem de diferentes conteúdos curriculares de maneira significativa e contextualizada, na perspectiva da integração das diversas áreas do conhecimento e da afirmação de uma cultura da sustentabilidade. Além disto, MORGADO (2006) salienta a possibilidade criada por este espaço para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre todos os envolvidos.

Além dos aspectos pedagógicos citados de uma horta escolar, é importante salientar que estudantes do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Pelotas são, na sua maioria, eminentemente urbanos, tendo pouca oportunidade de contato com a produção de alimentos, bem como o conhecimento e vivência prática resultante de atividades envolvendo recursos naturais e espécies vegetais. Associado a isto é importante salientar a vulnerabilidade social de uma parcela significativa dos alunos, especialmente daqueles que freqüentam escolas públicas localizadas na periferia da cidade.

Por outro lado, de acordo com NASCIMENTO et al., (2012), estes jovens sofrem também os reflexos da pressão exercida para o consumo crescente de produtos industrializados, com reflexos em hábitos de lazer e alimentares, entre outros, dados pela dieta pobre em alimentos consumidos “in natura” como frutas e hortaliças. Este comportamento, segundo o autor, tem se refletido em problemas como obesidade, sedentarismo, hipertensão e uma visão tipificada sobre o meio ambiente e as atividades do meio rural.

Diante deste panorama e, tendo em vista o potencial produtivo de pequenos espaços existentes no interior das escolas, o Projeto Horta Escolar visa, promover a participação dos estudantes em atividades que envolvam o uso e o conhecimento sobre recursos naturais, bem como nas questões relacionadas ao cultivo de hortaliças em pequenas áreas, à saúde, alimentação e gestão do ambiente natural, proporcionando um espaço de reflexões e discussões sobre o uso, a prática, o conhecimento e o desenvolvimento de aspectos sobre educação ambiental e alimentar.

2. METODOLOGIA

O projeto foi proposto dentro do grupo PET Agronomia e divulgado às escolas através de um outro projeto do grupo que é o de Divulgação do Curso de Agronomia para estudantes do ensino médio.

Algumas escolas que tomaram conhecimento do projeto procuraram o grupo demonstrando seu interesse em participar do mesmo. Destas escolas, o grupo selecionou duas: uma de ensino fundamental, localizada no Bairro Areal e uma de ensino médio do Bairro Três Vendas. Embora várias escolas tenham demosntrado interesse, o grupo selecionou somente duas, considerando a disponibilidade de tempo físico do grupo e de recursos disponibilizados pela instituição (universidade) e também o fato de que o projeto está em sua fase inicial, exigindo adequações e ajustes à medida que a experiência irá mostrando o melhor caminho.

Após a discussão do projeto dentro do grupo e o encaminhamento de possíveis formas de operacionalização do mesmo, foi feita visitas às escolas. Nos primeiros encontros foi realizado um levantamento dos aspectos técnicos, como tamanho das áreas disponíveis, condições do solo, drenagem, insolação, poluição e possibilidade de uso dos locais para o fim desejado. Concomitantemente, em reuniões com as direções da escola e com os professores envolvidos no projeto, foram determinadas as turmas que iriam participar e quais os anseios das instituições. Neste momento foram discutidos diversos aspectos para engajar e envolver os estudantes no projeto. Os professores indicaram quais as principais deficiências das escolas, o que eles gostariam que fosse abordado e de que forma, conjuntamente, poderíamos melhorar o aprendizado dos alunos, a qualidade do ambiente escolar e diretamente a merenda escolar.

O Projeto Horta Escolar foi divulgado para a comunidade acadêmica via cartazes e redes sociais convidando outros estudantes, não pertencentes ao grupo PET Agronomia, para participar e compartilhar experiências, auxiliando na construção do conhecimento dos atores envolvidos.

Para a elaboração deste trabalho foi escolhida somente a Escola do Bairro Três Vendas, na qual foi possível desenvolver mais atividades. Antes do início das intervenções, foram realizadas diversas reuniões entre os atores para a elaboração e planejamento das atividades a serem aplicadas na instituição.

As intervenções na escola foram realizadas no período de feveiro a julho de 2016, efetivando-se a melhoria do espaço físico da área frontal do prédio da escola e a implantação de um pomar de espécies frutíferas nativas e exóticas.

No primeiro encontro com os estudantes da escola que iriam participar do projeto foi feita uma exposição oral apresentando a Universidade Federal de Pelotas - formas de ingresso, cursos e auxílios estudantis - e ocurso de Agronomia explicando quais as áreas de atuação e, posteriormente, foi apresentada a proposta do trabalho a ser desenvolvido na escola de forma a incentivar os alunos a exporem sua opinião e ansêios em relação ao propjeto.

A partir de então, as interveções realizadas já envolveram diretamente atividades práticas com os participantes do projeto. Estas atividades envolveram: limpeza da área física que seria utilizada para o projeto através de roçada e capina; poda de arbustos e limpeza da porção frontal do prédio da escola; plantio de espécies floríferas anuais e implantação de um pequeno pomar através do plantio de mudas frutíferas. As mudas das espécies frutíferas foram obtidas no departamento de Fitotecnia FAEM Além das atividades práticas foi feita uma pequena palestra aos participantes do projeto falando sobre a importância de um

pomar, quais os objetivos do que seria implantado na escola, quais os principais cuidados e práticas a serem adotadas. Foi também explicado a questão da nomenclatura científica das espécies vegetais e os alunos elaboraram placas de identificação para as espécies plantadas. Nestas placas constava: Família botânica; nome científico e nome popular de cada planta.

Visando ampliar a abrangência do projeto foram convidades a fazer parte do mesmo os grupos PET ESEF (Escola Superior de Educação Física) e PET Odontologia. Desta forma seria possível envolver os alunos da escola em atividades voltadas à saúde. Os grupos aceitaram ser parceiros no projeto e, no primeiro semestre de 2016 foi realizada uma intervenção com a participação do PET – ESEF. A participação do PET Odontologia ficou para o segundo semestre de 2016. Os membros do PET ESEF desenvolveram atividades que envolveram atividade física e dinâmicas de interação: dinâmica com uma bola para que todos se apresentassem e dizessem que atividades físicas gostavam ou faziam no dia a dia; falaram sobre a importância de praticar atividades físicas; desenvovimento de atividades de rugby e de ginástica artística, como forma de trazer ao ambiente escolar novas atividades e despertar o interesse dos estudantes em participarem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, as atividades desenvolvidas na instituição envolveram aspectos de conhecimento técnico, educação ambiental e de integração.

O desenvolvimento das interveções em conjunto com os alunos e professores da escola até o momento resultou no início do processo de revitalização paisagística da porção frontal do prédio da escola e na implantação de um pomar com 20 espécies frutíferas, nativas e exóticas.

Na primeira intervenção, foi apresentado, com auxílio de projetor multimídia e computador portátil, sobre a Universidade, as formas de ingresso nos cursos, os auxílios disponíveis e os programas de bolsas que existem. Também foi conversado sobre o curso de Agronomia, as áreas de atuação e a importância da profissão. Além disso, foi apresentado também sobre as atividades que seriam desenvolvidas no interior da instituição e ainda foi solicitado a participação e elvolvimento de todos.

Na segunda intervenção, foi realizada a limpeza da área de implantação do pomar e de ornamentação da área frontal em um primeiro momento. Após isso, foi chamado os estudantes para realizarem o plantio de mudas de espécies frutíferas para o pomar e o plantio de mudas de espécies floríferas para a ornamentação da área frontal da instituição. As duas atividades foram acompanhadas pelos atores de realização do projeto Horta Escolar.

Na terceira intervenção, foi apresentado sobre os objetivos, características e principais práticas que os estudantes da instituição devem ter com o pomar. Após isso, foi realizada a identificação das plantas de espécies frutíferas presentes no pomar, esta feita através da escrita das placas de identificação pelos estudantes da instituição e identificadas com o auxílio de um professor do Departamento de Fitotecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel.

O Projeto Horta Escolar se encontra em desenvolvimento e ainda serão realizadas mais intervenções na Escola por tempo indeterminado.

Os principais resultados observados, com o desenvolvimento das atividades propostas, estão relacionados à integração de todos os participantes do projeto; a demosntração por parte direção da escola, de alguns professores e dos alunos de um grande interesse e disposição Um ponto fundamental ao andamento do projeto foi a participação significativa dos alunos das três turmas do ensino médio

em nossas atividades, com afinco e ansiosos por novos conhecimentos e para que,todos junto, trabalhemos para melhorar o ambiente escolar.

Percebeu-se ainda uma melhor interação e relacionamento de membros do grupo PET Agronomia com os colaboradores acadêmicos do projeto, o trabalho em equipe que está sendo desenvolvido, aproximando todos os participantes da realidade, de como acontecem diferente fora da Universidade, nos auxiliando a trabalhar sob pressão e sempre buscando alternativas para que o projeto continue sendo viável.

Esses resultados podem ser fundamentais para que os alunos que estão participando do projeto sonhem e busquem novas oportunidades para suas vidas, que possam, de alguma forma, auxiliar a sociedade em que estão inseridos e contribuírem na troca de conhecimentos com suas famílias e outras pessoas.

4. CONCLUSÕES

Diante das atividades até o momento realizadas na escola de ensino médio Amilcar Gigante podemos concluir que o desenvolvimento do projeto possibilitou uma excelente interação entre o Grupo PET Agronomia com a instituição criando um espaço de compartilhamento e formação de conhecimentos, engrandecendo todos os participantes do projeto.

Com a continuidade do projeto será possível ampliar as atividades juntamento com os outros grupos PET e envolver mais áreas de conhecimeto a fim de contribuir mais significativamente para a melhoria da qualidade do ambiente escolar e da qualidade de vida dos usários deste espaço.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPRA, F.. **Alfabetização Ecológica: O Desafio para a Educação do Século 21.** In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

NASCIMENTO, P. C.; SILVA, M.; ARENHALDT, R.. **Educação Ambiental no Colégio de Aplicação: A Horta Escolar e suas implicações na transformação do espaço.** Projeto de Extensão, PROREXT/UFRGS, 2012.

Prefeitura Municipal de Palhoça. **Projeto Horta Escolar Palhoça (PROHEP).** Palhoça, jun. 2013. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www1.palhoca.sc.gov.br/editais/files/projeto_horta_escolar_palhoca.pdf

SILVEIRA-FILHO, José. Horta orgânica escolar como alternativa de educação ambiental e de consumo de alimentos saudáveis para alunos das escolas municipais de Fortaleza, Ceará, Brasil. **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2011 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: DEZ ANOS DE ESTUDOS E PESQUISAS NA UFMT,** Cuiabá, 2011, **Anais** Seminário Educação 2011.

CONHECENDO O CSTVE / IFSUL: VOCÊ SABE O QUE É VITICULTURA E ENOLOGIA?

MAURO FONTANA[1]; ANDRÉ SANTOS TEIXEIRA[2], EDSON IGANSI GAYA[2]; MAICON FARIAS VIEIRA[2]; VAGNER LEITZKE RODRIGUES[2]; GISELE ALVES NOBRE[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas - UFPel – maurofontanaeno@hotmail.com
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça – ximia@hotmail.com
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça – edgaya@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça – maiconvieira@cavg.ifsul.edu.br
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça – vagnerleitzke@hotmail.com
[3]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas-Visconde da Graça – giselenobre@cavg.ifsul.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia visa capacitar profissionais para atuarem na produção e manejo de videiras e todos os processos de transformação da uva em outros derivados, desempenhando as atribuições concedidas.

O Rio Grande do Sul produz em torno de 57% da produção nacional de uvas e responde por cerca de 90% dos vinhos, sucos e derivados fabricados. Esta atividade é muito importante na geração de emprego e renda do agronegócio no estado.

A principal região produtora no estado é a Serra Gaúcha, mas apresenta limitações como a falta de espaço físico para a implantação de novos vinhedos, visto que praticamente todas as áreas propícias à atividade agrícola já estão sendo utilizadas. A mesorregião Metade Sul vem se destacando no setor, com as regiões da Campanha Gaúcha (Meridional, Ocidental e Central) e Serra do Sudeste.

A Campanha Gaúcha possui uma área de 1526,25 hectares de vinhedos com aproximadamente 86 propriedades e a Serra do Sudeste possui 631 hectares. A produção é de 13,6 mil toneladas de uvas viníferas, com produção de 6,3 milhões de litros. Já foram investidos na região cerca de R$ 95 milhões na atividade, existindo cerca de 20 vinícolas.

A existência do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no *Campus* Pelotas – Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-rio-grandense, se justifica pela necessidade da formação de mão de obra especializada para atender as demandas específicas geradas pela expansão de programas de fomento à fruticultura e agroindústria na região sul do estado, da implantação de Polos vitivinícolas na Metade Sul do RS vindo ao encontro dos anseios e potencialidades da região. Além de fomentar estes empreendimentos, a ação do IFSul na qualificação de mão de obra alavanca a retomada do crescimento regional, estendendo ações de inclusão social e desenvolvimento regional aos municípios da região.

A demanda por oferta de vagas mobilizou o desenvolvimento de políticas voltadas para o aumento e a expansão do número de vagas nas universidades públicas e privadas. Ao mesmo tempo em que há maior oferta de vagas há

maiores índices de evasão, portanto tratar de questões que envolvam este aspecto no ensino superior brasileiro torna-se um sério e importante problema do governo, das instituições de ensino superior e dos seus gestores. Muitos dos pontos que culminam na evasão terão como origem "[...] as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição[...]" Com isso, "[...] na maioria das vezes, [serão estes] os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso[...]" (FILHO et al, 2007).

Neste contexto, o projeto de extensão visa aproximar o Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia de um público alvo (alunos de ensino médio), através da divulgação do conteúdo do curso e o perfil do profissional requerido no mercado de trabalho, além de enfatizar as suas interfaces com áreas afim do conhecimento. Em contato direto com a comunidade, torna-se mais viável corresponder os olhares do grupo com o do IFSul, bem como da instituição para com a sociedade. Assim, a dicotomia ensinar-aprender revela-se cíclica e infinita nas relações do espaço-tempo, posto que, "[...] ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo [...]" (BRANDÃO, 2006).

Além do seu objetivo geral, que é divulgar o Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia, o projeto visa gerar dados das principais causas gerais da evasão no curso, gerados por problemas tais como: inadaptação do ingressante ao estilo do ensino superior, formação básica deficiente, dificuldade financeira, dificuldades com transporte e alimentação, mudança de curso e mudança de residência.

Neste projeto pretende-se divulgar o CST em Viticultura e Enologia para concluintes do ensino médio com maior vulnerabilidade socioeconômica do município de Pelotas, de modo a captar futuros acadêmicos, prestando esclarecimentos sobre as áreas de atuação do profissional do egresso neste curso e pela interação entre coordenação, professores, discentes e egressos com o público alvo, além de diminuir índices de evasão. Ademais, busca-se corroborar com as "[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil [...]" (GOHN, 1995, p. 44), tornando-se não mais partes isoladas do "fazer" instituição pública, mas sim, partes de um todo do "construir" do ensino.

O projeto divulga o CST em Viticultura e Enologia para concluintes do ensino médio com maior vulnerabilidade socioeconômica do município de Pelotas, de modo a captar futuros acadêmicos, prestando esclarecimentos sobre as áreas de atuação do profissional do egresso neste curso e pela interação entre coordenação, professores, discentes e egressos com o público alvo.

2. METODOLOGIA

O projeto será executado entre os meses de agosto de 2016 à dezembro de 2016. A primeira etapa consistirá em levantamento de dados como, por exemplo, quantitativo de escolas e público alvo a atingir com a ação, com o foco aos alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica. Como seguimento iniciar-se-á a preparação de materiais para divulgação, tanto digitais quanto impressos, que serão apresentados nas escolas.

A partir dos dados obtidos será estabelecido cronograma de visitas às escolas onde ocorrerá a divulgação do CSTVE. Dependendo do interesse dos alunos, da escola e de seus dirigentes, poderão ocorrer visitas ao *Campus* para

visita *in loco* às instalações onde o curso tem funcionamento. Durante estas visitas poderão ocorrer, juntamente com professores e alunos atividades como oficinas, mini-palestras, mostras de trabalhos e/ou outras atividades que mostram a realidade do curso, de forma a provocar o encantamento dos estudantes pelo curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final deste projeto espera-se que haja aumento de interessados no CSTVE, o que poderá ser visualizado no próximo vestibular na instituição e maior visibilidade para o curso e *Campus*, tanto a nível institucional quanto nacionalmente.

A avaliação do projeto terá início com o levantamento de dados colhidos durante as visitas. Será formulado um questionário de entrevista, validado por profissionais das áreas do conhecimento envolvidas, para ser aplicado ao público atendido pelo projeto. Será composto por questões que, além de averiguar o impacto causado pelo desenvolvimento do projeto, verifica aspectos socioeconômicos, que auxiliarão no decorrer do processo de divulgação do CSTVE.

4. CONCLUSÕES

Ao passo que os objetivos do projeto sejam atingidos, poderão ocorrer mudanças na forma de gestão do curso a nível de colegiado e núcleo docente estruturante, favorecendo os diagnósticos dos programas de auto-avaliação.

Com foco na promoção das atividades de extensão, espera-se poder transmitir os resultados desta ação à Direção de Ensino do *Campus* a fim de auxiliar em novos possíveis projetos nesta área.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDAO, C. R. . **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FILHO, R. L. L. S.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M.; **A evasão no Ensino Superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, 2007.

GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995. p.44

PROJETO VIDA DE INSETO: O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE ENTOMOLOGIA

MAYANA RABÊLO MOSCOSO[1]; ALISON MUNHOS[2]; ISABELA SCHIAVON AMARAL[2]; MÔNICA KUENTZER[2]; VERA LUCIA BOBROWSKI[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas – maya_moscoso@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – alisonmunhos@gmail.com, isa18.schiavon@gmail.com, monicakuentzer@hotmai.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - Orientador - vera.bobrowski@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão é um dos três pilares das universidades públicas brasileiras. Tem como objetivo desenvolver projetos que facilitem a interação entre a universidade e a sociedade, promovendo o conhecimento construído na esfera universitária e compartilhando-o para o benefício de toda a comunidade e não apenas a acadêmica. Segundo SCHMIDT (2011) programas de extensão universitária tornaram-se o elo necessário e transformador do compromisso social que as universidades apresentam com a população de maneira geral.

O ensino de insetos na escola normalmente ocorre de forma dualista, ou enfatizando os danos e prejuízos causados ou pelos benefícios produzidos, porém na maioria das vezes com sentido pejorativo. Tal atitude é frequentemente transmitida pela mídia, que ensina que esses organismos são perigosos, nojentos, causadores de doenças e daninhos às plantações (BAPTISTA; COSTA NETO, 2004).Porém para reduzir a perpetuação dessa tendência e desenvolver uma melhor compreensão sobre esses animais é importante ressaltar aimportância econômica e ambiental (KLEIN et al., 2007; KEVAN; BAKER, 1983), médica (WHITAKER, 2007), forense (OLIVEIRA-COSTA; LOPES, 2000) e como recurso alimentar (DEFOLIART, 1997).

O Projeto Vida de Inseto é um projeto de extensão que tem como objetivo promover metodologias e materiais didáticos para auxiliar o ensino de Ciências Naturais e Biologia no Ensino Básico e divulgar o conhecimento científico iniciado na Universidade, difundindo-o para a sociedade. A partir da temática "insetos" são oferecidas oficinas, exposições e minicursos. Essa temática foi escolhida devido à facilidade que esse grupo apresenta em relação à coleta e identificação, assim como sua ampla variedade de formas e cores e tamanho reduzido, tornando-se, desse modo, um material prático atrativo para o ensino de Ciências (MATOS et al., 2009).

Com base nisso, o objetivo do projeto Vida de Inseto é promover a divulgação do conhecimento cientifico e contribuir para a qualificação do ensino através da parceria Universidade e Educação Básica.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada pelo projeto se divide em diferentes momentos, tendo uma abordagem tanto prática quanto teórica. Primeiramente, os participantes trabalham como “biólogos leigos”, usando apenas de seus conhecimentos prévios para classificar e diferenciar alguns insetos de outros artrópodes (crustáceos, miriápodes e aracnídeos) baseando-se na aparência. Essa prática é feita expondo modelos biológicos conservados tanto em álcool

70% quanto na caixa entomológica. Os animais utilizados são de conhecimento popular e tem seus nomes expostos na sua forma popular, por exemplo: mosca, carrapato, aranha, abelha, borboleta, escorpião, grilo, centopeia, tatuzinho-de-jardim (ou tatu-bola), formiga, besouro e piolho-de-cobra (ou milípede). Os participantes através de uma prancha com figuras (Figura 1) assinalam quais eles diriam ser insetos.

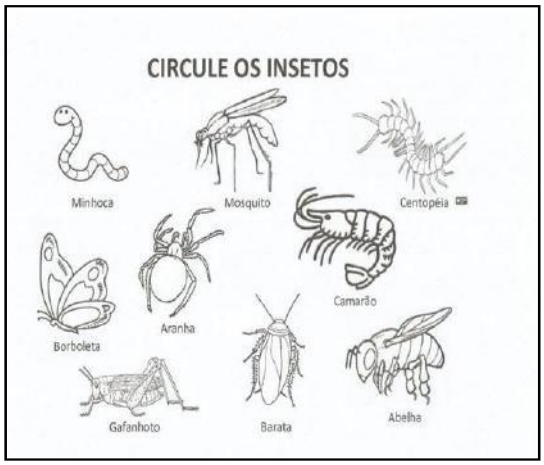


Figura 1. Instrumento de coleta de conhecimentos prévios utilizado durante as oficinas do projeto. Fonte: Fotografia do acervo de Isabela Schiavon Amaral

Após esta avaliação dos conhecimentos prévios, realizamos uma atividade informativa de conceitos científicos e então voltamos a transformar os participantes em taxonomistas, através da análise da caixa entomológica, porém agora tendo eles se apropriado do conhecimento sobre as características que identificam um inseto. Através de uma prancha similar a primeira eles novamente analisam os mesmos espécimes e colocam em prática o conhecimento que adquiriram. Essa técnica visa contrastar o conhecimento popular (da primeira parte) com o conhecimento científico (mais rigoroso) fazendo com que busquem as características gerais do grupo Insecta nos espécimes expostos.

Na última parte é feita a correção de qualquer conceito que tenha ficado dúbio ou de alguma forma equivocado através de uma roda de conversa. Assim, apontam-se as características dos outros artrópodes definindo os grupos aos quais eles pertencem e respondem-se as curiosidades sobre o assunto.

As oficinas são ajustadas em função do público alvo desta atividade, pois estas são realizadas com professores em formação continuada, em eventos científicos, com alunos da educação infantil ao ensino médio, adaptando-se então as etapas da oficina a ser ministrada, adequando a linguagem utilizada, a profundidade do conhecimento cientifico e a metodologia de abordagem.

Neste ultimo ano de execução do projeto foram atendidos aproximadamente 70 alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa referente aos relatos na roda de conversa ao final da exposição, participação dos alunos da educação infantil e anos iniciais e quantificação do número total de participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas oficinas realizadas com os estudantesdosanos iniciais (a partir do segundo ano)realizamos a análise dos conhecimentos prévios sobre tema utilizando-se a prancha com figuras e pudemos observar que os insetos mais marcados foram o mosquito e barata, provavelmente pela proximidade com o dia-a-dia dos alunos. Porém aranha e centopeia também foram marcados como insetospor grande parte dos estudantes, de forma erronea, evidenciando a confusão feita dentro do táxon Arthropoda e a dificuldade de diferenciar os insetos de outros animais pequenos.

Os conceitos cientificos corretos foram inseridos utilizando-se a caixa entomológica, onde os alunos aprenderam sobre morfologia e etiologia, como por exemplo, que insetos têm tres pares de pernas e que a maioria deles são benéficos. A roda de conversa permitu ainda responder as curiosidades sobre o tema (Figura 2A)

.

Figura 2. Oficinas do Projeto Vida de Inseto realizadas com alunos da Educação Básica. A. Apresentação para alunos do sexto ano de uma escola pública de Pelotas. B. Apresentação para alunos do pré B da Educação infantil de uma escola pública de Pelotas. C. Alunos do primeiro ano da educação básica de uma escola pública de Canguçu. D. Oficinas com alunos de uma turma com inclusão escolar de uma escola pública de Canguçu. Fonte: Fotografia do acervo de Vera Lucia Bobrowski

Com os alunos da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental a abordagem foidiferenciada, utilizando-se diretamente a caixa entomológica apresentando insetos presentes o cotidiano dos alunos, aquelesrelacionados a higiene e saúde pública e também alguns que causam

curiosidade, porém os conhecimentos cientificos foram transmitidos e muito bem assimiladospelas crianças (Figura 2B e 2C).

De uma maneira geral,nos chama atenção o interesse demonstradodurante a oficina independente da idade, mesmo que com receio e repulsapor parte de alguns estudantes em relação a alguns insetos e artrópodes em geral (Figura 2D). Dessa forma, pode-se observar que os estudantes entendem a importância ecológica dos insetos e a necessidade de estudá-los.

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir através das ações desenvolvidasque há necessidade de muitos projetos que sirvam como ligação entre a academia e a sociedade, para que o conhecimento não fique restrito unicamente às universidades.Os procedimentos realizados nos permitiram perceber que, para sanar a curiosidade das crianças bastam atividades simples, mas planejadas de modo a permitir a reconstrução do conhecimento a partir de suas próprias informações préviassobre a temática em questão, nesse caso, os insetos.Dessa forma, o projeto Vida de Inseto se constitui como importante ferramenta no auxilio ao ensino de Ciências e Biologia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, G. C. S.; COSTA NETO, E. **Reunião de Feira de Santana: Conhecendo os insetos na escola.**Jornal da Ciência, Belo Horizonte, 2004. Acessado em 19 jun. 2016. Online. Disponível em: http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=23683

KLEIN, A. M.; VAISSIERE, B. E.; CANE, J. H.; STEFFAN-DEWENTER, I.; CUNNINGHAM, S. A.; KREMEN, C.; TSCHARNTKE, T**. Importanceofpollinators in changinglandscapes for world crops**. Proceedingsofthe Royal Society B: BiologicalSciences, v. 274, n. 1608, p. 303-313, 2007.

MATOS, Cláudia H. C.; OLIVEIRA, Carlos R. F.; SANTOS, M. P. F.; FERRAZ, C.S. **Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia.** Revista de Biologia e Ciências da Terra, Campina Grande, v. 09, n. 01, p. 19-23, 2009.

OLIVEIRA-COSTA, J.; LOPES, S. M. A relevância da entomologia forense para a perícia criminal na elucidação de um caso de suicídio. **Entomologia y Vectores**, v. 7, n. 2, p. 203-209, 2000.

SCHMIDT, L, P.; CRISÓSTIMO, A. L.; KIEL, C. A. **O Despertador para o conhecimento científico extensionista.** Guarapuava: Ed. Unicentro, 2011.

WHITAKER, I. S.; TWINE, C.; WHITAKER, M. J.; WELCK, M.; BROWN, C. S.; HANDALL, A. Larval therapyfromantiquitytothepresentday: mechanismsofaction, clinicalapplicationsand future potential. **Postgraduate medical journal**, v.3, n. 980, p. 409-413, 2007.

PRESERVAÇÃO E ANÁLISE HISTÓRICA NO ACERVO DOCUMENTAL DE MATEMÁTICA DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

MÉLANY SILVA DOS SANTOS[1]; MONICA FLUGEL ALVES[2]; DIOGO FRANCO RIOS[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – melany_feliz@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – alves398@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – riosdf@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em 2013, ligado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas, iniciou-se o projeto de pesquisa "A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas-RS (1950-1979)" (RIOS, 2013), coordenado pelo professor Dr. Diogo Franco Rios, cujos objetivos eram a identificação, valorização e preservação dos acervos escolares.

Além dos objetivos relacionados à preservação documental, o projeto também visava contribuir com reflexões históricas que analisassem as práticas didáticas relacionadas com a matemática em Pelotas durante o século XX, tomando inicialmente o acervo do Colégio Municipal Pelotense como fontes prioritárias para a execução da proposta.

Foi encontrado um vasto acervo no Pelotense, porém este se encontrava em condições precárias de acondicionamento e conservação, exigindo assim uma mudança dos processos de organização, higienização e catalogação pretendidos, levando ao coordenador converter aquele projeto de pesquisa em um projeto integrando ensino, pesquisa e extensão chamado "Memória e Educação Matemática em Pelotas – acervo digital das práticas educativas de matemática do Colégio Pelotense" (RIOS, 2014). A partir daí o projeto passou a englobar mais alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, para que juntos pudesse ser efetuada a proposta no acervo documental.

Em 2015 se inicia um novo projeto chamado "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970" (RIOS, 2015), contemplando assim não só o Colégio Municipal Pelotense como outras instituições de Pelotas e região. Este projeto tem entre seus objetivos os de identificar em diferentes instituições ligadas à educação no Rio Grande do Sul, personagens e práticas ligadas ao ensino de matemática, tentando analisar como se apropriavam de modelos de ensino em circulação no país.

Com isso foi necessária uma qualificação e uma formação de agentes atuantes no projeto, tanto das instituições escolares como dos alunos da Universidade. O projeto envolve alunos da Universidade Federal de Pelotas, do Curso de Licenciatura em Matemática que são bolsistas do PIBID e bolsistas PREC, alunos voluntários de iniciação científica, alunos do Curso de Especialização em Estudos Matemáticos e alunos do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Trabalhando e se articulando no trabalho de higienização, catalogação e arquivamento, juntamente de um modo a integrar ensino, pesquisa e extensão de um modo a disponibilizar esses acervos para pesquisas científicas, produzindo assim um acervo digital que contenha o acervo completo referente às práticas didáticas de matemática ocorridas na Instituição desde sua fundação até 1970. Contamos com a

colaboração constante do professor João Nei Pereira das Neves, que trabalha na Instituição, e é coordenador do Museu e do acervo documental.

Sabe-se o quanto é importante este trabalho de restauração de acervos e sua preservação no campo da História da Educação, e mais especificamente na área de matemática ao qual trabalhamos. É muito rico estudar sobre os manuais didáticos, podemos refletir e conhecer sobre qual sociedade produziu aquele livro. Estudar historicamente os manuais nos ajuda a reconhecer como, por exemplo, os valores de uma sociedade, Choppin (2002) afirma que o manual também tem a função de transmitir de uma forma mais implícita os "valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação [...] da juventude." (CHOPPIN, 2002, p.14). A preservação histórica dos documentos escolares é de tamanha importância, por serem importantes fontes históricas e que tem sido já cada vez mais explorada pelos historiadores.

2. COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

O Gymnasio Pelotense[1], como era chamado em sua criação, foi fundado em 24 de outubro de 1902, pelas sociedades maçônicas Antunes Ribas, Lealdade e Rio Branco, com o intuito declarado de oferecer à Pelotas e região "um estabelecimento de ensino que, independente de sectarismos, combatesse o ensino clerical" (FELIPPE apud AMARAL, 2005, p.110), se constituindo em uma instituição educacional de formação laica.

Passou a oferecer, já nos primeiros anos de existência, desde o nível primário até o superior. Foi no interior dessa Instituição que foram criadas as Faculdades de Farmácia, Faculdade de Odontologia e, posteriormente, a Faculdade de Direito, que, depois de alguns anos, passaram a integrar a Universidade Federal de Pelotas (AMARAL, 2005).

Inicialmente, o Gymnasio foi instalado na antiga residência do Dr. Miguel Barcellos, Barão de Itapitocai e, em setembro de 1903, passou a funcionar no casarão adquirido pela Maçonaria, na Rua Félix da Cunha, esquina com a Rua Tiradentes, onde o Gymnasio permaneceu até 1962, sendo transferido para a Rua Marcílio Dias, esquina com a Avenida Bento Gonçalves, onde permanece até hoje.

O Colégio Municipal Pelotense teve e tem para o município de Pelotas uma estimada importância, e considerando a preocupação com a preservação da memória institucional, tomamos essa instituição como o ponto de partida de nosso trabalho no município, iniciando o projeto a partir de seu acervo.

Porém ao nos depararmos com o acervo documental da instituição as condições não eram muito diferentes daquela que os pesquisadores interessados nos arquivos escolares têm encontrado nas diversas instituições pelo país, nas quais os materiais do patrimônio escolar têm sido descartados, em sua maioria.

> Amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e

[1] O Colégio começou suas atividades sendo chamado de Gymnasio Pelotense e, em 1948, passou a se chamar Colégio Municipal Pelotense.

> armazenamento adequado na maioria das escolas. (SOUZA, 2013, p. 205)

Em 2013 quando chegamos na instituição para começar o projeto nos deparamos com o acervo documental de acordo omo ilustra a figura 1.

Figura 1: Acervo documental antes do início das atividades do projeto.
Fonte: Acervo do projeto "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970".

Primeiramente separamos o acervo documental por décadas, como é ilustrado na figura 2, e posteriormente higienizamos todos os documentos existentes, como é apresentado na figura 3. Estes processos levaram bastante tempo para execução por ter um elevado número de documentos. Estas imagens mostram a sala de tratamento dos documentos, uma sala anexa à biblioteca do Colégio Municipal Pelotense, foi o primeiro espaço com qualidade que a instituição liberou para o projeto, demonstrando o interesse institucional para que se executasse a proposta. Este espaço era provisório, pois era uma sala dada de presente a instituição pela Maçonaria para ser uma sala de informática.

Figura 2: Separação do acervo documental por décadas. Figura 3: Higienização do acervo documental.
Fonte: Acervo do projeto "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970".

Atualmente estão sendo desenvolvidos os processos de catalogação e digitalização de documentos relacionados as práticas de matemática referentes a década de 1940. As digitalizações eram feitas por câmeras digitais e de celulares pelos alunos, um trabalho díficil e demorado, pois além da digitalização há o processo de edição das fotos e de criação de fichas catalográficas.

No início do ano de 2016, seria instalada a sala de informática, então o professor João Nei Pereira das Neves, conseguiu outra sala onde ficariam fixos os documentos já prontos, foi feito o transporte dos documentos da sala anexa à biblioteca, para a então nova sala do projeto. Os documentos que ja estão prontos

estão sendo organizados pelo professor João Nei Pereira das Neves. Conseguimos também quatro computadores e quatro scanners para facilitar no processo de digitalização dos documentos, além das câmeras digitais. Já contamos com aproximadamente seis mil fotos referentes a diversos tipos de materiais, como diários de classe, livros-ponto, atas de reunião, folhas de planejamentos, certificados, provas, folhas de pagamentos e compras, dentre outros.

3. CONCLUSÕES

Destacamos a importância da preservação dos acervos documentais, como das fontes que são muito importantes no campo da História da Educação. Entendemos que uma das primeiras contribuições deste projeto como o título já diz: "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970" (RIOS, 2015), é a identificação em diferentes instituições, que neste caso é o Colégio Municipal Pelotense, personagens e práticas voltadas diretamente ao ensino de matemática, analisando assim, como essas foram se apropriando nas diferentes épocas.

Uma das contribuições também desse projeto é a organização, catalogação e digitalização do acervo documental de matemática do Colégio Municipal Pelotense, colaborando com a preservação destes representantes da memória institucional da Instituição. Disponibilizando ao final do projeto o acervo em uma base digital dos documentos relacionados à matemática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, G. L. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005. 236p.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. In: Revista História da Educação. Pelotas, n. 11, p. 5-24, Abril, 2002.

RIOS, D. F. **A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas-RS (1950-1979)**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. 9 f.

RIOS, D. F. **Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. 12f.

RIOS, D. F. **Memória e Educação Matemática em Pelotas – acervo digital das práticas educativas de matemática do Colégio Pelotense**. Projeto de Extensão. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. 10f

OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA MEDIADA POR CÃES DESENVOLVIDA NA LIVRARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

MICHELE BILHALVA PALHANO[1]; ANA CAROLINA DE ASSIS SCARIOT [2]; FERNANDA DAGAMAR MARTINS KRUG[3]; ELIANE T. PERES[4] ;MÁRCIA DE OLIVEIRA NOBRE[5]

[1] Universidade Federal de Pelotas – michele_palhano@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – carolinascariot@live.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – fernandadmkrug@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – eteperes@gmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – marciaonobre@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As intervenções assistidas por animais (IAA) dividem-se em três categorias: atividade, terapia e educação. A Atividade Assistida por animais (AAA), tem como objetivo melhorar a qualidade de vida do indivíduo; a Terapia Assistida por Animais (TAA), é supervisionada por um profissional da saúde e possuí objetivos específicos; já a Educação Assistida por Animais (EAA) consiste em promover a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento psicomotor e psicossocial (CHELINI & OTTA, 2016).

Desta forma, os animais têm sido utilizados como suporte terapêutico desde os séculos XVIII e XIX (ROCHA et al., 2016). No Brasil, a psiquiatra Nise da Silveira implantou as primeiras atividades mediadas por animais em meados do século XX (LAMPERT, 2014), já a pioneira na Educação Assistida por Animais foi a pedagoga Marisa Solano, em 2000 (PETENUCCI, 2016). Tornando-se uma proposta fundamental no aprendizado humano.

No caso da leitura mediada por cães, alguns estudos demonstram que crianças se sentem mais confortáveis quando lêem para/com animais do que quando realizam a leitura para outras pessoas (PETENUCCI, 2016). Isso demonstra que quando um animal é inserido na educação de crianças, promove um vínculo afetivo e estimula o lúdico, a aprendizagem, a motivação, a socialização e tantos outros benefícios (ANDERLINE & ANDERLINE, 2006).

Neste contexto, o objetivo, aqui, é relatar uma atividade de educação assistida por cães, desenvolvidas com crianças que apresentavam algum grau dificuldade de leitura, realizada na Livraria da Universidade Federal de Pelotas com cinco crianças de idades variadas (indicadas por uma escola pública localizada na região da Livraria da UFPel).

2. METODOLOGIA

O pet terapia desenvolveu parceria com o grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), da Faculdade de Educação/UFPel para a realização da educação assistida por cães, tendo como público alvo cinco crianças com algum grau de dificuldade de leitura, de idades variadas (06 a 13 anos de idade).

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro, foi o planejamento e o conhecimento do local pelos cães; o segundo, com a presença das crianças, dos cães, das tutoras e de alunas do curso de Pedagogia. Com as crianças, a atividade se iniciou com a aproximação delas com os cães, a fim de

desenvolver a interação e a afetividade, desta forma quebrando barreiras e criando um vínculo. Assim, como o objetivo era a leitura literária, as crianças foram estimuladas a escolher livros infantis do acervo do grupo de pesquisa HISALES, para leitura e, também, foram estimuladas a construção de palavras, utilizando letras do alfabeto móvel.

Toda esta dinâmica foi realizada na sala da Livraria da UFPel (ressalta-se que a Livraria dispõe de um espaço apropriado para o desenvolvimento desse tipo de atividade), com todos sentados ao chão, em círculo, com os livros e letras expostas no centro. Tendo o cão como mediador e facilitador das atividades propostas pelos educadores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É extremamente importante levar os animais envolvidos nas atividades para uma ambientação do local, antes de iniciar qualquer intervenção assistida por eles. No caso de nossa experiência, é fundamental que o cão conheça o local e se ambiente para que esteja concentrado para o trabalho. Assim, evitamos o estresse e contribuímos para o bem-estar do mesmo, ou seja, adaptamos ao local onde são realizadas as visitas e evitamos comportamentos indesejáveis (VASCONCELLOS, 2016).

Em relação à atividade que desenvolvemos, observou-se que no primeiro momento a interação das crianças com os cães ocorreu de forma tímida, possivelmente pela expectativa da proposta, mas na continuidade houve a interação entre criança e cão, com a estimulação da escolha de um livro e do contato direto com os cãesAo todo foram levados quatro cães para o desenvolvimento do trabalho.

As atividades didáticas iniciaram pela exposição dos vários livros e das letras do alfabeto (móvel, em EVA), para que cada criança fosse envolvida e com liberdade para escolher a leitura que desejasse fazer. Foi proposto, também, que elas escolhessem as letras para formar o nome dos cães coterapeutas e também os seus próprios nomes. Assim, o cão tornou-se um facilitador para otimização das atividades propostas (PETENUCCI, 2016).

Na sequência iniciaram-se as leituras, de acordo com a escolha de cada criança. Neste momento, a ligação com o cão foi importante, pois o mesmo atuou como mediador para o desenvolvimento da proposta. No final foi feita uma leitura em conjunto de uma história envolvendo cães e crianças.

Alguns estudos demonstram a contribuição pedagógica com indivíduos que possuem necessidades educativas especiais (LAMPERT, 2014) ou, no caso aqui escolhido, crianças que apresentam, em âmbito escolar, alguma dificuldade na leitura. A utilização do cão junto as crianças com dificuldades de leitura, permite um maior estímulo, uma vez que o cão não tem julgamento sobre suas dificuldades e torna as atividades propostas mais prazerosas e positivas (PETENUCCI, 2016). Por isso, as intervenções assistidas por animais, além de propiciarem benefícios físicos e mentais, proporcionam segurança, motivação e socialização dos assistidos (DOTTI, 2005).

4. CONCLUSÕES

Pode-se concluir que a presença do cão como mediador facilita a leitura das crianças com dificuldades nesta área e ainda torna mais prazeroso o aprendizado. Ler, especialmente como “tarefa” escolar, nem sempre é uma

prática fácil e prazerosa para as crianças, especialmente aquelas que apresentam algum grau de dificuldade (de domínio do Sistema de Escrita Alfabética, de fluência, de compreensão, etc). Assim sendo, constatamos que os cães representaram para essas cinco crianças um momento em que estabeleceram uma relação de ludicidade, de empatia, de cumplicidade ao realizar a ação de ler, tão comumente associada, na escola, a momentos de sofrimento, de dificuldade, de fracasso, de exposição pública e, por vezes, de humilhação.

Para além disso, a atividade revelou a adequação e a potencialidade da experiência interdisciplinar, ou seja, foi importante a ação conjunta, na medida em que participaram as tutoras dos cães, alunas do Curso de Veterinária (conhecedoras da Pet Terapia), conjuntamente com alunas do Curso de Pedagogia (conhecedoras do campo da leitura e dos livros infantis), que atuaram conjuntamente, procurando harmonizar cães, leitura, livros e crianças.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERLINE, G.A.O.S.; ANDERLINE G.A. Benefícios do envolvimento do animal de companhia (cão e gato) na terapia socialização e bem-estar das pessoas e o papel do Médico Veterinário. **Revista do Conselho Federal de Medicina Veterinária,** n.41, p.70- 75, 2007.

CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. **Terapia assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016.

DOTTI, J. **Terapia e Animais.** São Paulo: Noética, 2005.

LAMPERT, M. **Benefícios da relação homem-animal**. Porto Alegre, RS. 2014. Monografria (Graduação em Medicina Veterinária), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PETENUCCI, A. L. Educação assistida por animais. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. **Terapia assistida por animais**. Manole, 2016. Cap.7, p.147-149.

VASCONCELLOS, A. S. O bem-estar do animal coterapeuta. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. **Terapia assistida por animais**. Manole, 2016. Cap.7, p.147-

PRÁTICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES NO AMBIENTE ACADÊMICO ORIUNDOS DA ZONA RURAL DE PELOTAS/RS

MIRELE BRAGATO[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; EDNA XAVIER[2]; BELNI SPERLUK[2]; JOÃO LUIZ ZANI[3]

[1]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – mirelli_bragatto@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – cristina_peter@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)- ednax800@gmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – beliny_17@hotmail.com
[4]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – jluizzani@outlook.com

1.INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje a falta de acesso à educação se mostra um grande obstáculo para algumas pessoas, principalmente as que vivem no meio rural, onde a evasão escolar de jovens é bem maior no ensino fundamental do que na área urbana. Esse cenário vem se modificando, devido às novas tecnologias e meios de comunicações, fazendo que assim a educação tome novos rumos e que os brasileiros conquistem um nível maior de instrução (OLIVEIRA et al.2016).

É importante ressaltar o papel do professor como instrumento de transmissão, que contribui para a formação de cidadãos capazes de desenvolver visões críticas e de transformar o meio ambiente que estão inseridos. Dada à importância do professor, entende-se que o mesmo deve buscar meios para propagar seus conhecimentos de forma mais clara e coerente, identificando assim técnicas apropriadas para o ensino da educação (MORAES et al. 2015).

Segundo Molina et al. (2011), são muitos os desafios na introdução do ensino no meio rural, pois o número de escolas no campo vêm reduzindo cada vez mais, além desse grave problema o outro é garantir a oferta de vagas e dar condições aos estudantes para que permaneçam estudando, outra dificuldade a ser destacada é a condição econômica de algumas famílias que não podem garantir a compra de material escolar e o transporte até as escolas.

Além disso, não se pode esquecer o papel das políticas públicas, essas que são fundamentais para o funcionamento das escolas na zona rural. É imprescindível que as políticas educacionais atendam as demandas e que conheçam a realidade das populações que vivem no meio rural (SANTOS et al. 2016).

Neste contexto, o Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional (LABASP) da Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), desenvolve projetos com pequenos produtores de leite da zona rural de Pelotas, que tem por objetivo abordar temas relacionados com a saúde animal aliado a saúde humana. Desta forma, docentes e dissentes do LABASP trabalham em conjunto com atividades educativas junto a alunos e professores de escolas públicas de ensino fundamental da zona rural localizadas no interior da cidade de Pelotas/RS. A finalidade deste trabalho é demonstrar aos alunos os trabalhos realizados em âmbito acadêmico e assim estimula-los no futuro a ingressarem no ensino superior.

2. METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas no presente trabalho foram realizadas em adesão entre a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e escolas públicas municipais e estaduais, localizadas no meio rural e envolveu estudantes filhos de pequenos agricultores da região.

O trabalho foi conduzido através de visitas ao LABASP e outros laboratórios da Universidade. As visitas realizadas pelos alunos eram guiadas pelos docentes das escolas, juntamente com os docentes e discentes do LABASP. Para visitação, era obrigatório o aluno possuir autorização dos pais ou responsável.

Ao chegarem ao LABASP, os alunos assistiam a uma palestra ministrada pelos alunos de Pós-Graduação, onde inicialmente abordava-se microbiologia básica e posterior explicavam-se as atividades desenvolvidas dentro do Laboratório e sua importância na saúde animal e humana. Ainda, os procedimentos básicos realizados dentro do Laboratório para posteriormente os alunos trabalharem.

Após o término da palestra, os alunos conheciam os equipamentos utilizados no Laboratório e o funcionamento de cada um deles. Posterior os estudantes realizavam procedimentos de rotina como: preparo de meios de cultura, técnicas de colorações, identificação e isolamento de micro-organismos não patogênicos.

Os alunos guiados pela equipe do Laboratório realizavam todo o procedimento de isolamento e identificação de bactérias presentes no leite e na água. De forma simplificada, os alunos primeiramente realizavam a semeadura do material (leite ou água), após realizavam a Técnica de Coloração de Gram, alguns testes de identificação para gênero e espécies bacterianas e a observação microscópica.

Posterirormente realizava-se uma rodada de perguntas e respostas com os estudantes sobre os assuntos apresentados e possíveis dúvidas sobre como proceder para trabalhar em um Laboratório como o visitado por eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ações como estas permitem que estudantes da zona rural sejam incluídos no meio acadêmico e também possível que os mesmos ampliem seus conhecimentos e aprendam sobre diversos temas. Além do aprendizado é plausível estimula-los a seguir estudando e futuramente ingressar na universidade.

Os temas abordados durante as visitas ao LABASP foram trabalhados dentro da sala por seus professores, propiciando assim uma melhor compreensão por parte dos estudantes.

Por meio de atividades de extensão, como esta, foi possível trabalhar com estudantes da zona rural assuntos que normalmente não são abordados em seu cotidiano, o que resulta em uma produção de conhecimento e oportunidade de explorar o ambiente universitário.

4. CONCLUSÕES

A realização de projetos como este, se faz muito importante, uma vez que permite que estudantes vindos da zona rural conheçam o ambiente acadêmico e proporcionam novos aprendizados. Os alunos tiveram a oportunidade de visitar mais de uma vez o Laboratório, o que despertou um maior desejo de muitos a ingressar na Universidade. Portanto estes fatos reforçam o papel de estudantes de graduação, pós-graduação e professores proporcionarem experiências como estas à alunos com menor contato com centros acadêmicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE OLIVEIRA, Ana Emília; DA SILVA, Everaldo. A educação a distância e sua contribuição na inclusão social. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 5, n. 10, 2016.

DOS SANTOS, Flávio Reis; NETO, Luiz Bezerra. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: DA OMISSÃO À REGULAMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, 2016.

DE MORAES, Kelly Farias; DA CRUZ, Monique Rodrigues. O ensino da educação ambiental. **Revista Direito e Política**, v. 10, n. 2, p. 928-945, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2015.

ENSINO DE LITERATURA PARA ALUNOS SURDOS

MÔNICA MENDES GARCIA[1]; ALINE DE CASTRO E KASTER[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas1 – monica.mgarciaaa@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – alinelibras@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir de discussões realizadas com profissionais da área da Língua Brasileira de Sinais - Libras, surgiu o interesse em trabalhar com alunos surdos e conhecer um pouco mais sobre a literatura Surda. A literatura surda tem como marco a identidade surda, as narrativas são registradas em diferentes mídias: a partir de vídeos, livros com imagens com escrita em Português e traduzidos, ou não, para o SignWriting (SW)[1] ou, ainda, livros com imagens acompanhados de desenhos de personagens sinalizando. As narrativas da Literatura Surda são contadas através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), grande parte delas contam experiências vividas pelo povo surdo que auxiliam na formação de identidade surda, possuindo intrinsicamente um ar informativo, que facilita na troca de vivências, acrescentando visões de mundo diferentes a cada contador.

A Língua de Sinais, de acordo com STROBEL, 2008, P. 44:

> ".... é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcioanar-lhe a aquisição de conhecimento universal."

A literatura surda tem um valor extremamente importante, pois viabiliza conhecimento. A maioria dos livros de literatura são de escrita em Português com a qual o surdo não consegue ter um entendimento pleno por se tratar de sua segunda língua, a língua portuguesa. Porém, as narrativas em Libras, registradas em vídeo ou escrita em SW, proporcionam maior conhecimento e informação. Algumas histórias trazem em si um valor cultural que contribui na formação da identidade dos indivíduos surdos.

A expressão "literatura surda" é utilizada para conceituar histórias....

> … que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010; p. 161).

[1] **SignWriting** (escrita gestual, ou escrita de sinais) é um sistema de escrita das línguas gestuais no Brasil, Libras Língua Brasileira de Sinais.

Algumas histórias apresentam personagens surdos que contam suas experiências com relação à surdez, ao mundo ouvinte, o encontro com a Língua de Sinais, entre outros, que mostram os direitos dos cidadãos surdos e a surdez como uma diferença cultural. Outras histórias da Literatura Surda apresentam os mais variados temas, como por exemplo: Tibi e Joca, o Patinho Surdo, Rapunzel Surda, Cinderela Surda e etc. Assim, diferentes narrativas que constituem a Literatura Surda apresentam situações as quais podem ajudar o surdo a descobrir o seu eu Surdo. É importante resaltar que as narrativas ajudam o surdo a construir uma identidade, fortalecendo-se em sua língua.

O objetivo do projeto é, através da Literatura Surda, possibilitar o acesso a informação e aprofundamento em temas que perpassem a cultura surda, contribuindo para a construção de sujeitos formadores de opinião crítica, auxiliando-os a se expressar e a conhecer mais sua cultura, valorizando sua Língua, enriquecendo sua percepção de mundo e incentivando e motivando-os a criar e a usar a arte da sua própria Língua e criar novos registros de literatura surda.

2. METODOLOGIA

O projeto encontra-se em fase de inicial de desenvolvimento, logo a metodologia que pretende-se utilizar no presente trabalho será a de realização de oficinas na Escola Especial Professor Alfredo Dub, com alunos surdos da escola, no projeto de extenção da UFPEL entitulado “O Ensino de Literatura para alunos Surdos”. Discentes da Ufpel, juntamente com docentes da Área de Libras fazem parte da equipe executora do trabalho.

As oficinas serão realizadas com 50 alunos surdos, contemplando desde as séries iniciais até o 9º ano do ensino fundamental. As oficinas ocorrerão duas vezes por semana com duração de 4hs cada.

Durante as oficinas serão realizadas atividades como: teatro, contação de fábulas, histórias e piadas em Língua de Sinais Brasileira. Os alunos serão estimulados a produzirem histórias sinalizadas e escritas, respeitando, assim, sua primeira língua. Esses registros serão feitos através de vídeos e escritas em Português.

[1] **SignWriting** (escrita gestual, ou escrita de sinais) é um sistema de escrita das línguas gestuais no Brasil, Libras Língua Brasileira de Sinais.

Para uma melhor compreensão deste projeto, o mesmo foi dividido em cinco etapas. Na primeira etapa serão realizadas atividades introdutórias, envolvendo a contação, em Libras, de histórias, fábulas, poesia, piadas, histórias em quadrinhos, teatro e arte. Na segunda etapa será realizada uma amostra de vídeos e criações de narrativas em Libras. Na terceira etapa os alunos serão estimulados a criar suas próprias narrativas, a partir de desenhos. A penúltima etapa será focada ao ensino do uso do MovieMaker, um programa de computador que possibilita a montagem de vídeos. E, na última, será realizada uma amostra do trabalho feito pelos alunos em uma feira de Literatura Surda que será promovida na escola, pois, de acordo com Morais (2012, p.37), o prazer e o entretenimento proporcionados pela arte na Língua de Sinais fortalecem o povo surdo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente momento este trabalho é considerado um projeto, “Ensino de Literatura para Alunos Surdos”, e o mesmo será colocado em prática no decorrer do segundo semestre de 2016.

4. CONCLUSÕES

Espera-se que, no decorrer da realização deste projeto, seja possível adensar os estudos a respeito da Literatura Surda bem como promover acessibilidade e informação sobre Literatura Surda para os alunos participantes da proposta.

[1] **SignWriting** (escrita gestual, ou escrita de sinais) é um sistema de escrita das línguas gestuais no Brasil, Libras Língua Brasileira de Sinais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

KARNOPP, L., KLEIN, M., LAZZARIN, M. L. L. **Cultura Surda na Contemporaneidade**. Editora da Ulbra, 2011.

PERLIN, G. , STUMPF, M. **Um olhar sobre nós Surdos**. Editora CRV, 2012.

Capítulo de livro

MORAES, C. Contadores de histórias surdos na arte em movimento, no reconto, na recriação e na memória. **Um olhar sobre nós Surdos.** Editora CRV, 2012. Cap.2, pag.87-94.

MORGADO, M. Literatura em língua gestual. **Cultura Surda na Contemporaneidade**. Editora da Ulbra, 2011. Cap.2, pag.152-170.

Mianes, F. L. , MULLER, J. I. , FURTADO, R.S.S. Literatura surda: um olhar para as narrativas de si. **Cultura Surda na Contemporaneidade**. Editora da Ulbra, 2011. Cap.1, pag.55-69.

Artigo

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.36, p.155 - 174, 2010.

[1] **SignWriting** (escrita gestual, ou escrita de sinais) é um sistema de escrita das línguas gestuais no Brasil, Libras Língua Brasileira de Sinais.

I WORKSHOP DE NEONATOLOGIA EM PEQUENOS ANIMAIS

MONIKE QUIRINO[1]; MARTHA BRAVO CRUZ PIÑEIRO[2]; FRANCISCO DE ASSIS ARAÚJO CAMELO JR[3]; EDENARA ANASTÁCIO DA SILVA[4]; ANDREIA NOBRE ANCIUTTI[5]; MARCIA DE OLIVEIRA NOBRE[6]; CARINE DAHL CORCINI[7]

[1]Universidade Federal de Pelotas – monikequirino@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – martha.pineiro@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – junior_camelo01@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – edenara_anastacio@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – vet.andreia@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – marciaonobre@gmail.com
[7]Universidade Federal de Pelotas – corcinicd@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A neonatología corresponde à ciência que abrange os conhecimentos acerca dos recém-nascidos, sendo que a definição de neonato pode englobar animais da primeira até segunda semana de vida ou até o desmame (quatro semanas) (Hoskins, 1997; Grundy, 2006). O nascimento representa um cenário de diversas e intensas mudanças circulatórias, respiratórias, metabólicas e imunológicas ao filhote, enquadrando o neonato em uma categoria animal muito frágil, logo, altamente dependente de cuidados (Domingos et al, 2008).

Na Medicina Veterinária, os cuidados supracitados destacam-se, principalmente, na área de pequenos animais (cães e gatos), haja vista a significante taxa de mortalidade entre nascimento e desmame que corresponde a 30% e impacta, especialmente, na assistência a canis (Prats, 2005). O pequeno tamanho e desenvolvimento do paciente neonato aumentam o grau de complexidade em técnicas padrão do exame clínico, exames complementares e tratamento. Neste contexto, observa-se a possível insegurança do profissional veterinário frente às necessidades básicas de um recém-nascido e a quadros de enfermidades durante o período neonatal.

Diante do exposto, o I *Workshop* de Neonatologia em Pequenos Animais objetivou difundir do conhecimento sobre perspectivas fisiológicas, patológicas e etológicas dos neonatos caninos e felinos para graduandos e profissionais da Medicina Veterinária, possibilitando um maior contato com tal especialidade.

2. METODOLOGIA

O I *Workshop* de Neonatologia em Pequenos Animais foi idealizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Reprodução Animal (ReproPEL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), contando com o apoio do Grupo de Ensino e Pesquisa e Extensão em Clínica Médica de Pequenos Animais (ClinPet – UFPel). A organização do evento teve início com a decisão criteriosa dos temas a serem abordados bem como dos profissionais ministrantes, resultando em uma equipe de oito médicos veterinários e sete palestras, distribuídas na semana de 13 a 17 de junho de 2016, perfazendo uma carga horária de cinco horas.

A divulgação do ciclo de palestras contou com a elaboração de um *banner* exposto em murais da faculdade e compartilhado nas redes sociais, como *Facebook*. A etapa de inscrições ocorreu de forma presencial e teve duração de, aproximadamente, duas semanas, sendo processada pelos graduandos

envolvidos na organização, conforme escala previamente elaborada. Os interessados (graduandos de todos os semestres e profissionais veterinários) podiam optar pela participação em todo o evento ou apenas em palestras de sua preferência.

No decorrer do evento, a organização deu-se pela mesma equipe de graduandos colaboradores, contando, também, com o auxílio de pós-graduandos e docentes envolvidos na idealização do projeto. Os ministrantes convidados exibiram suas palestras em apresentações digitais em um tempo médio de uma hora (das 12h30min às 13h30min), permitindo a abertura de discussões e sanamento de dúvidas na sequência. A frequência de cada inscrito era controlada a partir de um sistema de *check-in* com auxílio de planilhas administradas pela equipe organizadora, considerando-se a carga horária total do evento (5h) para a frequência em, pelo menos, quatro dias do *workshop*; e carga horária proporcional para frequências menores.

Ao final do evento, realizou-se a pesquisa de satisfação por meio da distribuição de fichas para que os participantes pudessem fazer sua avaliação quanto à carga horária, ao cumprimento da sua proposta, aos temas abordados, palestrantes escolhidos e organização do *workshop*. Além destes pontos, o público pôde dissertar sobre pontos fortes e fracos, bem como fazer sugestões para uma possível segunda edição do evento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento do parto, ocorre a quebra das barreiras químicas, físicas e microbiológicas e, além disto, os filhotes nascem com diversas vias fisiológicas imaturas do ponto de vista imunológico. Fatos que enfatizam a importância da discussão de assuntos como profilaxia imunológica para tal categoria. As vias metabólicas também não estão totalmente estabelecidas, implicando, assim, no sistema terapêutico a ser determinado pelo médico veterinário.

A fragilidade imunológica e terapêutica, por sua vez, desencadeiam outras problemáticas para estes animais, como as doenças parasitárias, que se agravam pelo desafio ambiental enfrentado pelos recém-nascidos. Ainda neste âmbito, a ocorrência de cesarianas também exerce influência sobre a viabilidade dos neonatos quando se considera o uso de anestésicos. Portanto, o conhecimento acerca da necessidade e das consequências da técnica também faz-se fundamental, assim como os cuidados básicos e intensivos com os recém-nascidos, os quais são decisivos para o desenvolvimento adequado de um filhote até sua vida adulta.

Sendo assim, a temática do *workshop* permeou os seguintes assuntos: profilaxia parasitária e imunológica; tópicos da terapêutica; cuidados com o recém-nascido e cesariana, visando, de forma geral, fomentar a discussão sobre as inúmeras diferenças metabólicas, fisiológicas e etológicas de um neonato em relação a caninos e felinos adultos. Além disto, a semana de conhecimentos sobre neonatologia lançou mão de conteúdos introdutórios, discutindo-se o relacionamento entre o médico veterinário e o proprietário quanto aos filhotes, de forma a gerar raciocínio sobre as expectativas existentes em relação à assistência a ninhadas. Não obstante, o evento colocou em pauta tópicos particulares, como as peculiaridades do neonato felino, haja vista as disparidades de aspectos fisiológicos e, especialmente, etológicos, entre as espécies canina e felina.

A primeira edição do evento contabilizou um público geral de cerca de 120 pessoas, sendo que todos os pontos supracitados foram difundidos, ao longo do evento, firmando a ideia de que o neonato não pode ser considerado um animal

adulto em tamanho menor. O interesse pelo conhecimento geral ou pela especialização na área foi despertado, cumprindo com o objetivo do referido projeto. O conteúdo das fichas foi cautelosamente registrado e interpretado, constituindo o *feedback* fundamental para a organização e realização do *workshop* subsequente.

4. CONCLUSÕES

O I *Workshop* de Neonatologia em Pequenos Animais colaborou com a disseminação de conhecimento acerca das reais necessidades de cães e gatos recém-nascidos, respeitando as peculiaridades em nível de fisiologia, metabolismo e comportamento da categoria. Desta forma, pôde-se despertar o interesse por parte de graduandos e profissionais da medicina veterinária na referida especialidade, agregando benefícios ao público e, também, à equipe de palestrantes e organizadores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGOS, T.C. S.; ROCHA, A.A.; CUNHA, I. C. N., 2008. Cuidados básicos com a gestante e o neonato canino e felino: revisão de literatura. **Jornal Brasileiro de Ciência Animal**. v. 1, n.2, p. 94-120.

GRUNDY, S.A, 2006. Clinically relevant physiology of the neonate. **Veterinary Clinic of Small Animal**., v. 36, n. 3, p. 443-459.

HOSKINS, J. D. **Pediatria veterinária: cães e gatos do nascimento aos seis meses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interlivros editora, 1997. 616p.

PRATS, A. **Neonatologia e pediatria canina e felina**. São Caetano do Sul: Interbook, 2005. 469p.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O GENOCÍDIO NEGRO: REFLEXÕES ENTRE A ACADEMIA E A MILITÂNCIA

NAYLSON COSTA[1]; POLINE PACHECO[2]; ALESSANDRA GASPAROTTO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – naayrodrigues15@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – polinepr@gmail.com 2
[3]Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com 3

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões a respeito das Políticas de Ações Afirmativas como reparação histórica para as populações negras e indígenas e a relação dessas políticas como uma forma de reverter aquilo que pode ser entendido como genocídio da população negra. Como o genocídio da população negra, entendemos não apenas a violência física cometida em relação a essas populações, segundo estudos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, possuem 2,5 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio. Outros dados, ainda, nos revelam isso: o número de mulheres negras assassinadas cresceu 54% em 10 anos (de 2003 a 2013), enquanto que o número de mulheres brancas mortas caiu 10% no mesmo período, de acordo com o Mapa da Violência 2015, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais e lançado em novembro de 2015. No mercado de trabalho também observamos essa desigualdade: a taxa de desocupação entre brancos é de 6,3% e entre negros de 9,1%. Para mulheres negras, essa taxa era ainda maior: 11,3%. No mesmo ano, o rendimento médio de homens brancos era mais que o dobro do que o de homens negros, enquanto mulheres brancas ganhavam quase três vezes mais que as afrodescendentes. Esses dados são um recorte do município de São Paulo, de acordo com o relatório "Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios", que utiliza dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde os afrodescendentes constituem 37% da população.

A invisibilidade da população negra também ocorre nas Universidades Públicas. Segundo o IBGE, apesar de o acesso dos negros à universidade ter crescido na última década, a proporção dos estudantes de dezoito a 24 anos pretos ou pardos que frequentam o ensino superior ainda não chegou ao mesmo nível que os jovens brancos tinham dez anos antes. Historicamente a população negra sofre violência de diversas formas. Segundo GONZALEZ (1984, p. 231):

> Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país).

As Políticas de Ações Afirmativas surgem devido à pressão das comunidades negras e indígenas com a finalidade de combater as discriminações étnicas, raciais, religiosas ou de gênero aumentando a participação de minorias dentro do processo político, com acesso à educação, à saúde, ao emprego e à valorização cultural. Elas garantem recursos em benefícios de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado e no presente. Entre as Políticas de Ações Afirmativas damos como

exemplo as Leis: 11645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados; a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira; e a lei 12.711/12, que garante 50% (cinquenta por cento) das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) federais vinculadas ao Ministério da Educação, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro deste 50%, existe um recorte racial que reserva uma porcentagem para alunos pretos, pardos e indígenas, variável conforme o índice de pessoas autodeclaradas no senso do IBGE por unidade da Federação.

As Políticas de Ações Afirmativas sofrem resistências de parte significativa da sociedade. SILVA e SERAFIM (2005, p. 170), ao analisarem o discurso da mídia sobre a questão das cotas, afirmam que:

> Podemos observar o uso de alguns vocábulos que conduzem, de certa forma, a efeitos de sentidos que realçam aspectos negativos em torno da discussão da temática. Para ilustrar, tomamos um deles em que aparece a palavra remédio, como se estivéssemos lidando com uma doença; veneno, como se algum mal – talvez a visibilidade de práticas discriminatórias ou ainda a reafirmação do racismo – as cotas pudessem provocar.

As discussões a respeito são inúmeras, desde aqueles que apoiam e entendem a importância dessas leis como reparação histórica até aos que são contrários e acreditam que as leis sejam uma forma de inferiorizar os negros e os indígenas.

Devido à falta de informação e ao preconceito a respeito das Políticas de Ações Afirmativas, em especial a lei 12.711/12, o Projeto de Extensão Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola, surge em 2015 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) coordenado pelas professoras Alessandra Gasparotto, Lisiane Manke e Lori Altmann, com dois bolsistas da graduação em História, com a finalidade de levar informações da Universidade para às comunidades, acompanhar e auxiliar os jovens e os professores das escolas públicas do município de Pelotas e região por meio de oficinas e de discussões. Atualmente, o Projeto está em seu segundo ano com um total de treze bolsistas de diversas graduações da UFPel.

Nesse sentido, é preciso situar nosso local de fala em relação a esse texto: (1) como filho de auxiliar de limpeza, negro e periférico; (2) como mulher, periférica moradora da casa do estudante, temos hoje a nossa realidade transformada pela Políticas de Ações Afirmativas; e (3) como bolsistas atuando junto ao Projeto de Extensão Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola. Nesta atuação, refletimos como as Políticas de Ações Afirmativas contribuem para o aumento da representatividade na UFPEL como uma reparação histórica dentro deste contexto social.

2. METODOLOGIA

O negro e a negra, aqueles que foram sequestrados de sua terra mãe para servirem de mão-de-obra escrava vem vivendo às margens da sociedade brasileira. “Fica abolida a escravidão no Brasil. Revogam-se as disposições em contrário”, com essas duas frases foi “dada liberdade” a toda uma população (SCHWARCZ, 2007, p. 24). A abolição em 1888 tem sua importância, porém não foi eficaz, pois servia aos interesses das classes hegemônicas brancas e contemplou uma pequena parcela de negros que ainda eram escravizados por

não terem comprado a sua liberdade, ou fugido para os quilombos, ou não serem contemplados por leis como: Ventre Livre e do Sexagenário. Na análise histórica de SCHWARCZ (2007, p. 25), ficam claro os reais interesses das classes dominadoras que inferiorizaram ainda mais as populações negras:

> A partir do fato consumado e em meio a essa sociedade das marcas pessoais e do culto ao personalismo, a Abolição foi entendida e absorvida como uma dádiva, um belo presente que merecia troco e devolução. Por isso Isabel converteu-se em "A Redentora" e o ato da Abolição transformou-se em mérito de "dono único" e não no resultado de um processo coletivo de lutas e conquistas.

Nesse sentido, o projeto de extensão Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola tem como foco principal levar informações, discussão sobre a lei 12711/12, chamar atenção para a importância das Políticas de Ações Afirmativas e o preenchimento total dessas vagas por estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública. O Projeto leva para as 8ª series do ensino fundamental e ensino médio da rede pública de Pelotas e região oficinas didáticas que aguçam a discussão a respeito das políticas de ações afirmativas. Por meio de vídeos, imagens, dados, bate papos, leituras, atividades e jogos dinâmicos busca-se embasar de forma lúdica a respeito da lei. Estas discussões revelam qual a opinião dos alunos em relação às cotas e o que eles sabem sobre este tema. Em grande parte dos encontros, a maioria dos alunos que se colocam contra são por não saberem como a lei a funciona e quem pode usufruir dela. Muitos acreditam que as cotas são apenas raciais fazendo com que reproduzam e reforcem opiniões do senso comum. O diálogo com as escolas ocorre em duas instâncias: (1) a primeira com os alunos e (2) a segunda com os professores, coordenadores e diretores, pois assim acreditamos semear a nossa iniciativa para dentro das salas de aulas.

Desta forma, organizamos assim essa reflexão a partir de nossas vivências como o Projeto de Extensão Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do Projeto percebemos o quão a comunidade negra é carente de informações a respeito das Políticas de Ações Afirmativas e o quão é intenso o desejo e sonho dos jovens de periferia em ingressarem no ensino superior público. Entendemos que a informação não chega e que isso é um resultado estrutural de muitos séculos de exploração negra. Isto se reflete no que é hoje o genocídio da população negra, que não se trata apenas da morte em massa de negros e negras, mas de todo o contexto social em que essa população se encontra. Somos 53% da população e antes das Políticas de Ações Afirmativas a quantidade de negros no ensino superior público não chegava a 10%, isso porque o negro estuda o ensino médio para ter diploma que lhe garanta um emprego para sobreviver, como apontado por GONZALEZ (1984) ainda nos anos 1980, quadro que pode ter se alterado nessas três décadas, mas ainda é possível de ser percebida, conforme dados apresentados no início do trabalho.

Sabemos que essa é uma realidade projetada para os jovens negros e negras de periferia que sem muitas alternativas acabam aceitando seu destino e reproduzindo muita das vezes o caminho de seus pais, às margens da universidade e também da sociedade. A lei 12.711/12 tem um prazo de validade de dez anos. Após esse período serão analisados os resultados, sendo assim uma necessidade urgente de levar informações para o entendimento da mesma.

Há dois meses a nossa inserção neste projeto tem ocorrido, neste curto prazo entendemos o nosso lugar como estudantes de licenciatura e a importância na nossa construção enquanto educadores. Diante do contexto social em que vivemos queremos por meio do Teatro e da Dança junto com o projeto Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola levar a informação para gerar transformações nesse cotidiano com a esperança de que mais negros e negras ocupem vagas nas Universidades Públicas.

4. CONCLUSÕES

Consideramos que as leis de Ações Afirmativas tendem a reverter uma construção sociocultural, política e histórica que vem em decorrência da escravidão e do racismo. O negro é o que sofre diretamente com a desigualdade social pois carrega consigo toda a herança e os resquícios deixados pelo período escravista. Historicamente, entendemos que a lei Áurea tinha interesses mais profundos do que aprendemos geralmente nas escolas e na vida e que o processo que se deu pós escravidão estruturou e naturalizou o racismo e o genocídio da população negra no Brasil.

Assim, levantamos a necessidade de continuidade das Políticas de Ações Afirmativas e do quanto elas são importantes para a população negra e periférica. No entanto a lei 12.711/12 tem o tempo de vigor pré-estabelecido de dez anos e ao final deste período uma nova análise sobre a situação será feita.

Desta maneira, acreditamos que a melhor estratégia seria ir de encontro às escolas públicas e as comunidades para estabelecer um diálogo com o objetivo de desvenda dúvidas e oferecer orientações a respeito dessas informações, pois ainda notamos todos os dias a ausência de alunos negros e negras, de autores negros e negras na academia, em eventos acadêmicos nas Universidades. O Projeto oferece uma oportunidade de reverter esse quadro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSI, G. **Morte de mulheres negras dispara com falta de amparo na periferia**. El País, online, 09 nov. 2015. Acesso: 20 jun. 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/06/politica/1446816654_549295.html.

DAGOSTINO, R. **Jovem negro tem 2,5 vezes mais chance de ser morto, diz relatório**. G1, online, 07 mai. 2015. Acesso: 20 jun. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/05/jovem-negro-tem-25-vezes-mais-chance-de-ser-morto-diz-relatorio.html.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n. 23, p.100-122, 2007.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

SCHAWARCZ, L. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. CUNHA, O.; GOMES, F. **Quase-cidadão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 23-44, 2007.

SILVA, M.; SERAFIM, C. Práticas discursivas sobre cotas na mídia: o negro pode ser universitário? **Revista do GELNE**, v. 7, p. 165-176, 2005.

PROJETO AIMIRIM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SANITÁRIA: I MATEADA NO BAIRRO NAVEGANTES

NICOLE FERNANDES DA SILVA[1]; TUANA PEDRA[2]; PIERRE LUZ DE SOUZA[3] ; ROSINEI SILVA SANTOS[4] ; MARCELLA DO Ó CATÃO AGRA[5] ;LUCIARA BILHALVA CORRÊA[6]

[1]Centro de Engenharias - Universidade Federal de Pelotas – nicolefernandes1995@gmail.com
[2]Centro de Engenharias – Universidade Federal de Pelotas - tuanapedra@gmail.com
[3]Centro de Engenharias – Universidade Federal de Pelotas - pierresouzals@gmail.com
[4]Centro de Engenharias – Universidade Federal de Pelotas - rosineicaxias@hotmail.com
[5]Centro de Engenharias – Universidade Federal de Pelotas - marcella.agra@gmail.com
[6]Centro de Engenharias - Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Educar é a ação de promover a transformação social. Assim, a Educação ambiental e sanitária é uma prática pedagógica comprometida em mobilizar a comunidade a participar da qualidade de vida e sustentabilidade do ambiental, portanto, trata-se de um processo colaborativo, continuo e permanente (DIAS, 2010).

Este projeto de extensão tem como objetivo principal potencializar a mobilização e conscientização da população. O projeto vem sendo aplicado no Bairro Navegantes, e com práticas ambientais visa melhorias pessoais, as quais são de essencial importância a qualidade de vida e sustentabilidade dos envolvidos.

Em busca de uma prática com grande alcance da população moradora do Bairro Navegantes, visando o desenvolvimento de conhecimentos a atitudes voltadas a socialização e conservação ambiental, despertou-se o desejo e desafio da realização de uma I Mateada do Projeto Aimirim.

2. METODOLOGIA

Este trabalho de extensão foi criado por alunos e docentes do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária (UFPel) após perceberem problemas referentes a questões ambientais e sanitárias na Cidade de Pelotas.

Próximo ao Bairro Centro e Bairro Porto, o Bairro Navegantes é o mais próximo em vulnerabilidade social, econômica e ambiental ao alcance dos integrantes do projeto. Esta precariedade prejudicial à saúde dos moradores e ao meio ambiente levou a escolha do Bairro como Projeto Piloto.

Após diversas atividades de educação ambiental e sanitária realizadas nas escolas: Érico Veríssimo, Padre Rambo e Nossa Senhora dos Navegantes; CRAS (Centro de Referência em Assistência Social São Gonçalo) e Igreja Luterana, surgiu a ideia e necessidade de um encerramento semestral com o objetivo de mobilizar os participantes e colaboradores do Projeto, bem como demais

moradores do bairro para a realização de práticas de educação ambiental e socialização entre os moradores do Bairro.

Então foi elaborada a realização de uma mateada no Campo São Jorge, campo localizado no Bairro Navegantes, próximo a Igreja Luterana.

A realização da atividade foi dividida em 4 etapas:

- Reunião do grupo para decidir datas e metodologia;
- Busca por recursos financeiros e patrocínios;
- Montagem da arte e divulgação da ação;
- Realização da atividade.

Após reunião do grupo, a data escolhida para a atividade foi 04 de Julho de 2015. As atividades adotadas seriam em conjunto com brincadeiras realizadas pelo Sanep para as crianças, e diálogos com adolescentes e adultos, juntamente com distribuição de mudas de plantas, erva e água para chimarrão, pipoca e folders educativos explicativos. Todas as atividades com enfoque ambiental e ressaltando a importância da conscientização sobre o meio em que vivemos e sua importância na saúde humana.

Para a mateada, os colaboradores do projeto conseguiram patrocínios para a sua realização: erva e água com a empresa Barão, apoio da Prefeitura Municipal de Pelotas e Sanep com a distribuição de plantas e brincadeiras educativas ambientais, contribuição em dinheiro da empresa Clorofina, localizada em Pelotas. Além da ajuda do comércio próximo ao Campo São Jorge.

A divulgação da atividade foi feita através de divulgação na página do projeto, e com folder explicativo.

A atividade começou com a organização do campo e recebimento do material cedido por parte dos patrocinadores. Após o término da organização, ocorreu o início das atividades e chegada da população.

Atividades com crianças: Para a realização das atividades com as crianças, o grupo do Projeto Aimirim estava em conjunto com colaboradores do Sanep, que tomaram conta das brincadeiras educativas, sempre com enfoque ambiental. As brincadeiras tinham como objetivos: ensinamentos sobre reciclagem e cores corretas de cada lixeira, utilização correta dos recursos hídricos e importância do saneamento para a saúde humana.

Além destas brincadeiras, ainda haviam integrantes do projeto vestidos de Zé Gotinha, Coleta Seletiva e Mosquito da Dengue. Estes participantes fantasiados, tinham como objetivo conversar com as crianças, com linguagem adequada a idade, a respeito da importância dos cuidados ambientais.

Atividades com jovens e adultos: As atividades com jovens e adultos foram mais direcionadas ao diálogo. Abordou-se os visitantes da mateada e conversou-se sobre a importância da educação ambiental e sanitária, cuidados que necessários a tomar com suas residências, saúde, ruas e Bairros. Além disto, também salientou-se a importância de cobrar os direitos de saneamento adequados ao poder público, pois o Bairro é esquecido pelo mesmo em quesitos

de saneamento.

A maioria dos jovens e adultos visitantes da mateada eram pais ou mães das crianças que lá estavam, aproveitou-se então, para ressaltar a importância de uma boa educação ambiental para seus filhos, dando enfoque também ao bem estar da saúde destes.

Abaixo, imagens da I Mateada do Projeto Aimirim:

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cerca de 100 moradores do Bairro visitaram o evento, entre estes, alunos das escolas que trabalhou-se durante o ano de 2015, frequentadores do CRAS e da Igreja Luterana.

Os moradores jovens e adultos do Bairro participantes da atividade, sentiram-se mobilizados com a mateada realizada, demonstrando interesse ao dialogar com os participantes do projeto, buscando entender melhor as questões ambientais e sanitárias e descobrir soluções para a precariedade do Bairro e de suas vidas.

As crianças ainda entendem pouco sobre os temas tratados, porém como a mensagem foi lhes passada de uma forma mais adequada, despertando a consciência que todos devemos ter com os cuidados ambientais, pois a falta deles pode afetar o meio ambiente e a saúde das pessoas próximas.

Notou-se maior confiança dos moradores do Bairro Navegantes em relação ao projeto e os participantes do mesmo, tendo em vista que, na data a qual foi realizada a mateada, já havia mais de um ano de aplicação do projeto.

Os resultados esperados foram alcançados, o número de visitantes foi

positivo, assim as pessoas que não conheciam, puderam conhecer melhor o projeto Aimirim e seus objetivos, e os que conheciam aumentaram a confiança com o Projeto. Também adquiriram um pensamento mais crítico em relação ao meio em que vivem.

4. CONCLUSÕES

Todas as ações realizadas por participantes do Projeto Aimirim no Bairro Navegantes tem possibilitado uma visão diferente em relação a problemas ambientais e sanitários nos participantes do projeto, pois notou-se maior participação do publico envolvido.

Por ser um projeto de extensão, pretende-se alcançar 100% da população do Bairro Navegantes como participantes e colaboradores do Projeto Aimirim.

Em relação a atividade realizada, a I Mateada do Projeto Aimirim chegou a seu objetivo, que além da conscientização ambiental, uniu os moradores do Bairro Navegantes, possibilitando um grande diálogo entre os mesmos, o que amplia suas visões críticas em relação aos temas tratados.

Devido ao conhecimento do Projeto Aimrim por uma grande parte da comunidade, foi possibilitado um maior aprofundamento sobre os temas ambientais, sanitários e sociais da realidade onde vivem e assim, perceber que as mudanças depende de cada um dos indíviduos.

A conscientização e a mudança de percepção é um processo lento, portanto, o trabalho deve ser contínuo, conforme preconiza a prática pedagógica na dimensão da educação ambiental.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e prática. São Paulo: Gaia, 1992.

REPÚBLICA FEDERAL DO BRASIL. Atos do poder legislativo. Diário Oficial, Brasília, 28 abril 1999. Acessado em 21 jul. 2016. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Brasília, 2004. Acessado em 22 jul. 2016. Online. Disponível em: http://assets.wwfbr.panda.org/downloads/revbea_n_zero.pdf#page=13

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NO MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO

NOEMI DE CAMPOS BRETAS[1]; DHARA FERNANDA NUNES CARRARA[2]; CAROLINE BONILHA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – bretasnoemi@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – dharaernanda.nunes@hotmail.col*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – bonilhacaroline@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um relato de experiência sobre a mediação artística acontecida no museu Leopoldo Gotuzzo (MALG) situado na cidade de Pelotas-RS, no dia 07 de abril de 2016 perfazendo um total de duas horas. Esta atividade é parte do projeto de extensão intitulado *Ação educativa Malg: Museu, Escola, Comunidade* o qual conta com duas bolsistas acadêmicas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPel para o desenvolvimento das ações. O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo recebe frequentemente a visita de escolas e no resumo uma destas visitas será tomada como modelo para o relato proposto.

A mediação é pensada aqui como possibilidade de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem. Sublinha-se a importância que a mediação exerce na formação do acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Nesse sentido, o discente desenvolve agenciamentos entre sujeito social, histórico e cultural dentro de práticas de mediação. O texto aborda a relação entre as crianças e o museu de arte, compreendendo este ambiente como espaço de produção de experiências artísticas, produção de sentidos, criação e, sobretudo, espaços de memória, de história e de vida.

2. METODOLOGIA

A partir da observação da visita dos alunos da Escola Municipal Afonso Viseu ao MALG é possível propor alguma reflexões sobre os exercícios propostos pelos mediadores. Nesta ocasião os alunos visitaram a exposição “Só Lamina” de Nuno Ramos. A exposição faz parte da uma intensa pesquisa do referido artista a respeito das possibilidades que existem para a superfície bidimensional da tela. Fizeram parte da exposição 11 desenhos que mesclam pintura, poesia e outros materiais.

Ao chegar ao museu os alunos do 3º ano do ensino fundamental foram conduzidos ao salão onde está a exposição. Inicialmente apresentamos as obras de Nuno Ramos e falamos sobre os materiais que compunham cada peça do artista. Em seguida realizamos a atividade “caça a obra” que consistia em buscar a obra de acordo com características dadas pelos mediadores. Os alunos tinham que observar e chegar perto da obra que correspondia com os detalhes citados.

Para finalizar distribuímos folhas A3 e giz de cera para que os alunos escolhessem uma obra e fizessem uma releitura. Todos sentaram no chão e ali puderam desenvolver seus desenhos (Figura 01).

Figura 01: Atividade de releitura das obras no espaço Malg

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A condução dos alunos durante a visita me permitiu entender melhor a interpretação dos mesmos e as experiências trazidas por eles, os debates do grupo sobre a atitude de um e outro, oferecem sempre novas possibilidades que podem ser úteis para a compreensão mais aprofundada sobre a mediação artística no museu.

Um dos alunos do grupo me despertou atenção diferenciada, por se colocar sempre de forma pró-ativa com os mediadores e também dentro do seu grupo, muito falante e educado comigo e com os colegas. Este aluno relatou sua paixão pelo desenho e afirmou que, embora realize aulas de desenho fora da escola, jamias havia utilizado uma folha daquela dimensão. No decorrer da atividade o aluno falou sobre sua vontade de ser artista quando crescer.

O encontro dos alunos com espaço do museu me parece contribuir não só para a formação dos alunos, mas para minha formação enquanto academica do curso de Licenciatura. As relações dialógicas de ensino e aprendizagem aconteceram de forma lúdica e inventiva. A possibilidade de trabalhar com folhas A3 e com desenho no chão foram elementos facilitadores da aprendizagem. A Figura 02 apresenta um dos trabalhos desenvolvidos pela turma citada.

Figura 02. Desenho produzido pelo aluno da Escola Municipal Afonso Viseu

4. CONCLUSÕES

Entendo que a mediação artística pode viabilizar o livre dialogo e colaborar na formação dos alunos. A mediação também pode colaborar para dessacralizar a obra de arte convidando o público a participar da sua construção. Através da análise e criação de técnicas de textura e dos desenhos produzidos durante a visita, os alunos da escola Municipal Afonso Viseu puderam vivenciar o museu como espaço de criação e experiencia estética. Segundo EDITH DERDYK (1989, p.64):

> Seria interessante repensar o espaço físico proporcionado à criança para desenhar, a fim de promover várias situações espaciais e corporais: desenhar em pé, sentado, deitado, geram consequência e posturas distintas da relação da criança com a mão, com o olho, com os sentidos, com o instrumento, com o suporte, com o espaço.

Nem todos os grupos que visitam o museu são iguais, seja em termos de faixa etária, seja em termos de interesses gerais. Da mesma forma, para um mediador de mostras artísticas, é preciso modelar sua atuação em relação ao grupo de visita. Normalmente grupos de escola chegam com “seus” interesses definidos a priori pelo professor. Nem sempre o planejamento feito é seguido. No espaço expositivo o mediador precisa estar sensível e atento aos interesses do grupo. Algumas vezes o caminho originalmente traçado é desviado, obrigando o mediador a estabelecer novas relações com a obra de arte.

O trabalho com a mediação é fundamental para formação pedagógica do futuro professor de artes. São nesses momentos que podemos ganhar experiência formativa junto à extensão universitária.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

JULIÃO, Letícia; BITTENCOURT, José Neves. **Caderno de Diretrizes Museológicas 2**. Belo Horizonte: Secretaria de Cultura de Minas Gerais, 2008.

HONORATO, Cayo. **Mediação educacional e sistema da arte. IN:** 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios" – Cachoeira, BA, 2010, **Anais:** p. 2004-2012

SAÚDE DO CATADOR DE RESÍDUOS SÓLIDOS: RODAS DE CONVERSA COMO RECURSO DE ELUCIDAÇÃO

PAMELA LAIS CABRAL SILVA[1]; GUILHERME PEREIRA SCHOELER[2]; JULIANA CARRICONDE HERNANDES[3]; MIGUEL DAVID FUENTES GUEVARA[4]; LUCIARA BIHALVA CORRÊA[5]; ÉRICO KUNDE CORREA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade - NEPERS – pamela_lais@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade - NEPERS – gschoeler@outlook.com
[3]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade – NEPERS – julianacarriconde@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade – NEPERS – mdavidfuentes@unicesar.edu.com
[5]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade – NEPERS – luciarabc@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas / Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão em Resíduos e Sustentabilidade – NEPERS – ericokundecorrea@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Em agosto de 2010, o país obteve um notável avanço tanto na área ambiental bem como na econômica e social, isto se deve a promulgação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). A PNRS normaliza a gestão de resíduos sólidos e estabelece o princípio da responsabilidade compartilhada, onde todos os atores participantes do ciclo do resíduo também se tornam responsáveis pela sua destinação adequada, juntamente conceitua resíduos e rejeitos e delineia seus respectivos destinos (BRASIL, 2010).

Ela ainda exerce importante papel ao propor centros de triagem de resíduos sólidos, inserindo catadores de material reciclável dentro do ciclo. Esta inclusão possibilita a formalização da profissão, a melhoria das condições de trabalho, além de promover inclusão social e econômica (BRASIL, 2010).

Apesar de vigorar desde 2010, há diversos obstáculos para que haja seu efetivo cumprimento como lixões a céu aberto, ausência ou má de segregação de resíduos e rejeitos, a inexistência ou ineficiência de Programas de Coleta Seletiva, a logística reversa nula entre outros empecilhos, que ainda são facilmente encontrados (NEVES e CASTRO, 2013).

Dentre estes problemas, o que mais se destaca é a inexistência ou a má segregação de resíduos na fonte geradora. Em consequência disso, é substancial o montante de resíduos orgânicos e rejeitos enviados a centros de triagem de resíduos recicláveis ocasionando inúmeros riscos à saúde dos cooperados, através da proliferação de múltiplos vetores de doenças, como ratos e baratas, posto que resíduos orgânicos propiciam o crescimento de diversos agentes patogênicos. Conjuntamente a isso, são encontrados resíduos químicos e de serviço de saúde, pilhas e baterias, lâmpadas, entre outros (BELTRAME et al, 2012; COLARES et al 2016; NEVES e CASTRO, 2013).

Além dos riscos mencionados, também há riscos de acidentes de trabalho, como contusões e ferimentos, em virtude da má ou não utilização dos equipamentos de proteção individual (EPI'S) ou falta de atenção durante o manuseio de equipamentos como prensas e esteiras.

Tendo em vista isso, o objetivo deste trabalho foi explanar sobre os riscos à saúde do catador e orientar sobre os procedimentos adequados afim de evitar

acidentes ou enfermidades advindas da atividade de segregação de material reciclável.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado de maneira descritiva e exploratória, intencionando o contraponto entre experiências pessoais e a conhecimento cientifico através do diálogo.

Tendo em mente os atributos dos participantes, a necessidade de fomentar a participação, o espaço democrático de aprendizagem e a informalidade, foi definida a roda de conversa como método didático, priorizando a participação dos cooperados de modo a refletir o tema e associar a suas vivências.

As atividades pedagógicas propostas se realizaram de novembro a dezembro de 2015 nas cooperativas da cidade de Pelotas-RS, com a participação de alunos, professores, pós-graduados, profissionais da saúde e catadores de material reciclável.

Apenas com o intuito de guiar a discussão, foi formulado um questionário, com os seguintes questões:

- Recebem resíduos indevidos? Se sim, quais os tipos?
- Entende quais os riscos que determinados tipos e resíduos podem proporcionar?
- Utilizam o EPI'S? Entendem a importância do uso?
- Mantem hábitos de higiene, como lavar as mãos, procurar não levar as mãos ao rosto durante o trabalho, não comer no local de serviço, etc.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas rodas de conversas realizadas obtivemos grande participação, principalmente dos cooperados, esta atuação foi imprescindível para a apropriação do saber. De acordo com Freitas (2001) esta internalização acontece através da apropriação do significado concebido socialmente e adaptado pelo individuo em um sentido pessoal. Em alguns trechos da prática nota-se essa associação entre saber teórico e o saber empírico.

> **Aluno 1:** Eu gostaria também de falar sobre a questão dos EPI's. Vocês acham importante usar?
> **Pós-graduando 1:** Vocês usam né?
> **Cooperado 6:** Sim, nós usamos.
> **Aluno 2:** Quais são os EPI's que vocês utilizam aqui?
> **Cooperada 1:** Nós usamos um tapador de ouvido para abafar o som. Usamos também máscaras e óculos de proteção, as luvas e as roupas, camiseta e calça.
> **Cooperado 2:** E a botina.

Este trecho retrata que os cooperados sabem quais são os EPI's e a importância do uso, isto ocorre devido a exigência do uso pela autarquia responsável pela coleta e destinação dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) da cidade.

> **Aluno 2:** Vocês acham que alguma coisa poderia ficar melhor?

> **Cooperado 1:** Muita coisa! Principalmente a conscientização do povo para não vir tanto lixo. Nós recebemos muito papel higiênico usado, resto de comida, lixo, lixo, lixo.
> **Aluno 1:** Me disseram que acharam uma cobra!
> **Cooperado 1:**Hoje ela achou uma cobra, resto de animal, isso é falta de conscientização da população.

A ausência ou a má segregação na fonte geradora foi um dos pontos mais mencionados e discutidos durante as rodas de conversas. Os cooperados comentaram sobre a dificuldade que enfrentam durante a segregação em razão dos rejeitos e resíduos destinados inadequadamente, também criticaram fortemente os planos de educação ambiental do município, que até o momento tem se mostrado ineficaz. Além do desconforto pelo mau cheiro, os resíduos orgânicos nas cooperativas podem acarretar diversos doenças, através da ingestão dos alimentos descartados, da higiene precária e proliferação de vetores de doenças (COLARES et al 2016).

> **Aluno 4:** Vem muitos resíduos de saúde pra cá?
> **Cooperado 1:** Às vezes vem. Vem no caminhão do PCS.

Ainda a respeito do recebimento de resíduos indevidos, foi mencionado por um dos cooperados que há incidência de resíduos de serviço de saúde (RSS) nas cooperativas, isto ocorre em consequência da falta de orientação a população quanto a destinação correta dos resíduos e rejeitos. Por estarem em contato direto com os resíduos, os cooperados são expostos ao risco de contaminação de doenças. O descarte inadequado de agulhas por exemplo, podem perfurar a mão de um cooperado durante a segregação, tornando-o vulnerável a contração de doenças sexualmente transmissíveis (DST's). (NAIME et al, 2004).

> **Cooperado 1:** Nós recebemos muitas agulhas aqui também.
> **Cooperado 5:** Em algumas vezes não estamos usando luvas quando mexemos no lixo. Eu já me perfurei com uma.
> **Aluno 2:** Esse é um dos motivos para se usar EPI's durante o trabalho. Evita-se contaminação por agulhas descartadas incorretamente, e garante a integridade física do catador.
> **Aluno 1:** É importante procurar o pronto atendimento se houver algum acidente. Buscar prevenção e se necessário tomar os medicamentos.
> **Cooperado 6:** Tenho um irmão que se perfurou e não procurou atendimento médico.
> **Enfermeiro 1:** É bem sério isso, ele tem que procurar atendimento médico, tem que fazer exames e tudo mais, porque não sabe-se de onde vem essa seringa, quem foi que usou ela e nem em quais circunstâncias elas foram usadas, é bem sério. Quando acontecer isso gente, tem que procurar atendimento.
> Tem que se qualquer um de vocês se perfurarem, se cortarem, tem que procurar ajuda**.** E não sei se alguém aqui já se cortou com vidro. A gente acha que vacina antitetânica é só se eu me cortar com alguma coisa de metal, mas não é assim, com qualquer corte tem que fazer a vacina. Ela dura cinco anos se vocês se machucarem, senão ela dura dez anos. Então quando vocês se machucarem com alguma coisa, vocês têm que procurar atendimento médico.
> **Enfermeiro 2:** A vacina antitetânica é bem simples, não precisa da carteira de vacinação, mas seria melhor se a levassem. Se não tiverem a carteirinha é só ir na UBS e pedir para fazer uma.
> Cooperado 5: E eu chego lá e falo o quê? Me cortei?
> **Enfermeiro 1:** Isso! Que gostaria de fazer vacinação com antitetânica e que tem mais de cinco anos que você não faz, e assim você será encaminhado para fazer.

> **Enfermeiro 2**: Se vocês tiverem a carteirinha é melhor, pois vocês comprovam que ainda falta fazer a vacinação. E existe a possibilidade de fazer um teste rápido na UBS, como HIV e Sífilis. Não que alguém tenha contraído alguma coisa, mas é importante fazer o teste para confirmar. Sem o teste não como saber.

Infelizmente, nas cooperativas é comum relatos de ocorrência de acidentes sem um posterior acompanhamento de um profissional da saúde. Foi bastante salientado, por parte dos profissionais da saúde, a importância da assistência médica afim de preservar a integridade da saúde dos mesmos.

4. CONCLUSÕES

Neste estudo é possível verificar que ainda há muita desinformação no que tange saúde e riscos advindos da atividade de segregação de resíduos, sendo assim é imprescindível que haja um acompanhamento, com intuito de orientar e esclarecer práticas e condutas para a prevenção de doenças e acidentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Lei Nº 12.305, de 02 de Agosto de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 27/07/2016

BELTRAME, T.F; LHAMBY, A.R; GEHRKE, M.E; SCHMIDT, A.S; PIRES, V.P.K. **O uso das técnicas da gestão ambiental e os resíduos hospitalares em uma instituição do terceiro setor: uma pesquisa exploratória na região central do RS.** In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 2012, Goiânia. Anais do Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais. Goiânia, p. 1-11, 2012.

COLARES, G.S.; CORRÊA, L.B.; HERNANDES, J.C.; CERQUEIRA, V.S.; CORRÊA, E.K. Avaliação do programa de coleta seletiva de resíduos sólidos do Município de Pelotas-RS. **Revista Monografias Ambientais** - REMOA v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.141-153. - DOI:10.5902/22361308

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Eu: janela através da qual o mundo contempla o mundo**. 24ª ANPED**, Sessão Especial: Tecnologia e Subjetividade, Caxambu, 2001.

NAIME, R.; SARTOR, I.; GARCIA, A. C. Uma Abordagem Sobre a Gestão De Resíduos de Serviços de Saúde. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v. 5, n. 2, p. 17-27, jun. 2004.

NEVES, A. C. R. R.; CASTRO, L. O. A. Separação de materiais recicláveis: panorama no Brasil e incentivos à prática. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 8, n. 8, p. 1734-1742, 2013.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES*

PEDRO HALMENSCHLEGER[1]; YURI WEISSHAHN[2]; ANDRÉ DUBOIS[2]; ANA RITA MAZZINI[2]; SIMONE CAVALHEIRO[2]; CLAUSE PIANA[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – phalmenschlager@inf.ufpel.edu.br
[2] Universidade Federal de Pelotas(UFPel) – yrweisshahn@inf.ufpel.edu.br, dubois@inf.ufpel.edu.br, anarita.mazzini@gmail.com, simone.costa@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas(UFPel) – pianaclause@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Pensamento Computacional (PC), do inglês “Computational Thinking”, pode ser entendido como um conjunto de técnicas que utiliza conceitos da Computação para solucionar problemas. Pensamento computacional também pode ser definido como o pensamento analítico, compartilhando com a matemática a resolução de problemas, com a engenharia a modelagem e projeto, e com a ciência a compreensão sobre computabilidade, inteligência, mente e comportamento humano (WING, (2008). O Pensamento Computacional é algo que todo indivíduo na sociedade tem direito de aprender, não limitando-se somente a cientistas da computação (WING et al., 2006).

Diversos projetos, direta ou indiretamente, já disseminam o PC na Educação Básica no Brasil, como, por exemplo, em BARCELOS et al. (2012) e DE CARVALHO et al. (2013). Alguns deles, com objetivos claros de desenvolver habilidades e atitudes consideradas essenciais dentro do PC, outros, indiretamente, introduzindo conceitos de Computação

Este artigo descreve a experiência da aplicação de três de atividades a três turmas do quinto ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais na cidade de Pelotas (RS) no ano de 2015.

2. METODOLOGIA

A escolha da metodologia de concepção das atividades levou em consideração o perfil do público-alvo e a infraestrutura das escolas públicas do município de Pelotas (RS), que em sua maioria não possui laboratórios de computação com pelo menos uma máquina para cada dois alunos. As atividades foram desenvolvidas para alunos de quinto ano de escolas públicas, conforme estabelecido pelo escopo do projeto já aprovado e financiado pelo MEC/SESu. De acordo com esta realidade, optou-se por adotar a metodologia da Computação Desplugada (BELL et al., 2011), que é uma estratégia que visa ensinar os fundamentos da computação de forma lúdica e sem o uso de computadores. As atividades foram elaboradas com o propósito de desenvolver as habilidades do PC de: decomposição de problemas, abstração, coleta, análise e representação de dados, simulação, algoritmo e procedimentos. Foram desenvolvidas nas escolas três atividades denominadas “Caça ao Tesouro”, “Cara a Cara” e “Algoritmos”.

Para mensurar o ganho que as atividades desenvolvidas promoveram nas habilidades dos alunos, foi aplicado um teste antes (pré-teste) e depois (pós-

* **Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu.**

teste) da execução das atividades. O ganho foi mensurado pela diferença entre as notas dos alunos no pós e no pré-teste e a significância deste ganho foi verificada por meio de um teste t para amostras pareadas, com α=0,05.

Cada atividade compreendeu de seis a sete encontros. No último encontro os alunos eram avaliados sobre o conteúdo desenvolvido na atividade por meio de um teste escrito valendo dez pontos.

A seguir apresenta-se uma breve descrição de cada atividade.

(i) Caça ao Tesouro

Esta atividade tem por objetivo desenvolver habilidades relacionadas à busca de dados. Três diferentes algoritmos de busca (linear, binária e busca em tabela hash) são apresentados aos alunos sob a perspectiva de um jogo de tabuleiro. No tabuleiro de busca binária estão ilustradas vinte e seis ilhas, cada uma identificada por uma letra do alfabeto e um número, sendo este número atribuído de forma aleatória. O tabuleiro da busca linear é semelhante ao da busca binária, porém os números que identificam as ilhas estão ordenados de forma crescente da esquerda para a direita. Para o algoritmo de busca em tabela hash utilizou-se um tabuleiro composto por dez espaços numerados de zero à nove. Esses espaços podiam conter ou não ilhas numeradas. As ilhas eram distribuídas de acordo com o resultado obtido através do resto da divisão do número da ilha 10. O objetivo do jogo “Caça ao Tesouro” é encontrar, com o menor número de palpites possível, um determinado tesouro escondido. A atividade foi realizada em seis encontros.

(ii) Atividade Cara a Cara

Foi proposta uma metodologia de desenvolvimento, cuja inspiração foi o jogo de tabuleiro Cara a Cara (ESTRELA, 2016). As etapas da atividade seguem a concepção de um jogo similar ao Cara a Cara e a definição e análise de estratégias que conduzam a vitória. A atividade foi realizada em sete encontros, onde foram trabalhados: conceitos básicos estatísticos (característica, variável, constante, valor de característica e frequência), a coleta de dados, o resumo e a representação de dados por meio de tabelas (simples e dupla) e gráficos de colunas. Por fim, foi discutido com os alunos a importância da organização de todos os dados recolhidos.

(iii) Atividade Algoritmos

Esta atividade tem por objetivo desenvolver habilidades do PC relacionadas a algoritmos e procedimentos, bem como decomposição de problemas, utilizando como recurso motivacional um jogo de tabuleiro. Neste jogo os tabuleiros são compostos por um ou mais trajetos definidos, com início e fim, que um personagem deve percorrer. No decorrer das aulas, são apresentados diferentes comandos para a construção de um algoritmo. O objetivo do jogo é construir um algoritmo capaz de levar o personagem do início ao fim com um “kit de comandos” que são fichas de papel, representando os comandos, recortadas de maneira a se encaixarem. Após a apresentação do conceito de custo, o objetivo central era conduzir o personagem pelo seu caminho com o menor custo possível. Cada comando possui sua finalidade: Avance, faz com que o personagem ande um bloco; Vire a esquerda/direita, permite o personagem virar 90 graus, mas permanecendo no mesmo bloco; Colete, que possibilita ao personagem coletar

algum objeto que encontre no caminho; Use, que permite usar o objeto coletado; Se/Senão, que corresponde a estrutura condicional; e Repete, que insere um bloco de comandos a serem executados "n" vezes, definidos pelo usuário. A atividade foi realizada em sete encontros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição do desempenho dos alunos nas atividades e os resultados dos testes de comparações de médias das turmas são apresentados na Tabela 1. O número de alunos avaliados variou de uma atividade para outra em razão de eventuais ausências nos dias das avaliações.

Tabela 1. Descrição do desempenho dos alunos, por turma, nas avaliações das atividades Caça ao Tesouro (CT), Cara a Cara (CC) e Algoritmos (A).

Atividade	Turma	n	Mínimo	Média[1]	Máximo	Desvio padrão	CV (%)
CT	FV T1	22	4,2	7,3 a	10,0	1,6	21,9
	FV T2	22	2,2	5,9 b	10,0	2,0	33,9
	P	22	2,4	5,6 b	8,5	1,7	30,4
	Geral	**66**	**2,2**	**6,2**	**10,0**	**1,9**	**30,6**
CC	P	18	4,2	7,2 a	9,2	1,5	20,8
	FV T1	26	2,7	7,1 a	9,3	1,8	25,4
	FV T2	22	2,6	6,7 a	9,6	1,9	28,4
	Geral	**66**	**2,6**	**7,0**	**9,6**	**1,7**	**24,3**
A	P	19	2,6	6,1 a	9,5	2,4	39,3
	FV T1	27	1,0	4,7 ab	9,5	2,4	51,1
	FV T2	20	0,2	3,6 b	8,9	2,6	72,2
	Geral	**66**	**0,2**	**4,8**	**9,5**	**2,6**	**21,9**

Nota: n = número de alunos; CV = coeficiente de variação.
[1] Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (α=0,05).

De modo geral, a turma FV T1 apresentou um bom desempenho nas duas primeiras atividades (CT e CC), que não se manteve na atividade A; a turma P teve bom desempenho nas atividades CC e A; e a turma FV (T2) foi a que apresentou o pior desempenho nas três atividades.

As notas médias das turmas no pré e no pós-teste e os resultados dos testes de significância para o ganho dos alunos são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Médias dos alunos no pré e no pós-teste, descrição dos resultados do teste de significância para o ganho por turma.

Turma	n	Pré-teste	Pós-teste	Ganho		Teste t	
				Média	Desvio padrão	t	Valor p
P	17	4,65	7,05	2,39	1,81	5,46	< 0,0001
FV T1	22	4,71	6,61	1,90	1,43	6,26	< 0,0001
FV T2	17	4,74	5,80	1,06	1,70	2,58	0,0201

Nota: n = número de alunos.

Analisando as notas dos alunos no pré-teste, observa-se, para as três turmas, que o desempenho médio dos alunos foi baixo, inferior a 5,0. Isso

evidencia que, apesar de as escolas Pelotense e Ferreira Viana apresentarem perfis diferentes (a primeira central e a segunda de periferia), a condição inicial dos alunos em relação às habilidades trabalhadas nas atividades era a mesma.

Quanto ao ganho dos alunos verifica-se que foi positivo nas três turmas, mas com variabilidade elevada. A turma P aumentou, em média, 2,39 pontos no pós-teste, a turma FV T1, 1,9 pontos, e a turma FV T2, 1,1 pontos.

O teste para amostras pareadas revelou que o ganho foi significativo para as turmas, mas foi significativo para as turmas P e FV T1.

4. CONCLUSÕES

As atividades apresentadas são recursos lúdicos que podem estimular o interesse dos alunos e facilitar o seu aprendizado; portanto, têm potencial como ferramenta de auxílio à educação. Assim, justifica-se avaliar sua aplicabilidade como instrumento de aprendizagem. Com o auxílio destas atividades introduz-se o PC no ensino básico e sua disseminação pode trazer importantes contribuições na formação de alunos com respeito à resolução de problemas. Partindo-se desta premissa, em trabalhos futuros, pretende-se desenvolver novas atividades envolvendo a promoção do PC para escolas da rede pública, abrangendo também turmas de diferentes faixas etárias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, T., WITTEN, I.H., FELLOWS, M. **Computer science unplugged**. Pittsburgh, Carnegie Mellon University, 2011.

CARVALHO, M.L.B. DE; CHAIMOWICZ, L.; MORO, M.M. Pensamento Computacional no Ensino Médio Mineiro. **Workshop sobre Escola em Computação**, Maceió, 25 jul. 2013 Acessado em 26 jul. 2016. Online. Disponível em: http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wei/2013/0034.pdf

ESTRELA. Brinquedos - Cara a Cara. Estrela, São Paulo, 26 julho 2016. Acessado em 08 maio 2016. Online. Disponível em: http://www.estrela.com.br/brinquedo/cara-a-cara/

SCHUMACHER, B.; SILVEIRA, I.F. Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica. In: **Workshop sobre Escola em Computação**, Curitiba, 18 set. 2012. Acessado em 26 jul. 2016. Online. Disponível em:https://www.researchgate.net/profile/Thiago_Barcelos/publication/256439343_Pensamento_Computacional_e_Educao_Matemtica_Relaes_para_o_Ensino_de_Computao_na_Educao_Bsica/links/0deec5228dfbb4d377000000.pdf

WING, J.M. **Computational thinking and thinking about computing**. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA 15213, USA Phil. Trans. R. Soc. A, 2008.

WING, J.M. **Computational Thinking**. Communications of the ACM, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

A EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE EXTENSÃO NO PROJETO LUDOTECA DO TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel

PIERRE CHAGAS[1]; NATÁLIA GARCIA[2]; SARAH MINASI[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – pionfire@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – natysgarcia@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – sarahminasi@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Ludoteca do Turismo é desenvolvido por docentes, técnicos e acadêmicos do curso de Bacharelado em Turismo, sendo que os últimos se dividem em voluntários e bolsistas de extensão. São realizadas reuniões semanais para a elaboração de jogos e atividades lúdicas com os temas turismo, patrimônio e cidadania, bem como fazer a manutenção do acervo já existente.

Comumente as ludotecas e brinquedotecas tem por característica o estabelecimento de sua localização em espaços físicos, onde os usuários podem destinar algumas horas do seu dia para realizar atividades educacionais através do material lúdico pedagógico disponibilizado. No caso do Projeto Ludoteca do Turismo, essa característica não se aplica, uma vez que os jogos são disponibilizados para empréstimo e aplicação nas escolas de Pelotas ou similares e o espaço físico do Projeto é destinado aos acadêmicos vinculados, para que possam desenvolver suas atividades de criação e elaboração de material, além de armazenar os jogos já existentes.

Para a confecção das atividades e jogos os acadêmicos realizam pesquisa bibliográfica e documental e avaliam quais modalidades de jogos infanto-juvenis podem ser adaptados às temáticas da educação patrimonial, turismo e cidadania. Diante disso, passam a criação e elaboração dos mesmos, sendo que estes são finalizados pela editora e gráfica da própria Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Para DALLADONA e MENDES (2004, p.110)

> brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos

Sendo assim, percebemos que mesmo durante o momento de brincadeira, a criança também está aprendendo e desenvolvendo o conhecimento. O jogo tem um sistema de regras que lhes são próprias, isto é, diferentes para cada modalidade e segundo KISHIMOTO (1999) quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. Os jogos e atividades desenvolvidos pela Ludoteca do Turismo abordam temas como cidadania, patrimônio e a história do município de Pelotas, o que evidencia esta possibilidade de brincar e aprender que os jogos e atividades lúdicas proporcionam.

Neste contexto, MORAES (1986, p.12) afirma que é necessária uma ação pedagógica que direcione os estudantes ao conceito de patrimônio e sua importância, para que estes compreendam, valorizem e preservem o que é reconhecido como seu. O conceito de educação patrimonial é ainda recente quando se trata da educação escolar, mas é um tema que pode ser amplamente

explorado, uma vez que visa a construção de respeito a culturas distintas, passadas e presentes, como elemento fundamental da formação dos indivíduos.

A educação patrimonial para GRUNBERG (2001) é um ensino centrado nos bens culturais, com metodologias que tomam estes bens para a prática pedagógica – pode ser vista como um agente positivo quando estimulada e inserida para crianças, e no caso da Ludoteca do Turismo esta relação fica mais evidente, pois estreita a relação com a atividade turística e, sendo assim, os futuros turismólogos devem promovê-la do modo que puderem. No caso do Projeto, esta educação patrimonial ocorre por intermédio das atividades e jogos lúdicos, o que faz com que as crianças aprendam de maneira mais atrativa para elas, ou seja, brincando.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar os relatos de exeperiência de bolsistas e voluntários do Projeto de Extensão Ludoteca do Turismo e verificar se as suas expectativas foram atendidas durante a execução das tarefas no projeto.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho pretende apresentar os relatos de bolsistas que passaram pelo Projeto de Extensão Ludoteca do Turismo. A pesquisa é de cunho qualitativo, sendo baseada no relato de experiência dos bolsistas, tendo a sua coleta de dados via *e-mail* com um questionário para os participantes, dentre eles bolsistas e voluntários dos anos de 2013, 2014 e 2015. O questionário era composto por 5 perguntas abertas. Foram enviados 8 questionários, sendo que destes obteve-se o retorno de 5 ex-participantes do projeto. Os participantes foram elencados como bolsista 1, bolsista 2, bolsista 3, voluntário 1 e voluntário 2, respectivamente.

Após obtidas as respostas, pudemos avaliar a visão deles sobre as principais descobertas, facilidades e dificuldades como bolsistas ou voluntários do Projeto, as motivações destes para ingressar na Ludoteca, além de recebermos as sugestões destes para a continuidade do projeto nas escolas. A análise, por fim, foi satisfatória e atendeu às expectativas propostas pela pesquisa.

Sendo assim, as questões eram: 1) Qual a sua motivação para ingressar no projeto?; 2) Quais as principais descobertas durante o projeto?; 3) Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas na execução das atividades?; 4) Suas expectativas foram atingidas através da vivência no projeto?; 5) Quais seriam as suas recomendações sobre o projeto?.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os motivos alegados pelos voluntários e bolsistas para ingressar no Projeto, está o interesse em aprender formas lúdicas de ensino, ter experiências práticas ligadas ao conteúdo aprendido no decorrer do curso de Bacharelado em Turismo, ter uma vivência prática na área do Turismo, adquirir novos aprendizados e ver como se dava o funcionamento dos projetos de extensão.

Quanto às descobertas, elas foram divididas em boas e ruins: boas porque os participantes relatam que não esperavam que as crianças absorvessem tão bem o que lhes foi passado, principalmente quando são utilizados jogos com imagens. Quanto as descobertas ruins, os participantes não esperavam encontrar tamanho descaso do sistema público de educação. O bolsista 1 ressalta que,

> os jogos ilustrativos e atividades lúdicas auxiliavam o aluno a compreender o conteúdo teórico, deixavam o estudo mais divertido,

> despertando o interesse dos alunos. Pude perceber que os projetos colaboram na formação da cidadania dos participantes com aprendizados importantes, principalmente no que se refere a identidade cultural regional. (BOLSISTA 1, 2016).

Entre as facilidades citadas pelos voluntários e bolsistas, todos mencionaram a boa recepção que os jogos e atividades lúdicas tiveram por parte dos alunos, destacando a participação e interesse dos mesmos. A voluntária 1 destacou que "as crianças adoravam a parte dos jogos, e aprendiam com isso. Gostavam de descobrir coisas novas a partir das brincadeiras".

Quanto às dificuldades, os acadêmicos envolvidos relatam que a principal barreira era o grande número de alunos que chegam às séries avançadas sem saber ler ou escrever. A voluntária 2 relata que "as dificuldades davam-se pelo fato de muitas crianças ainda não saberem ler ou escrever, o que demandava esforço dos bolsistas e voluntários em buscar alternativas para que esses alunos participassem das atividades propostas". Já a bolsista 2 abordou que "a diferença de idade encontrada em algumas turmas, em que alguns 'mais velhos' " não tinham tanto interesse nas atividades lúdicas como o restante da turma. A indisciplina de alguns alunos, a falta de colaboração por parte de alguns professores e a grande diferença etária entre alunos da mesma série, também foram apontadas como dificuldades pelos bolsistas e voluntários.

Todos os respondentes do questionário expuseram que suas expectativas foram atendidas e que aprenderam muito participando do Projeto Ludoteca do Turismo. E, que ao ensinar os jogos e atividades para as crianças, eles mesmos acabaram amadurecendo e aprendendo de maneira recíproca com as crianças.

Quanto às recomendações feitas pelos participantes, eles insistem para que a Ludoteca do Turismo continue atuando em conjunto com projetos Turismo, Educação e Cidadania e Turismo e Educação Patrimonial, e conforme o relato da bolsita 3, "o projeto tem muito potencial para desenvolver nos alunos o sentimento de pertencer, de fato, a uma história e a cidade de Pelotas como um todo''. Sendo assim, os projetos além de ensinar às crianças sobre a história da cidade de Pelotas estabelecendo relações de patrimônio e cidadania, faz com que os alunos do curso de Bacharelado em Turismo aprendam e se integrem à comunidade em que estão inseridos.

4. CONCLUSÕES

Após a análise das respostas obtidas com os questionários, notou-se o alto grau de satisfação dos graduandos que participaram do projeto Ludoteca do Turismo. Os respondentes destacam a importância do projeto tanto para o curso de Bacharelado em Turismo quanto para as escolas que participam, enfatizando o conhecimento adquirido por ambas as partes com as atividades realizadas.

Sendo assim, perceptível afirmar em como os projetos de extensão agregam conhecimento e vivência aos acadêmicos, fazendo com que estes saiam da dinâmica de sala de aula e interajam com a comunidade que rodeia seu ambiente de estudo. Esta interação é enriquecedora tanto para os graduandos quanto para os alunos das escolas participantes, que acabam aprendendo mais sobre o patrimônio cultural de sua cidade e multiplicando o conhecimento, repassando-o para diversos grupos sociais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DALLABONA, S. e MENDES, S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. ICEG, 2004. Online. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf . Acesso em: 25/07/2016.

GRUNBERG, E. **Educação Patrimonial**: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. Acessado em 25 jul. 2016. Online. Disponível em: <www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/educacao_patrimonial.pdf.>.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, A. P. de. **Educação Patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o Patrimônio Cultural.** Universidade Estadual do Norte Fluminense Dacy Ribeiro(UENF). Online. Disponível em:http://www.cereja.org.br/

MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO: ACERVO DE LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO E DE CADERNOS DE ALUNOS

PRISCILA BICHET VASCONCELLOS[1]; DIOVANA MACHADO RADMANN[2]
ELIANE PERES[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – priscilabichetv@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – diovanaradmann@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – eteperes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como objetivo principal descrever o trabalho realizado como bolsistas de extensão (PROBEC, 2016) no projeto "Memórias da Alfabetização", desenvolvido junto ao grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares (HISALES).

O grupo de pesquisa HISALES é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel)[1]. O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. O (HISALES possui, atualmente, seis acervos: I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980; III) cadernos de alunos (do período de 1930 até a atualidade); IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (dos anos de 1960 aos dias atuais); V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar; VI) materiais referentes às escritas ordinárias (agendas, cadernos de recordações, diários, cartas, etc)[2].

O referido grupo tem como finalidade a guarda, preservação e manutenção da história da educação, em especial a história da alfabetização, através da constituição dos seus principais acervos. Ressaltamos que a organização do acervo, principalmente em sua catalogação, é de suma importância. GALVÃO & BATISTA (2003) destacam a preocupação com a organização em acervos, no caso específico dos manuais escolares, mas que levamos em consideração nessa situação:

> No caso brasileiro, depara-se, de modo geral, com a ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera, para os pesquisadores, um sobre-esforço na localização dos livros em acervos

[1] Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPel) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/) e no perfil na rede social Facebook (HISALES).

[2] Sobre os acervos do HISALES ver: Peres, 2011; Peres & Ramil, 2015; Thies & Vieira, 2015; Peres & Ramil, no prelo).

> não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados, além de gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção dos livros: mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número e à data das edições, às tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa, sem folha de rosto, etc. (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 172).

Essa ausência de acervos de livros fez com que a coordenação do HISALES iniciasse o trabalho de guarda e preservação de materiais da cultura escolar, mas não só livros, mas também cadernos, jogos, planos de professoras, etc, constituindo um dos maiores acervos de alfabetização do país, e para além contribuir com os estudos acerca da História da Alfabetização.

Nosso trabalho como bolsistas de extensão é realizado em dois desses acervos: dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita e dos cadernos de alunos. Trata-se do cuidado e organização desse material para disponibilizá-lo aos pesquisadores e para organização das amostras desses suportes, os quais compõem as “Memórias da Alfabetização”.

2. METODOLOGIA

Atualmente, há no acervo do HISALES, 1075 exemplares nacionais de livros para o ensino da leitura e da escrita. Como a nomenclatura adotada indica, trata-se da produção didática nacional localizada e inventariada no grupo de pesquisa. Entre eles, há 49 exemplares de autoria ou de editoras gaúchas que estão armazenados separadamente pela natureza de nossas pesquisas, qual seja, compreender a produção (autoria, editoração, perspectivas políticas e pedagógicas, métodos de ensino, projetos gráfico-editoriais, etc.), a circulação e os usos desses livros para o caso do contexto específico do Rio Grande do Sul. Possuímos, ainda, nesse acervo (mas não contabilizados entre os 1075 exemplares supracitados), 125 livros para o ensino inicial da leitura e da escrita estrangeiros (produzidos em diferentes países) e 29 artesanais, 5 (suportes produzidos por professoras e/ou pelos próprios alunos). (PERES e RAMIL, no prelo).

O grupo HISALES também dispõe de um amplo acervo de cadernos de alunos, somando 1084 no total, sendo 499 de alfabetização (1ª série/ano até 3ª série/ano) e 585 de outras séries.

A organização do trabalho consiste na higienização do material, confecção de caixas[1] de acondicionamento, catalogação[2] (registros em softwares de edição de textos e de planilhas, com utilização de campos distribuídos em tabelas ou através de formato de ficha cadastral com campos definidos coletivamente no grupo, organização do material físico). Como pode ser visualizado nas imagens abaixo:

Figura 1

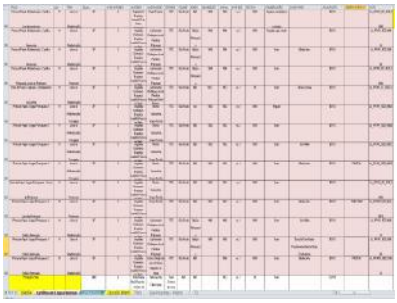


Figura 2

Figura 1: Caixa de acondicionamento para os cadernos de alfabetização. Fonte: Acervo do HISALES.
Figura 2: Organização/catalogação do Acervo de Livros Escolares. Fonte: Acervo do HISALES.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao chegarmos ao grupo HISALES o desafio foi de organizar o acervo de Livros Escolares para o Ensino da Leitura e da Escrita, de maneira que todos pesquisadores e visitantes interessados pudessem visualizar o acervo e encontrar os materiais, não tendo dificuldades na pesquisa, tanto nas estantes (material físico), quanto na planilha de registro (virtual). O trabalho começou pela ordenação das estantes (colocação dos livros da esquerda para a direita, de cima para baixo em ordem cronológica de publicação, dos anos 1910 em diante). Na sequencia foi feita a separação de todos os livros por ano e dentro de cada ano organizados por ordem alfabética. Além disso, foram conferidos os livros, um por um, na tabela de registro virtual, sendo os mesmos atualizados (conferencia e inclusão dos dados).

O trabalho realizado no acervo de cadernos é feito da seguinte forma: higienização e confecção de "caixinhas" (caixas especiais de cartona feitas de acordo com o tamanho do caderno) para seu melhor armazenamento. Os cadernos são catalogados, separados por coleções (quando há mais de um caderno de um mesmo aluno) e identificados com etiquetas vermelhas, para cadernos de alfabetização (1ª série/ano até 3ª série/ano[3], foco de pesquisas do referido grupo), e etiquetas azuis para o caso dos cadernos de alunos em que há, também, cadernos de planejamentos de professoras. Depois disso são guardados nas estantes de acordo com as décadas e os anos de utilização (1930 até os dias atuais). Vinão (2008) ressalta que nas duas últimas décadas os estudos com cadernos escolares vêm se configurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados e complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: "a história da infância, da cultura escrita e da educação" (p. 15).

O trabalho que desenvolvemos tem como objetivo fazer com que os livros de alfabetização, as cartilhas e os cadernos dos alunos, fiquem adequadamente conservados, guardando, assim, também a memória e a história da educação. Além disso, nossa tarefa é organizar para disponibilizar de maneira visível e acessível para que todos possam pesquisar sem dificuldades. Os livros de ensino da leitura e da escrita são importantes para pesquisa porque entendemos que:

> Um livro para o ensino da leitura e da escrita "carrega" mais do que o método de ensino e é mais do que uma decisão e um projeto editorial: ele é, antes de tudo, um artefato de controle social, de disseminação de valores, impregnado de posições discursivas às quais crianças muito pequenas têm acesso, ao ingressar na escola (PERES, 2014, p. 115).

Mais um dos objetivos desse acervo, qual seja, promover exposições públicas dos materiais (cadernos, livros, cultura material escolar) também foi alcançado com nossa colaboração: uma exposição foi realizada durante o Seminário dos 10 anos do grupo de pesquisa HISALES, que aconteceu nos dias 23 e 24 de junho na UFPel.

4. CONCLUSÕES

[3] 2º ano a partir de 2010 (conforme a Lei 11.274/06 que institui o ensino fundamental de 9 anos); 3º ano a partir de 2013 através do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012).

O acervo do HISALES é muito importante para os estudos acerca da história da leitura e da escrita, a história da educação e a preservação das memórias da alfabetização, diante da sua diversidade de materiais de pesquisa, que apresentam diferentes métodos de ensino em diferentes décadas. Possui, no acervo de cadernos de alunos, memórias de passagens de vidas escolares de alunos e professores/as, que não podem se perder no tempo e de muita importância para os futuros educadores. Manter o acervo em ótimas condições para que os pesquisadores e visitantes possam usufruir do material para estudo e não tenham dificuldade nas suas pesquisas é fundamental em uma proposta como a do HISALES, que guarda, preserva e produz pesquisas com acervo.

Também nosso trabalho de contribuir na organização da exposição da cultura escolar durante o Seminário de 10 anos do HISALES foi uma experiência importante, pois expor materiais antigos da escolar e todos os 80 participantes do Seminário puderam conhecer um pouco mais sobre o grupo e o material disponível para pesquisa.

Assim, ser bolsista PROBEC no grupo é muito enriquecedor para nossa formação como futuras educadoras, pois temos a oportunidade de conhecer de forma aprofundada esse importante acervo da cultura material escolar e de discutir teorias e metodologias de preservação e manutenção de acervo e de pesquisa em uma perspectiva histórica. No grupo HISALES interagirmos com as professoras coordenadoras, além dos alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) e outros colegas de graduação, o qual contribui em nossa formação acadêmica e científica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALVÃO, A. M.; BATISTA, A.G. Manuais Escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia Lima e. *História e Historiografia no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERES, E. T**.** Influências do Pensamento Norte-Americano na Produção de Cartilhas para o Ensino da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Sul na Década de 1960. In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Aves da Silva Frade. (Org.). *História do Ensino de Leitura e Escrita*. Métodos e Material Didático. 1ed.Marília: Editora da UNESP/Oficina Universitária, 2014, v. 1, p. 115.

PERES, E; RAMIL, C. A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização ou livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? (no prelo)

PERES, E; RAMIL, C. A. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. *Revista História da Educação, ASPHE/RS*, v. 19, n. 47, p. 297-311, setembro/dezembro, 2015.

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

PRISCILA COSTA MACHADO[1];
ALINE DA SILVA COELHO[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – pricmachado@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é a proposta de um curso de Extensão que pretende oferecer um aporte didático no ensino de língua espanhola como língua estrangeira, com foco em atividades lúdicas, para professores em formação do Curso de Letras – Português/Espanhol. A ideia surgiu a partir de minha atuação como ministrante do Projeto de extensão "Curso de espanhol básico I, II, III, IV e Conversação", diante do interesse de ensinar a língua estrangeira buscando um viés mais dinâmico e lúdico para impulsionar a aprendizagem dos alunos. O projeto foi elaborado visando atender uma necessidade dos profissionais desta área de ensino, visto que o uso de atividades dinâmicas nas aulas de língua estrangeira pode influenciar substancialmente na aprendizagem dos alunos, e o trabalho lúdico se apresenta como uma excelente ferramenta de ensino – aprendizagem. O lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimento (FERREIRA, 2010), e ganha a atenção de aprendizes de todas as idades, fazendo com que a aprendizagem ocorra de uma forma mais leve e, assim, motivadora. Atuando como uma estratégia, "as atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva e (...) se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve" (TEIXEIRA,1995. p. 23), colocando em destaque a relevância da utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino de língua estrangeira como um recurso do qual todos os educadores devem fazer uso. "El profesor puede motivar o desmotivar a los alumnos. Mucho depende de si les proporciona lo que necesitan, si escoge los temas y actividades apropiados para ellos y de si los alumnos ven el progreso en su aprendizaje" (ALONSO, 1994, p.11), sendo assim, as atividades lúdicas podem ser utilizadas como aliadas para aumentar a afetividade e motivação dos alunos, mantendo de qualquer forma a disciplina e o aprendizado final esperado. Neste caso, o educador conduzirá a aprendizagem que será apresentada aos discentes de uma forma descontraída e na qual eles aprenderão enquanto se divertem, deixando de ser uma obrigação. Desta forma, este trabalho pretende propiciar a reflexão sobre o lúdico no ensino de LE e orientar a elaboração de material didático lúdico para o ensino de língua espanhola para brasileiros.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste projeto foram realizadas leituras sobre a utilização do lúdico como meio aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras, bem como sugestões didáticas para o uso desta estratégia. O projeto será desenvolvido ao longo de quatro encontros presenciais, com duração de três horas, no primeiro semestre do ano decorrente. As aulas serão compostas de material teórico e propostas didáticas, sendo o conteúdo teórico ministrado ao princípio de cada

aula de forma expositiva, informando os objetivos e a relevância da atividade lúdica no ensino da língua estrangeira. O conteúdo didático será aplicado em formato de oficinas, com propostas didáticas apresentadas aos participantes, que realizarão as tarefas simulando um contexto real. O princípio metodológico adotado para a aplicação das atividades, e para aquelas que serão propostas, é o enfoque comunicativo que, segundo GARGALLO (1999,p.68), "pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje", ou seja, priorizando a interação entre os alunos simulando contextos reais, através de atividades lúdicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como base investigativa para a elaboração deste projeto, foi realizado um questionário com discentes de diferentes semestres do curso de Letras - Português/Espanhol da UFPel, a fim de conhecer suas experiências como alunos de língua estrangeira. Neste questionário, o qual objetivava verificar o uso de atividades lúdicas na aprendizagem, constatou-se que os alunos avaliam positivamente o ensino de língua estrangeira utilizando esta estratégia. Com isto, espera-se, como resultado deste trabalho, fornecer um suporte a mais para os participantes e futuros educadores através das atividades lúdicas, visto que os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula. (CHAGURI, 2006). Ao tornar suas aulas mais dinâmicas, os professores se integram mais com a realidade de cada aluno, possibilitando para este mais segurança e motivação na aquisição e prática desta nova língua, ao aprender enquanto brinca e de uma forma quase inconsciente.

4. CONCLUSÕES

Através da participação como ministrante do Curso Básico de Espanhol I, oferecido pela UFPel, no primeiro semestre de 2016, foi percebida a importância de aulas mais dinâmicas e com atividades lúdicas a partir de relatos dos próprios alunos. A maioria dos alunos trabalha e estuda durante toda a semana, mesmo assim sentiam-se motivados em ir para as aulas porque eram como o "happy-hour" da semana (descrição atribuída pelos mesmos), já que conseguiam aprender enquanto se divertiam. "É no âmbito do Enfoque Comunicativo que as atividades propostas aparecem nitidamente associadas à motivação: quanto maior for o interesse no conteúdo e nos procedimentos, e se houver algum tipo de desafio a ser superado, maior será a motivação dos alunos" (FERNÁNDEZ et al., 2012), neste sentido o empenho nas atividades refletia a satisfação dos aprendizes. E assim, surgiu a ideia deste projeto na intenção de compartilhar com os demais colegas essa estratégia de ensino tão gratificante e relevante, propiciando um suporte didático com sugestões para o ensino de língua espanhola, que estimula tanto quem ensina como quem aprende. O uso de atividades lúdicas no ensino de língua estrangeira merecem um destaque como uma ferramenta didática fácil e motivadora em todos os âmbitos, deste modo neste projeto pretende-se abrir espaço para um novo universo de ensino de língua espanhola para os professores e de aprendizagem para os alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Encina. **Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo**. Madrid: Edelsa, 1994.

FERNÁNDEZ, Gretel; CALLEGARI, Marília; RINALDI, Simone. **Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira - espanhol: considerações teóricas e propostas didáticas.** São Paulo: IBEP, 2012.

GARGALLO, Isabel S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Editora Arco/Libros, 1999.

GIOVANNINI, Arno; PERIS, Ernesto; RODRÍGUEZ, María; SIMÓN, Terencio. **Profesor en acción**. Madrid: Edelsa, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SELBACH, Simone. **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

Documentos eletrônicos

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua.** (2004). Acessado em 19 de julho de 2016. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua

CHAGURI, Jonathas. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros.** (2006) Acessado em 23 de julho de 2016. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm

Dicionários

FERREIRA, Aurélio B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2010.

Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GÊNERO, SEXUALIDADE E PERFORMANCE: O ENSINO DE FRANCÊS SOB UMA PERSPECTIVA NÃO BINÁRIA

DOS SANTOS, RAFAEL FELIPE[1]; CAVALHEIRO, ANA MARIA DA SILVA. Orientadora.[2]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – rafaelhett@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anamacav@yahoo.fr*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende ilustrar as vivências do graduando Rafael Felipe dos Santos, aluno do terceiro semestre da Licenciatura em Letras - Português /Francês e suas respectivas literaturas, durante o curso básico de Língua Francesa I, ofertado pela Câmera de Extensão do Centro de Letras e Comunicação (CaExt/CLC) da Universidade Federal de Pelotas no primeiro semestre de 2016.

É um desafio pensar em ensinar para uma turma de vinte alunos quando se está no terceiro semestre da graduação. Várias dúvidas surgem: sou realmente capaz? Não cometerei as falhas de didática que nos dizem para não cometer? Causarei uma boa impressão? Pouco depois, percebe-se que tais falhas são parte do aprendizado de qualquer educador, extremamente necessárias para crescer enquanto indivíduo e futuro professor.

Evidentemente, o auxílio prestado pelo corpo docente responsável pelo francês na Extensão, composto das professoras Ana Maria da Silva Cavalheiro, Maristela Gonçalves Sousa Machado e Mariza Pereira Zanini, tem um mérito imensurável. Em especial, agradeço à minha orientadora, a prof.ª Ms.ª Ana Maria da Silva Cavalheiro, por ter fornecido todos os subsídios para que eu pudesse desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Além disso, agradeço a paciência, atenção e compreensão de sua parte, elementos considerados por mim cruciais em um trabalho em equipe, como deve ser o da atividade extensionista, principalmente na área de línguas.

No CLC, atualmente se registram nove cursos de Extensão propiciadores de contato com a língua francesa. São eles: Teatro em Francês, Ciclo de Palestras aspectos e desafios da francofonia XIII, Língua Francesa no Instituto Federal Sul-Riograndense[1], Francês para a Comunidade Escolar Pública, Curso de Conversação em Língua Francesa, Aspectos linguísticos e prosódicos do francês língua estrangeira[2], Introdução à compreensão de leitura em língua francesa[3] e Francês para a comunidade do Anglo[4].

Particularmente, destaco os Cursos Básicos de Língua ofertados nas unidades da UFPel. A área de francês os oferece em quatro níveis: Francês Básico I[2], Francês Básico II[2], Francês Básico III[3] e Francês Básico IV[3]. Nesse primeiro semestre de 2016, fui selecionado para lecionar na turma II de Francês Básico I, ministrado no Salis Goulart aos sábados de manhã. O curso teve início em 09/04/2016 e foi finalizado no dia 09/07/2016, contabilizando 13 encontros de 4 horas presenciais cada. A turma era, em sua maioria, de universitários da UFPel, salvo dois professores federais e um aposentado. Trabalhamos com a

[1] Coordenados pela Prof.ª Dr.ª Maristela Gonçalves Sousa Machado.
[2] Coordenados pela Prof.ª Ms.ª Ana Maria da Silva Cavalheiro
[3] Coordenados pela Prof.ª Drª. Mariza Pereira Zanini
[4] Coordenado pelo Prof. Ms. Deividi Silva Blank

abordagem comunicativa e acional de ensino de Francês Língua Estrangeira, com ênfase no diálogo e na aprendizagem contextualizada.

Gostaria, no entanto, de me deter em questões outras que não a forma como os conteúdos foram trabalhados, mas sim em minha experiência enquanto *marujo de primeira viagem* e, principalmente, enquanto ministrante assumidamente homossexual e não identificado com o binarismo de gênero masculino/feminino.

2. METODOLOGIA

Deborah Cameron em seu artigo *Desempenhando identidade de gênero*, publicado em 1998 e copilado no livro *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos* (2010), evoca Judith Butler ao dizer: "Gênero é uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida com o passador do tempo, produzindo o que aparenta ser substância, uma espécie de 'natural' do ser" (BUTLER, 1990, p. 33 *apud* Cameron, 2010, p. 132). A discussão avança e afirma-se que gênero é, de fato, algo construído socialmente e por isso precisa ser constantemente reforçado por meio de "(...) ações específicas ajustadas a normas culturais" (idem).

Batizada de **teoria da performatividade**, essa concepção de gênero desenvolvida por Butler muito contribuiu na compreensão do fenômeno como algo de caráter social, o que força um olhar sobre os códigos estabelecidos pelos grupos sociais e, por consequinte, confere notável fluidez e variabilidade para o gênero.

Cameron ainda se utiliza da teoria de Butler para tecer uma intersecção com a fala generificada. Segundo a primeira autora, "a fala também é uma 'estilização repetida do corpo", logo, "Essa perspectiva [pós-moderna] muda o foco de uma simples catalogação de diferença entre homens e mulheres para uma pergunta mais sutil sobre como as pessoas usam recursos linguísticos para produzir a diferença de gênero" (CAMERON, 2010, p. 132). Esses são subsídios suficientes para afirmar que um professor homossexual lançará mão de artíficios diferentes de um professor heterossexual, não restrito à linguagem, mas com ênfase nela, para performar seu gênero e sua sexualidade, como já observado por MACIEL e GARCIA (2015) em *A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No artigo mencionado acima, de MACIEL e GARCIA (2015), vê-se no depoimento de várias professoras lésbicas que questões relacionadas ao gênero ou à sexualidade ainda são tabu, seja nas escolas, na sociedade ou mesmo na comunidade acadêmica. Muitos professores homossexuais temem ir para a sala de aula, tentam se normativizar para minimizar a potencial discriminação. Enganam-se os pensamentos de que "os tempos mudaram e que vivemos numa fase de aceitação". Mascarou-se o preconceito, porém, ele ainda se evidencia e às vezes de forma cruel.

É esse pensamento de uma sociedade atroz e fechada que me fez pensar na possibilidade de uma má receptividade da parte dos meus alunos. Cheguei no primeiro dia de aula de unhas pintadas, lápis de olho e *blush*, o que por si só já dizia algo sobre mim, afinal, é igualmente falso que a sociedade atual admita

homens heterossexuais de esmalte e maquiagem sem ver isso como um problema. Possivelmente, criou-se um senso de culpa por "julgar o livro pela capa", entretanto, esse julgamento não é aleatório. Nele estão implícitos os valores sociais que definem a masculinidade, a femininidade e o permitido a cada um dos gêneros, determinando os chamados **papéis de gênero**.

Num mundo ainda acostumado com o binarismo, é difícil reconhecer que não se nasce homem, mas torna-se homem, parodiando a célebre frase de Simone de Beauvoir[5], assim, há comportamentos fundamentais para desempenhar o esperado de um homem. Eu, enquanto ministrante e indivíduo, não correspondia à grande parte dessas expectativas.

Surpreendentemente, meus alunos também não corresponderam às minhas expectativas, não de gênero, mas de aceitação. Na primeira aula, houve um silêncio de estranhos se acostumando à presença um do outro. Percebi nitidamente os olhares recaindo sobre minhas unhas e senti que também olhavam para minhas bochechas avermelhadas. Uma pequena divergência de ideias com uma aluna já me deixara apreensivo e durante a semana seguinte refleti se realmente se tratava de uma discordância de opiniões ou se algo além estava envolvido.

Nos próximos encontros, essas dúvidas se esfarelaram. Presenciei uma classe mais aberta, rimos juntos diversas vezes durante a escuta dos áudios em francês e me pareceu que a preocupação maior era a de nunca ter tido nenhum contato com a língua e não de ter um professor *gay*, que usa maquiagem e unha pintada.

No entanto, é importante também relevar o fator da idade. Ter uma faixa etária próxima a dos meus alunos favoreceu nossa interação, já que compartilhamos um linguajar e visões de mundo.

4. CONCLUSÕES

Pode parecer irrelevante um relato centrado nesse tipo de informação, entretanto, como já foi dito, num mundo binário e mascaradamente preconceituoso, minha sexualidade e expressão de gênero destoantes da normatividade heterossexual poderiam ter sido um grande impedimento para o aprendizado dos alunos. Aprender numa relação aluno-professor requer do aluno um reconhecimento da figura do professor, uma *aceitação* de sua identidade, uma aceitação de quem ele é.

A partir da forma pela qual eu performo meu gênero e minha sexualidade em todos os meus atos, sejam de fala, de vestimenta ou mesmo nos exemplos levados para a sala baseados na minha experenciação do mundo sendo homossexual e não-binário, criei uma relação diferenciada com meus alunos. Não digo que foi mais fácil para os ministrantes heterossexuais, afinal, a sala de aula é um ambiente imprevisível, porém, afirmo com convicção que pensar na forma pela qual seus alunos veriam sua expressão de gênero não figurava no horizonte de preocupação deles.

Fico extremamente feliz de ter recebido elogios sobre minha didática, sobre o quanto minhas aulas eram divertidas e sobre como o tempo parecia passar mais rápido aos sábados de manhã. Declarações de alguns deles sobre já ter feito curso de francês anteriormente, mas só comigo ter realmente entendido o funcionamento da língua são aquelas das quais me recordarei pra sempre,

[5] "Não se nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1980, p. 8)

positivamente. Ter tido esse contato me foi de fundamental importância no atual estágio de minha licenciatura, pois me permitiu ver na prática a heterogeneidade de uma turma, a maneira cuidadosa com a qual os conteúdos devem ser preparados e, principalmente, como é estar do outro lado da sala de aula.

Dessa forma, ao contrário do imaginado, minha primeira experiência não poderia ter sido mais proveitosa. Compreendo, evidentemente, que uma atividade extensionista é bem diferente do "mundo real", dado que, embora a universidade seja reflexo da sociedade em si, no meio acadêmico nos ensinam a ser mais comedidos, escondem-se os preconceitos em prol de uma postura ética mais condizente com um nível superior de instrução. Todavia, com frequência vê-se que isso não é o suficiente para barrar toda uma matriz cultural de cunho prescritivo e capaz de ditar como se deve agir.

É impossível, no meio de tristes relatos de professores e alunos homossexuais, negros, transsexuais, travestis e de muitas outras identidades que essa matriz não reconhece, não recear o que acontecerá quando se estiver em uma situação de exposição. Por esse motivo, julgo ser essencial sim problematizar, discutir gênero e implantar políticas de inclusão desses grupos minoritários em todas as esferas sociais.

Na sala de aula, a exemplo do que me foi proporcionado, um aumento de representatividade só trará benefícios ao desmitificar conceitos cristalizados e infundados, mostrará ao mundo as vantagens da diferença, não permitindo a nenhum grupo impor sua verdade ou seu comportamento como *ontológico.* Precisamos entender o gênero e separá-lo de ideias pré-concebidas para que, só depois, possamos desmascarar discursos de poder que tentam moldar o mundo a seu favor. Como disse Butler (2007): "Não há uma matriz de gênero, uma matriz ontológica que explique a verdade dos sujeitos. O que há são tentativas de incorporar o gênero numa perspectiva que naturaliza o sexo. Essas tentativas são sempre falhas e fraturadas, portanto, há o que se pode chamar de oposições, ou seja, falhas dentro dos termos, rupturas que mostram como os termos são culturalmente produzidos." (BUTLER, 2007 *apud* MACIEL e GARCIA, 2015, p. 10).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACIEL, Patricia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. In: **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, 2015, Florianópolis - SC. Plano Nacional de Educação: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Rio de Janeiro, 2015.

OSTERMANN, Ana Cristina & FONTANA, Beatriz. (Orgs.) **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira,1980.

UFPel. **Projetos por unidade – Faculdade de Letras**. Pró Reitoria de Extensão e Cultura (Prec). Acessado em 05 jul. 2016. Online. Disponível em: https://buddhi.ufpel.edu.br/diplan/projetos/relatorios.php

USO DE IMAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS DE VISUALIZAÇÃO PARA PROCESSOS PARTICIPATIVOS NO TEMA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ÁREAS URBANAS

RAFAELA JORGE CECCONI[1]; DIULY NESKE GARCIA[2]; GABRIELA NOREMBER PINTO[3]; ADRIANE BORDA ALMEIDA[4]; NIRCE SAFFER MEDVEDOVSKI[5];

[1]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – rafajcecconi@hotmail.com*
[2]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – diuly_neske@yahoo.com.br*
[3]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – gabinoremberg@gmail.com*
[4]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – adribord@hotmail.com*
[5]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – nirce.sul@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho realizado faz parte do Programa de Extensão Cidade e Cidadania da Universidade Federal de Pelotas. A temática dentro da qual se insere é a dificuldade e ou o descado dos órgãos públicos para com a conscientização ambiental e a necessária participação das escolas e universidades nesse proceso. Também participa do Projeto de Qualificação Urbana Participativa na Ocupação Balsa que está inserido no Programa Vizinhança da UFPEL, no qual é focado na questão da conscientização da população a respeito dos residuos sólidos e tem a participação de dois núcleos de pesquisa: GEGRADI e NAURB[1].

A região da Balsa apresenta falta de infra-estrutura e mobiliário urbano adequado que sustentem o correto recolhimento do lixo. Além disso, a informação de horários das passagens dos caminhões e das ações de reciclagem não chegam até o bairro.

Sendo assim, o objetivo do trabalho é despertar a população escolar para os problemas ambientais que o bairro enfrenta provocados pelo lixo descartado de forma equivocada, incentivando-os a sonhar com realidades alternativas. Escolhemos como atores desse processo os 16 alunos da sétima série da Escola Ferreira Vianna, localizada na região da Balsa no Porto. O trabalho aqui descrito, considerado uma atividade extracurricular (Oficina do Meio Ambiente), foi dividido em 3 encontros de 2 horas organizados de acordo com os objetivos e métodos empregados.

Este objetivo geral é buscado a partir de diversos métodos e técnicas, sendo os objetivos específicos desse trabalho apresentar os resultados das ações que se apóiam nos conceitos de Seleção Visual e do Poema dos Desejos. Estas foram executadas em oficinas através de métodos participativos: 1) a de conscientização sobre o tema com referenciais visuais de espaço público com adequado mobiliário e manutenção 2) as de edição de imagens da realidade local com a visualização dos sonhos e desejos de cada um sobre o seu espaço de uso cotidiano, a escola e praças de seu bairro.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada foi baseada em duas ferramentas de pesquisa desenvolvidas por Henry Sanoff e Hall. O primeiro é responsável por um

[1] GEGRADI - Grupo de estudos para ensino/aprendizagem de gráfica digital; NAURB - Núcleo de Arquitetura e Urbanismo.

instrumento de pesquisa de livre expressão onde os usuários declaram seus sentimentos, desejos e impressões sobre determinado ambiente, método chamado de Poema dos Desejos (RHEINGANTZ, et all: 43). O segundo, inventor da Seleção Visual junto com Sanoff, propôs uma técnica com base num conjunto de imagens referenciais previamente escolhidas, que possibilita identificar valores e significados agregados ao conjunto de ambientes analisados (RHEINGANTZ, et all: 63).

O primeiro encontro foi dividido em 3 momentos, o de reflexão, de análise e de interação. A partir de uma apresentação com o uso de um projetor, foram mostradas imagens do lixo urbano na cidade, seguidos de três perguntas que indagavam quem é o culpado, qual seria a solução e o que aconteceria se todo mundo fizesse sua parte. Cada aluno escreveu sua resposta grifando palavras chaves e anexaram com um alfinete ao quadro de isopor. A técnica da Seleção Visual foi inserida nesse caso como forma de analisar o conhecimento e opinião de cada um a respeito do tema.

O segundo momento do primeiro encontro foi a análise de zonas urbanas com referencias mundiais com orientação da professora Adriane Borda do grupo de pesquisa GEGRADI. A intenção foi oferecer um conhecimento específico para que fosse usado como ferramenta para projetar os sonhos individuais a partir do mapeamento visual. A interação foi o momento das crianças se expressarem verbalmente através de um debate oral. Foi solicitado para próxima oficina que tirassem fotos de locais que desejassem modificar e a partir de um *tablet*[2] foram mostradas algumas edições que poderiam ser feitas com o uso de tecnologias de Realidade Aumentada, uma breve apresentação do que seria mostrado no segundo encontro como forma de motivá-los.

Figura 1: Referencias apresentadas e comentadas pela Professora Adriane. À esquerda é uma imagem referente ao Riverside South Park em Nova York e ao lado o Parque Bicentenário Infantil em Santiago no Chile.

O segundo encontro ocorreu no GEGRADI da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Ufpel no dia 03/06/2016. Foi uma oficina de edições de imagens usando o programa GIMP junto a uma breve introdução ao projeto arquitetônico. Foram apresentados 8 catálogos de mobiliário urbano e cada dupla pode escolher suas preferências e projetar sobre a imagem quais elementos seriam introduzidos. Logo após, as crianças se fotografaram e se inseriram em uma fotografia do espaço que gostariam de requalificar. O Poema dos desejos foi utilizado com o auxilio da tecnologia de comunicação, pois nessa etapa apesar de

[2] Tablet: dispositivo pessoal com tela sensível ao toque capaz de acessar a internet, visualização de fotos e vídeos, leituras e entretenimento.

acreditarem ser uma realidade distante, os alunos conseguiram representar sua cidade ideal.

Figura 2: Exemplos de catálogos disponibilizados para a edição de imagens.

Figura 3: Trabalho realizado pela dupla Lucas e Mateus. Apresentado o local escolhido para requalificação, fotografia para edição e trabalho finalizado.

O último encontro por fim, foi feito na Escola Ferreira Vianna onde as imagens feitas pelos alunos na oficina tornaram-se parte de um jogo, o "Motivação". Esse jogo foi apresentado com o auxilio de um aparelho digital chamado *Kinect*[3], o qual a partir de um sensor capta os movimentos do aluno possibilitando que cada um pudesse montar seus cenários de acordo com o que havia sido projetado de uma forma mais divertida. O mesmo jogo foi aberto em computadores e *tablets*, no intuito de dinamizar a participação das crianças. A proposta desse exercício foi visualizar através da tecnologia suas idéias já executadas e motivar os alunos através do entretenimento. Logo após, foi solicitado comentários e opiniões escritas a respeito do projeto.

Figura 4: Aluno realizando a atividade com o aparelho Kinect.

[3] Kinect: sensor de movimentos; possibilita o usuário interagirar com a plataforma virtual a partir de seus movimentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro durante as reflexões a respeito dos resíduos sólidos, os alunos se mostraram entristecidos e sem esperança de uma solução par ao problema. Se mostraram bastante participativos e com respostas com muita consciencia a respeito do tema. Porém, quando foi questionado como seria uma cidade onde as pessoas cumprissem suas obrigações como cidadãos, não houve respostas em virtude da falta de expectativa dos alunos. As reações e expressões foram se modificando a medida que os referenciais foram apresentados, Adriane Borda foi provando para eles que podem sim existir áreas urbanas adequadas para a população desfrutar.

Durante a apresentação dos catálogos no dia de edição de imagens, a aluna Rafaela questionou a respeito dos mobiliários apresentados como referencias no primeiro encontro com a turma, e se sentiu frustrada, pois estes não haviam sido disponibilizados no catálogo. Esse episódio nos prova que a Seleção Visual impactou os alunos, os quais acabaram ampliando seus conhecimentos a respeito de mobiliário urbano além de desenvolver uma noção crítica sobre eles.

Foi notória a mudança de reação dos alunos no desenvolvimento das oficinas. Enquanto no primeiro encontro se mostravam descrentes, no último já pareciam bem mais motivados. O uso das tecnologias de Realidade Aumentada e do Kinect como execução do Poema dos Desejos e da Seleção Visual foram fundamentais, pois se depararam com instrumentos pedagógicos que ainda não conheciam o que os tornou mais interessados, fruto da curiosidade despertada pela inovação em tecnologias de comunicação apresentada.

O trabalho com a sétima série foi finalizado no dia 6/07/2016 com resultados positivos em relação ao proposto. A sequência do projeto será dada a partir de oficinas visando a confecção de lixeiras sustentáveis, economicamente acessíveis, esteticamente agradáveis e de fácil manutenção. A oficina será apresentada como atividade extracurricular interdisciplinar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, com público alvo os estudantes de Arquitetura, Artes e Design e Engenharia de Materiais.

4. CONCLUSÕES

É possível concluir que o emprego de tecnologias de comunicação como forma de aplicação de métodos de pesquisa como o Poema dos Desejos e a Seleção Visual apresentam resultados positivos no desenvolvimento criativo das crianças. A mudança de comportamento dos alunos durante o decorrer do projeto denota a eficiencia da metodologia empregada, pois se mostravam mais interessados e motivados. Assim, visto que seus desejos e sonhos podem ser projetados e que já existem cidades com zonas qualificadas para lazer, talvez algumas de suas expectativas como cidadãos também possam ser concretizadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.A.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar**: **procedimentos para avaliação pós ocupação**. Rio de Janeiro: PROARQ, 2009.

CATHARINA, R.T.S. Colagem como recurso de tecnologia social. In: **XVI ECONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO UFPEL (ENPOS)**, Pelotas.

DESENVOLVIMENTO DE MANUAL DE BOAS PRÁTICAS AGROPECUÁRIAS

RAÍNE FONSECA DE MATTOS[1], RENATA ESPÍNDOLA DE MORAES[2]; RUTIELE NOLASCO RICKES[3], LUCIANA DE PÁS ARAÚJO[4], LUANA BOTELHO[5]; CLEDERSON IDENIO SCHMITT[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – rainemattos@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – renatiinha_moraes@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – rutizootecnia2014@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – lu_zootecnia@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – luanabotelho021@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – schmittproducoes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Para se produzir uma carne, leite ou lã, ou ambas, necessita-se a adoção de boas práticas de manejo agropecuário, com isso, será possível garantir a segurança e qualidade dos produtos, incrementar a produção, produtividade e competitividade, além de atender às exigências dos mercados internacionais e à legislação brasileira (EMBRAPA, 2004). Diante de poucas referências para adoção de boas práticas agropecuárias em ovinos no estado do Rio Grande do Sul e de um manual de bovinos leiteiros voltado a realidade do estado. Este trabalho tem como objetivo relatar o desenvolvimento de um manual de boas práticas agropecuárias na produção de ovinos e bovinos leiteiros criados no estado do Rio Grande do Sul.

2. METODOLOGIA

O manual foi desenvolvido pelo grupo de estudos em zootecnia de precisão da universidade federal de Pelotas, o qual está ligado ao curso de zootecnia e ao programa de pós-graduação em zootecnia. O grupo tem a participação de discentes da graduação e pós-graduação em zootecnia.

O desenvolvimento do manual de boas práticas agropecuárias na voltados para a ovinocultura e pecuária leiteira do estado do Rio Grande do Sul, sendo voltado para produtores da região sul do Brasil. Para elaboração deste manual, foi adptado das recomendações de manejo de boas práticas em ovinos da Embrapa (2004) e Chapaval et al.(2006).

Como o presente trabalho é voltado a pequenos produtores rurais, procurou-se dividir-lo em tópicos para melhor entendimento e compreenção. Inicialmente foi abordado as questões gerais, manejo do rebanho, reprodução, manejo sanitário, aspectos nutricionais e instalações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação do presente manual de boas práticas agropecuárias (BPA) é uma conquista para os produtores da região, pois na adoção de boas práticas está ganhando para obter uma produção adequada. Porque a adoção de BPA, proporciona um alimento seguro e de qualidade (CHAPAVAL et al.; 2006). Além disso, o uso desse manual nas atividades rotineiras da ovinocultura e bovinocultura leiteira irá garantir que o produto final, como exemplo: a carne, tenha qualidade para o consumidor. Visto que ele descreve a maneira correta da

realização de determinados procedimentos, com isso garantindo um alimento seguro (ANVISA, 2004).

Com a divisão em tópicos facilita a compreensão e entendimento e para auxiliar utilizou-se textos curtos com letras maiores, na forma de tópicos focando nas principais questões do BPA e para auxiliar utilizou-se o recurso de fotos, para que os produtores rurais consigam entender com maior facilidade. Pois muitos pequenos produtos são somente alfabetizados com baixo nível de escolaridade até a 3ª série do ensino fundamental (PEREIRA, 2007). E o uso de um conteúdo técnico aprofundado não seria compreendido.

No primeiro tópico abordou-se questões mais gerais, onde primeiramente explicou-se as divisões de categorias de animais em cordeiro, borrego (a), ovelha, carneiro e capão, no caso de ovinos. Ainda se destacou as raças mais criadas na região sul, determinação da idade através da dentição do animal, que aliais é um ponto importante para tomadas de determinadas decisões. A avaliação da idade pela dentição do animal é extremamente importante na pecuária pois além de determinar a idade é possível descobrir alguns problemas genéticos como prognatismo (MCMANUS et al.; 2010).

Os demais tópicos abordados foram: manejo do rebanho, reprodução animal, manejo sanitário, manejos nutricionais, características da lã, instalações para ovinos, sendo todos visando um bem-estar animal. Pois o bem-estar animal parte do princípio de adoção de boas práticas no manejo dos animais na propriedade, assim evitando estresse e problemas posteriores (BROOM & MOLENTO, 2004).

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir que a elaboração do presente manual foi de um aprendizado curricular muito importante. E também ele servirá de apoio técnico aos produtores rurais criadores de ovinos e bovinos leiteiros, por ele ter um nível de informação técnica, com linguagem apropriada, com fotos e textos curtos vão permitir uma fácil leitura e interpretação.

Além disso o uso adequado do presente manual irá ajudara na obtenção de um produto final com qualidade e segurança. Estando todas essas questões atreladas ao bem-estar animal, proporcionando um adequado manejo do rebanho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANVISA. **Cartilha sobre Boas Práticas para Serviços de Alimentação.** Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária. 2004.

BROOM, D.M.; MOLENTO, C.F.M. Bem-estar Animal: conceito e questões relacionadas – Revisão. **Archives of Veterinary Science**, v.9, n.2, p.1-11, 2004

CHAPAVAL, I.; ALVES, S.F.F. **As boas práticas agropecuárias na propriedade rural.** Sobral – PE: EMBRAPA Capinos, 2006.

IBGE 2010. **Censo Agropecuário. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,** Brasília, DF. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/ppm/2010/tabelas_pdf/tab17.pdf> Acesso em 15 jun. 2016.

PEREIRA, L.L. **Perspectivas de produtores de ovinos em Santana do Livramento/RS - o sistema de interesse e sua solvência**. 2007. Dissertação (Mestre em Agroecossistemas) -Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.

MCMANUS, C.; LOUVANDINI, H.; DALLAGO, B.; MELLO, C. B.; SEIXAS, L. Estimando a idade de um animal usando os dentes. **Série Técnica Genética**, ed. Dez. 2010.

VIANA, J.G.A.; SILVEIRA, V.C.P. Análise econômica da ovinocultura na metade sul do Rio Grande do Sul. Anais **46º CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL**, Rio Branco, AC, 2008.

ESTUDO DA PRODUÇÃO DE VÍDEO DIDÁTICO MEDIANTE ANÁLISE DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

RAQUEL DE ALMEIDA ALMEIDA[1]; ALINE GOULART DA SILVEIRA[2]; GRAZIELE MÔNICA CARDOZO[3]; LIDIANE MACIEL PEREIRA[4]; LUCAS ACOSTA CASANOVA[5]; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – quelwsaltw@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – alinegsilveira@live.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – grazi.cardozzo@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – lidiimaciel@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – lucas.casanova@ufpel.edu.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – rita.ramos@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar alguns vídeos produzidos no LAM – Laboratório Multilinguagens da Universidade Federal de Pelotas – a partir da teoria das inteligências múltiplas, abordando seus benefícios na qualificação dos estudantes e no trabalho de professores.

O LVM – Laboratório Virtual Multilinguagens é um projeto de ensino vinculado ao LAM – Laboratório Multilinguagens, e visa divulgar materiais e metodologias aplicadas ao Ensino de Matemática, História, Filosofia, Língua Espanhola e outras áreas que componham os cursos de Pedagogia e Educação do Campo. (HEBERLE et al, 2014)

O LIFE é o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, e une subprojetos que facilitam a interação entre os cursos de Licenciatura. Dentre esses subprojetos encontra-se o LAM e um de seus objetivos é a elaboração e confecção de materiais didáticos, inovando assim, as práticas pedagógicas e também o uso de tecnologias da informação e comunicação para a divulgação desses materiais.

Inicialmente o projeto teve a iniciativa de produzir vídeos com conteúdos sobre jogos didáticos visando auxiliar os estudantes dos cursos na modalidade a distância, para que os mesmos tivessem acesso aos laboratórios e aos materiais fornecidos pela universidade (INONHE et al, 2014). Com o acesso a esses vídeos eles puderam compreender melhor, já que seu conteúdo mostra o material necessário para a produção de um jogo, como confeccioná-lo e quais as regras para jogá-lo.

Posteriormente, esses vídeos foram liberados para o público em geral, para que todos pudessem ter uma “carta na manga”, e dessa forma, poder pensar um caminho alternativo para facilitar a compreensão da matemática.

Buscando aprimorar o ensino, o uso de novas tecnologias tem se feito cada vez mais presente na educação. A utilização de câmeras, computadores, entre outros, se tornou um complemento de extrema importância na construção do conhecimento (SCHNEIDER, 2014). Essa busca leva em consideração o fato de que atualmente a comunidade em geral está muito conectada às tecnologias de informação e comunicação, e utiliza-se dela para economizar seu tempo e para facilitar seu trabalho, estudo, ou relação com as pessoas. Segundo Moran:

> Quanto mais mergulharmos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem

> resultados imediatos. Adoram as pesquisas síncronas, as que acontecem em tempo real e que oferecem respostas quase instantâneas. Os meios de comunicação, principalmente a televisão, vêm nos acostumando a receber tudo mastigado, em curtas sínteses e com respostas fáceis. (1994, p. 20)

Para o aperfeiçoamento na utilização de toda essa tecnologia que nos é oferecida aprendemos que, segundo GARDNER (1994) há nove tipos de inteligências, e que todos nós possuímos um pouco de cada, mas que cada pessoa tem pelo menos uma delas mais desenvolvida. As inteligências existentes são a verbal ou linguística, na qual a facilidade encontra-se no talento em se expressar tanto na forma escrita quanto na oral; a lógico-matemática é a facilidade para lidar com números e questões lógicas; a motora, corporal ou cinestésica consiste no talento com esportes e dança; a visual ou espacial é a grande capacidade de visualizar imagens 2D e 3D, e é a que tem a criatividade mais aguçada; a inteligência musical, como o nome já diz, é o talento para a música e aptidão criativa; a interpessoal é aquela onde a liderança é prática sobre as pessoas; a intrapessoal, que é a liderança indireta para influenciar as pessoas; a naturalista ou ecológica é a habilidade para reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos da natureza; e, por fim, a inteligência existencialista que é a sensibilidade e capacidade para lidar com questões profundas em torno da existência humana, como o significado da vida, por que morremos, ou como chegamos até aqui.

Além de entendermos essas inteligências e tentarmos adaptá-las às gravações para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, também foi possível aprendermos alguns conceitos para a realização da gravação de um vídeo (SCHNEIDER, 2014), isto é, como se portar diante da câmera, o volume de voz a ser usado, os detalhes importantes que deverão aparecer, excluindo, dessa forma, objetos muito coloridos ou em quantidade exagerada que possam tirar o foco de atenção do professor para o cenário, e consequentemente melhorar a relação entre educação e tecnologia, já que esse processo abrange a sociedade em geral, garantindo-lhe acesso a todo o conteúdo elaborado no projeto.

2. METODOLOGIA

Para o estudo do vídeo, foi elaborado um instrumento com noções referentes às inteligências múltiplas e suas caracterizações, segundo GARDNER (1994), no qual a observadora realizou anotações referentes às inteligências conforme assistiu a gravação.

O vídeo analisado versou a respeito do Jogo Expressões Algébricas, planejado, executado, testado, avaliado e gravado por membros da equipe Multilinguagens do LAM. Tal vídeo compõe o acervo do Laboratório Virtual Multilinguagens, e é disponibilizado à comunidade por meio de redes sociais abertas ao público. A análise buscou responder quais das inteligências múltiplas propostas por GARDNER (1994) foram trabalhadas no vídeo didático.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise do vídeo gravado, utilizamos como referencial o livro de GARDNER (1994), e observamos a quais inteligências ele está relacionado.

Neste caso, foi possível encontrarmos as inteligências verbal ou linguística, já que o personagem do vídeo passa a informação através da fala, por meio da comunicação oral. A inteligência lógico-matemática também se faz presente a partir do momento que o interlocutor explica as regras do jogo e, dessa forma, faz com que a pessoa que está assistindo já utilize seus construtos lógico-

matemáticos ao tentar compreendê-lo. Também percebemos a inteligência espacial no fato de haver o estímulo visual, ou seja, as imagens e as figuras contidas no vídeo favorecem quem possui essa inteligência mais aguçada (ANTUNES, 2006).

Observamos que a utilização do vídeo proporciona interagir e transmitir informações ao maior número de pessoas possível, pois, quando pensamos em uma aula expositiva em sala de aula, utilizando apenas giz e quadro, com um professor explicando aquilo que ele escreveu, identificamos que apenas as pessoas com a inteligência verbal ou linguística mais aguçada é que terão maior facilidade em compreender o que está sendo discutido. Agora, com o vídeo didático, esse número de pessoas aumenta, pois é possível atingir aquelas que possuem as inteligências verbal ou linguística, a lógico-matemática e a visual ou espacial mais proeminentes.

4. CONCLUSÃO

O presente texto buscou analisar um vídeo produzido pela equipe Multilinguagens do LAM mediante o referencial da teoria das inteligências múltiplas. Para isso, foi criado um instrumento com o qual a observadora registrou suas percepções sobre a oficina didática gravada.

Após a análise, percebeu-se que as inteligências linguísticas, lógico-matemática e espacial foram trabalhadas no vídeo, o que denota a amplitude do vídeo como ferramenta didática para aulas de Matemática e para a aprendizagem da mesma.

Além de auxiliar estudantes e professores em suas aulas, a gravação desses vídeos também faz um papel importante na graduação dos bolsistas participantes do projeto, pois é algo diferente do que se propõe em aula, ou seja, vai além do conteúdo programático previsto no curso, expandido o conhecimento de alunos da matemática acerca de assuntos cinematográficos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEBERLE, A. G. P.; BROCA, C. C. C.; BARBOSA, C.; WROBLEWSKI, C.; INONHE, D. M. C; PEREIRA, L. M.; RAMOS, R. C. S. S. Laboratório Virtual Multilinguagens da UFPel – origem e implementação. In: **XXIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas.** Pelotas: UFPel, 2014.

INONHE, D. M. C; PEREIRA, L. M.; HEBERLE, A. G. P.; BROCA, C. C. C.; BARBOSA, C.; WROBLEWSKI, C.; RAMOS, R. C. S. S. Laboratório Virtual Multilinguagens da UFPel – produção de vídeos e atividades. In: **XXIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas.** Pelotas: UFPel, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

SCHNEIDER, C. K. P. **Parâmetros visuais como apoio a produção de vídeos educacionais para o ensino de ciência e tecnologia no contexto da mobilidade e conectividade**. 2014. Mestrado profissional em Educação e Tecnologia. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

ENSINO DE ALEMÃO NA EXTENSÃO DA UFPel

RAVI FESTA ROSSI[1];
MARIA NILSE SCHNEIDER[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – ravirossi@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – nilse_schneider@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na área do Ensino de Línguas Estrangeiras, doravante LEs, mais precisamente, da língua alemã, e visa a apresentar o projeto do curso "Alemão Básico I", coordenado e orientado pela professora Dra. Maria Nilse Schneider desde 2009. Os cursos de alemão são oferecidos como atividade complementar, em geral, em no mínimo três níveis (Alemão Básico I, II e III) na extensão da UFPel. A motivação para a implantação deste projeto surgiu da necessidade de: a) criar um espaço para a realização dos estágios do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão; b) viabilizar aos estudantes da UFPel e à comunidade pelotense em geral o acesso ao aprendizado de alemão; e c) de formar cidadãos capazes de interagir social e politicamente de forma mais consciente e menos preconceituosa em relação às diferenças interculturais (SCHNEIDER, 2010).

Com a implantação do ensino de alemão na extensão da UFPel, possibilitou-se à comunidade acadêmica e à comunidade pelotense o acesso ao aprendizado de uma importante língua, sobretudo, na área científica e no comércio internacional. Atualmente, muitos estudantes perdem oportunidades de concorrer a intercâmbios acadêmicos por não dominarem línguas estrangeiras. Nesse sentido, o conhecimento de língua alemã é de grande valia na área acadêmica, no sentido de viabilizar intercâmbios acadêmicos com universidades alemãs, como é o caso do nosso convênio firmado entre o Curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão da UFPel e a Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nüremberg - Alemanha, assim como com outras universidades europeias.

Aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão, os cursos de Alemão na extensão da UFPel, oferecem a possibilidade de aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática docente como ministrantes e estagiários durante a sua graduação. Dessa forma, aprimora-se a formação dos futuros professores e fomenta-se a sua autonomia, conforme preconizam BIMMEL; RAMPILLON (2004). Além da prática docente, os acadêmicos participam de estudos e leituras orientadas sobre questões didático-pedagógicas e teórico-metodológicas sobre o ensino de alemão para que possam elaborar e apresentar trabalhos científicos em eventos como o CEC e, posteriormente, publicá-los.

Este projeto tem como objetivos: a) criar um espaço para a realização dos estágios obrigatórios para os formandos do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão; b) viabilizar o acesso ao aprendizado da língua alemã para a comunidade acadêmica da UFPel e a comunidade pelotense em geral; e c) através do conhecimento da língua alemã possibilitar aos estudantes o acesso a bolsas de estudo na Alemanha e outros países europeus.

2. METODOLOGIA

As aulas são interativas e fundamentadas na abordagem comunicativa e intercultural do ensino de LEs, e visam ao desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, das quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar) (SCHNEIDER, 2010). Nessa abordagem, "o aluno é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira". Desse modo, "o professor não é mais um transmissor de conhecimentos", mas "assume a função de orientador e facilitador nos processos de aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua alvo." (SCHNEIDER, 2010, p.70).

Uma característica fundamental da abordagem comunicativa e intercultural é sua orientação pragmática, isto é, nessa abordagem, parte-se do texto e não da frase, visto que toda comunicação se dá através de textos sejam eles escritos ou orais como, por exemplo, diálogos e palestras. Nesse sentido, SCHNEIDER (2010, p. 72) destaca, que "através do uso de textos o professor pode levar o aluno a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural", e ao "despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro pode levá-lo a perceber as diferenças culturais na própria cultura." Segundo SOMMET (2009), a importância da abordagem intercultural deve-se ao fato de que a língua reflete visões de mundo, a história e as diferentes formas de viver de seus falantes, isto é, a sua cultura.

Por fim, vale ressaltar que a competência comunicativa em uma nova língua envolve não apenas o aprendizado de estruturas linguísticas, mas também de comportamentos sociolinguísticos e interculturais, razão pela qual a abordagem intercultural também fundamenta este projeto. Entre outros aspectos, a abordagem intercultural viabiliza reflexões que podem evitar mal-entendidos e gafes interculturais, desconstruir clichês e preconceitos em relação à cultura do outro e entender melhor a própria cultura a partir da relativização das diferenças interculturais.

Segundo SCHNEIDER (2010, p. 68), atualmente, na grande maioria das obras didáticas alemãs "o ponto de referência para apresentar os fenômenos gramaticais não é mais a frase [...], mas sim o texto, cuja macroestrutura e seus aspectos estruturais assumem um papel central na aprendizagem de línguas." A obra didática utilizada neste projeto é "Tangram Aktuell" (DALLAPIAZZA; JAN; SCHÖNHERR, 2015), e alguns materiais paradidáticos como canções e jogos e materiais elaborados pelos ministrantes e a orientadora. Através de jogos de aprendizagem os alunos podem exercitar a memória e o pensamento lógico, revisar e fixar as estruturas já conhecidas em uma atmosfera descontraída e aprender de forma interativo-comunicativa; já com as canções visamos fixar o vocabulário, treinar a pronúncia e a entonação frasal e, sobretudo, tornar a atmosfera da sala de aula mais descontraída (SOMMET, 2009). Em suma, o uso de atividades lúdicas, como canções e jogos de aprendizagem, traz inúmeras vantagens sociais e cognitivas para o processo de ensino e aprendizagem.

Com as leituras orientadas discutimos questões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, mais precisamente, sobre os principais fundamentos e princípios da abordagem comunicativa e intercultural para o ensino de alemão. Dessa forma, promovemos reflexões críticas sobre a atividade docente (elaboração de planos de aula e materiais didáticos e escolha de materiais paradidáticos e sua aplicação em aula), visando à formação de profissionais reflexivos e autônomos, conforme defendem BIMMEL; RAMPILLON (2004) e SOMMET (2009), com o foco no ensino de alemão para adultos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto do curso "Alemão Básico I", coordenado e orientado pela professora Dra. Maria Nilse Schneider, foi implantado, entre outras razões, devido à necessidade de criar espaços para realização dos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão, conforme comentado acima. O presente projeto funciona geralmente com apoio financeiro de uma bolsa PROBEC-UFPel e, às vezes, com um auxílio financeiro da CaExt.

Muito comum nos projetos de extensão é a disparidade de idade e o desempenho dos alunos, por conta da abertura do curso não somente à comunidade acadêmica da UFPel, mas também à comunidade pelotense em geral. No entanto, apesar da diferença de idade, no último semestre não houve uma diferença significativa quanto ao desempenho dos alunos. A dificuldade de alguns alunos deu-se muito mais devido a problemas pessoais, razão pela qual não conseguiram conciliar o curso de língua alemã com o seu curso na UFPel, visto que a aulas são ministradas somente aos sábados. Assim como em outros semestres, houve várias desistências por razões diversas, porém um pouco mais da metade dos alunos concluiu o curso de Alemão Básico I com sucesso, o que está dentro da média de aproveitamento semestral nos cursos de alemão na extensão.

Quanto ao processo da aprendizagem, observamos que os alunos frequentemente transferiam estruturas da língua materna ou de outra língua estrangeira para o alemão. Tais transferências linguísticas foram tratadas como estratégias de aprendizagem e não como "erros de interferência" (SCHNEIDER, 2009). Entre as transferências linguísticas do português destacamos:

a) *Ao responderem às perguntas Wie geht's?* e *Wie geht es Ihnen?,* os alunos respondiam: *Ich bin gut*, ao invés de *Mir geht's gut*.
b) Ao invés de perguntarem *Und dir?, perguntavam: Und du*?

Também observamos dificuldades na diferenciação entre os pronomes possessivos na terceira pessoa como *sein-* e *ihr-*, que no inglês correspondem ao *his* e *her*, como no caso do exemplo *Ihre Adresse ist Juscelino Kubitschek de Oliveira Hauptstraβe, 1562*, sendo que aqui o aluno queria dizer 'o endereço dele' que no alemão seria *Seine Adresse.*

Outro aspecto mais difícil para os alunos foi o uso do pronome pessoal *sie*, porque a mesma palavra expressa as duas formas de plural (eles e elas) e o feminino (ela), e o *Sie* (em maiúsculo) expressa o tratamento formal (senhor e senhora) no português. No entanto, a dificuldade residia sobretudo na concordância com a pessoa no uso dos pronomes possessivos como transparece nas estruturas: *Wie ist Sie Adresse?; Wie ist Ihnen Adresse?* e *Wie ist Sein Adresse?* O pronome *Sie* foi usado de forma generalizante pelos alunos, pois era usado tanto como sujeito como pronome possessivo. Essa dificuldade reside no fato de a língua alemã ter um pronome pessoal específico (Sie) para o tratamento formal, com respectivas declinações e pronomes possessivos.

Tais dificuldades nos levaram a revisar esses conteúdos de forma contínua, e, no final do semestre, o desempenho dos alunos foi bastante satisfatório nas provas, sendo que conseguiram desenvolver a fala com bastante naturalidade na prova oral. Em suma, em relação às dificuldades dos alunos nos aspectos acima, foi possível observar tentativas bastante inusitadas, mas que, de alguma forma, têm fácil

explicação, quando levamos em conta as transferências linguísticas e o fato de determinadas diferenças não existirem na língua materna ou na língua alvo.

4. CONCLUSÕES

Até o presente momento, este projeto viabilizou a realização de estágios obrigatórios (Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Alemã e o Estágio de Docência em Língua Alemã) de vários alunos do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão. Além disso, promoveu o acesso ao aprendizado da língua alemã à comunidade acadêmica da UFPel e à comunidade pelotense, em geral. Espera-se que com o aprendizado da língua alemã os alunos da UFPel possam concorrer a bolsas de estudo na Alemanha e outros países europeus.

Em suma, o projeto Alemão Básico I foi de grande relevância para minha formação acadêmica e profissional, porque, além de viabilizar a realização do meu Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Alemã, permitiu a prática docente como ministrante durante todo semestre nessa turma. Nesse sentido, destaco as leituras e discussões teóricas que possibilitaram um aprendizado acadêmico em relação à pesquisa científica, a preparação das aulas com minha orientadora Profa. Maria Nilse Schneider e suas observações, bem como minhas observações e, sobretudo, a parte prática de ministrar as aulas. Tais experiências foram fundamentais para o meu amadurecimento acadêmico e minha formação como professor de língua alemã.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

DALLAPIAZZA, R.; JAN, E. von; SCHÖNHERR, T. **Tangram Aktuell 1:** Lektion 1-4. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2015.

RAMPILLON, U.; BIMMEL, P. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Berlin: Langenscheidt; München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2004.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http:// http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321/7613

SCHNEIDER, M. N. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. **Calidoscópio**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 07, n. 01 janeiro/abril, p. 79 - 85, 2009. Acessado em 15 jul. 2016. Online. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio

SOMMET, P. **Leitfaden für Sprachkursleiter**. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2009.

AS OFICINAS ITINERANTES DO PIBID GEOGRAFIA: REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

RENATA CABRAL DE OLIVEIRA[1]; GABRIELA KLERING DIAS[2]; LIZ CRISTIANE DIAS[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – renata-rco@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – gabikdias@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – liz.dias@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho sugere uma análise sobre o que são e como se organizam as Oficinas Itinerantes que vem sendo realizadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

As Oficinas Itinerantes do PIBID Geografia da UFPel são atividades pedagógicas, pensadas com base nos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram construídos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE). Estes temas apesar de não caberem explicitamente a nenhuma disciplina específica, acabam tocando, ou como o próprio nome propõe, atravessando-se pelas disciplinas de alguma forma. No total foram propostos seis temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, são eles: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual.

A aspiração das Oficinas Itinerantes do PIBID Geografia da UFPel é auxiliar os professores da educação básica na difícil tarefa que é a inserção destes temas importantes para a integração de práticas e pensamentos inovadores, que tem a capacidade de mobilizar reflexões críticas acerca da sociedade e da cidadania. Muitas vezes estes temas são sufocados pela inflexibilidade dos conteúdos programáticos, não tendo vez e voz de serem propriamente trabalhados e explanados. De acordo com NÓVOA (1992, p. 25):

> "A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional."

As oficinas pedagógicas são uma ótima resposta a este problema, segundo PAVIANI; FONTANA (2009, p. 78):

> "Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceitua como sendo "um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer"."

Com base nessa vontade de dar chance a propostas interdisciplinares e, sobretudo, contemporâneas, o PIBID Geografia da UFPel, a partir da segunda metade de 2014, desenvolveu as seguintes Oficinas Itinerantes:

1. Consumo Consciente
2. Gênero e Sexualidade
3. Iniciação Cartográfica
4. Impactos Ambientais
5. Cultura Afro-Brasileira e Indígena
6. Mídias de Comunicação e Informação

Estas Oficinas Itinerantes são planejadas através de etapas que enriquecem a formação teórica e prática dos pibidianos, começando pela estimulação de ideias que é feita por meio de embasamento teórico, posteriormente são formados projetos em que todos envolvidos interajam e aprendam, por fim é feito um relatório narrando o impacto destas experiências na formação profissional.

2. METODOLOGIA

Primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico com o intuito de embasamento sobre a dimensão, relevância e desdobramentos das oficinas pedagógicas, para os pibidianos, para os professores da educação básica e para os seus discentes.

A seguir uma observação foi realizada sobre as realizações das oficinas pibidianas, como se configuram e a reverberação que causam na formação de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por conseguinte, será aprofundado como se configura a elaboração das Oficinas Itinerantes pibidianas e seus desdobramentos para a formação de professores.

Para a elaboração de uma oficina, primeiramente, os pibidianos são apresentados a textos que forneçam aporte teórico e metodológico para a elaboração de ideias que direcionem as oficinas. Estes textos são os próprios PCN'S, e outros documentos capazes de enriquecer o arcabouço teórico dos pibidianos. A seguir, os pibidianos em conjunto com os supervisores e professores das escolas fazem uma análise a respeito das demandas mais urgentes da instituição escolar em que se pretende aplicar determinada atividade pedagógica. Depois desse estudo, os pibidianos promovem práticas pedagógicas com a finalidade de suprir estas demandas. As oficinas, conforme destaca (PAVIANI; FONTANA, 2009) são capazes de posicionar o aluno na condição de agente ativo e reflexivo no processo de aprendizagem.

O processo de criação e aplicação da Oficina Itinerante ajuda a aproximar o licenciando em Geografia da escola, ou seja, possibilita o encontro entre teoria e prática. Segundo RAMALHO (1998, p. 58):

> "O futuro professor deve caracterizar-se por possuir uma formação básica profunda e sólida de seu trabalho, entendido este como aquela parte da realidade objetiva que é modificada na prática por este profissional, permitindo-lhe resolver múltiplos problemas complexos, de maneira ativa, criadora, de forma independente ou em grupos de trabalho, segundo uma ética determinada socialmente. "

Posterior ao embasamento teórico e a aplicação das Oficinas Itinerantes, os pibidianos fazem uma narrativa desta experiência, que serve como uma forma de comunicar saberes e de reflexão sobre as atividades exercidas.

4. CONCLUSÕES

Desta maneira, é notável que o PIBID Geografia da UFPel através das suas Oficinas Itinerantes, se mostra capaz de contribuir para a formação de futuros professores, pois mesmo antes do estágio, oferece ao licenciando a oportunidade de entrar em contato com as dinâmicas e desafios do ambiente escolar, fazendo uma ponte entre universidade e escola.

Percebe-se também que as Oficinas Itinerantes mostram aos professores das escolas a possibilidade de se pensar e aplicar novas perspectivas pedagógicas, que são plausíveis de construir diálogos importantes acerca da sociedade e dos temas que a atingem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa; Publicação Dom Quixote/IIE, 1992.

PAVIANI, N.M.S; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago, 2009.

RAMALHO, B.L. A formação inicial e a definição de um modelo profissional. In: **ENCONTRO DE PESQUISA DO NORDESTE**, 1. Natal, 1998.

LEITURA LITERÁRIA NO PROJETO NOVOS CAMINHOS

ROBERLÂNIA PAULINO DE MOURA[1];
GILSENIRA DE ALCINO RANGEL[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – moura.roberlania@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – gilsenira_rangel@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

A leitura tem papel fundamental na formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, já os parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70) destacam que um leitor competente é aquele que "é capaz de ler nas entrelinhas identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos". A experiência de leitura literária desenvolveu-se no Projeto de Extensão Novos Caminhos (UFPel), que atende jovens e adultos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, cujo objetivo é promover a inclusão social e escolar. A experiência tem como objetivo proporcionar um momento de prazer com a leitura deleite, assim como contribuir para o desenvolvimento linguístico e literário dos alunos e alunas. E é inspirada em Ana Maria Machado, que reflito sobre a prática de leitura para alunos que ainda não sabem ler... *Eu era pequena, não sei bem que idade tinha. Comecei a perceber que havia livro de todo tipo e dentro deles morava o infinito* (MACHADO, 2012, p. 7-8). Que os alunos da turma de alfabetização do Projeto Novos Caminhos possam conhecer este infinito hoje!

2. METODOLOGIA

A experiência de leitura literária no projeto acontece nas aulas ministradas por mim às segundas-feiras, na Turma de Alfabetização, e ocorrem antes do início da aula, não possuindo uma ligação com a temática preparada para o dia – Leitura Deleite. O objetivo é proporcionar uma experiência literária e estimular a troca de ideias entre os alunos, contribuindo também, para o desenvolvimento linguístico. O preparo é feito uma semana antes e é revisado na reunião semanal de orientação com a coordenação do Projeto e nossos colegas professores aprendizes. A escolha do livro é feita a partir de observações da leitura anterior, ou seja, se foi muito curta, muito longa, se a linguagem foi compreendida pelos alunos, se eles demonstraram interesse por algo específico e assim por diante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de leitura tem seu início antes mesmo do dia da aula. A escolha do livro é feita na semana anterior, e se dá a partir do que se escuta do aluno, seja através de palavras, ações ou mesmo omissões no decorrer da leitura. Essas observações são feitas desde a exploração da capa, até à conversa sobre a história no final. *Ensinar exige saber escutar*, e assim como dizia Paulo Freire, ensinar exige que escutemos o que diz o aluno seja por palavras, ações ou

mesmo omissões em determinados momentos da aula. Cada gesto, olhar e reação dos educandos diante das leituras auxilia, na minha compreensão como professora, o processo de aprendizagem de cada aluno. Já foram lidos os livros: Poesia na Varanda, de Sônia Junqueira; Lino, de André Neces; O diário do lobo – A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scienszka; E o dente ainda doía, de Ana Terra; O dono da bola, de Ruth Rocha; O Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque.

O segundo momento, preparo para a leitura, é feito no dia anterior quando leio toda a história e já reflito sobre possibilidades de intervenção ou onde poderei ser mais flexível quanto à interpretação dos alunos como, por exemplo, em algumas ilustrações que não têm um traço muito comum ou simplificado. O passo seguinte é a exploração da capa ou do título com os alunos. O livro é apresentado a todos, que estão sentados bem próximos à professora e podem assim tocar nas páginas caso desejem, e faço perguntas que podem colaborar com a interpretação. Inicialmente eles apresentaram grande dificuldade em explorar e imaginar o que viria a partir do título ou da ilustração da capa, mas conforme as aulas foram passando eu pude compreender que o problema não estava no que os alunos não compreendiam do que estavam vendo, mas na pergunta mal elaborada que eu fazia. Ao pedir que eles imaginem o que virá nas páginas seguintes, hoje sei que preciso dar mais algumas informações que possam orientá-los adequadamente. A partir do momento em que tomei conhecimento desta falha na comunicação entre a leitora, o livro, a pergunta e os alunos, a forma como eles se expressam e a vontade de falar sobre o que estão vendo melhorou muito. A partir do momento que inicio a leitura, a apresentação página a página é feita simultaneamente, ou seja, o livro fica permanentemente virado para os alunos e eles podem fazer intervenções orais a qualquer momento. Por fim, conversamos sobre a história e fatos que achamos importantes ou que nos chamaram a atenção durante a leitura. Fora da sala de aula, após a leitura, eu reflito sobre todo o processo e tudo o que foi dito pelos alunos durante e depois da história lida. Este momento é crucial para que eu possa pensar no próximo livro, melhorar as possíveis formas de mediações a partir das intervenções que eles fazem o tempo todo e possa assim escolher adequadamente a próxima história. É um ciclo de constante preparação e descoberta.

4. CONCLUSÕES

A ideia inicial da experiência de leitura era apenas proporcionar um momento de prazer com a leitura deleite, assim como possibilitar um maior conhecimento de obras de literatura, entretanto, com o passar das aulas, e com a evolução na interpretação tanto das histórias, quanto das ilustrações, hoje a experiência literária contribui ainda mais com o desenvolvimento pedagógico dos alunos em outros momentos da aula. É possível compreender melhor como cada aluno de expressa melhor e no que ele se desenvolve mais profundamente quanto à compreensão do que lhe é ensinado. Ao finalizar este relato, é possível afirmar que a leitura literária tem despertado interesse e gerado um rico crescimento na aprendizagem dos alunos, ainda que aparentemente em pequenos gestos, mas que contribui de forma essencial para a formação destes cidadãos. É fato que o envolvimento dos alunos tanto na leitura como na interpretação de textos e ilustrações é gradual, difícil e requer um preparo específico da professora leitora, mas esta evolução confirma a importância do ato de ler para os alunos, mesmo que ainda não sejam alfabetizados e já estarem na

vida adulta. A apreciação pela leitura deleite deve ser compartilhada com todos e cabe à professora e ao professor ser a ponte para os que ainda não podem ler.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p 70.

MACHADO, Ana Maria. Uma rede de casas encantadas. São Paulo. Editora Moderna – 2012.

LAJOLO, Marisa. No mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2004.

ROSA, C.M. A criança inventada na literatura de Erico Verissimo. Presença Pedagógica, v. 20, p. 54-60, 2014.

LUDOTECA DO TURISMO: UMA ANÁLISE DO MATERIAL LÚDICO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ROBERTA MATTOS LESSA[1]; LEONARDO FERREIRA RESENDE[2]; DANIEL LUCENA MUNHOSO[3]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA[4]; SARAH MARRONI MINASI[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – roberta.lessa@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – lfresend@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – danielmunhoso@yahoo.com.br
[4]Universidade Federal de Pelotas – priscilla.cet@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – sarahminasi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Ludoteca do Turismo foi criado em 2005, para atuar na área de educação patrimonial. As atividades do projeto são voltadas para a elaboração de jogos e atividades lúdicas para serem utilizados em outros projetos que envolvam ações educacionais desenvolvidas pelos acadêmicos do Curso de Bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Para isso, o projeto atua em conjunto com mais dois projetos de extensão vinculados ao Curso de Bacharelado em Turismo da UFPel, o “Turismo e Educação Patrimonial o “Turismo, Educação e Cidadania”, desenvolvendo material didático que serve de apoio às atividades realizadas nas oficinas propostas. Esse material lúdico pedagógico é utilizado com o propósito de auxiliar na compreensão das crianças acerca de assuntos referentes ao patrimônio cultural e natural, e suas consequências para o turismo, para o sentimento de identidade e cidadania.

Portanto, o objetivo estabelecido pelo projeto é de elaborar material lúdicopedagógico relacionado à área de Turismo, desenvolvimento de oficinas pedagógicas, empréstimos de material lúdico para ser utilizado em ações educacionais.

Esse material desenvolvido pela Ludoteca do Turismo é composto por jogos lúdico-pedagógicos, tais como: Jogo da Memória, Dominó, Trilha, Caça Palavras, Palavras Cruzadas, Sobe e Desce Cidadão entre outros – todos possuem como temas: o patrimônio, o turismo e a cidadania. Ou seja, os jogos têm como finalidade apresentar os patrimônios do município de Pelotas aos participantes das oficinas e sensibilizá-los quanto à importância da preservação e conservação dos mesmos, sobre os direitos e deveres e sua relação com os patrimônios e o convívio social.

Nesse contexto, a Ludoteca utiliza o lúdico como instrumento de auxílio no processo de educação patrimonial. Logo, envolve adotar estratégias de auxílio pedagógico que possibilite oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas também desenvolver o aprendizado. (ALMEIDA,1995). Negrine (2001) destacam que a ludicidade como ciência fundamenta-se em quatro eixos, ou seja, o eixo do sociológico, do psicológico, do pedagógico e do epistemológico. O eixo pedagógico porque se serve da fundamentação teórica e das experiências educativas provenientes da prática educativa.

Desde a sua criação e implementação, a Ludoteca do Turismo atua, principalmente, nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Pelotas e região sul, como por exemplo nos municípios de Rio Grande e São Lourenço. Também já foram desenvolvidas atividades em eventos como a Feira do Livro de Pelotas e o Dia do Patrimônio.

2. METODOLOGIA

Para o presente trabalho, foi realizada a análise do inventário de jogos existentes no acervo do Projeto Ludoteca do Turismo, primeiramente examinamos quais os jogos presentes no acervo e se os mesmos estavam em boas condições de uso. Depois foi preciso unir as informações que conseguimos através dessa pesquisa no acervo com as informações presentes em arquivos, que continham fotos e regras dos jogos do Ludoteca, criadas por bolsistas de anos anteriores.

Através destas informações, foi possível separar os jogos de acordo com faixa etária, município de atuação, número de participantes e outras regras específicas de cada jogo. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2016.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Ludoteca do Turismo conta com um amplo acervo de jogos, separados por municípios em que o projeto foi executado, como Pelotas, Rio Grande e São Lourenço do Sul. São no total quinze jogos pedagógicos utilizados na cidade de Pelotas, sendo eles: “Caça-palavras”, que são divididos por temas como bairros, patrimônio, meio ambiente e Pelotas Colonial, o “200 anos de Pelotas”, “Descobrindo Pelotas”, “Dominó”, “Ludo do Turista”, “Memória”, “O que é O que é”, “Caça ao patrimônio”, “Jogo gigante Pelotas”, “Palavras cruzadas”, “Quiz”, “Sobe e desce cidadão”, “Stop”, “Super turista” e “Jogo de quebra cabeça”.

Alguns jogos são recomendados para faixas etárias específicas, por necessitarem de maior concentração das crianças, como os jogos “200 anos de Pelotas” e “Sobe e desde cidadão”, que são jogos de tabuleiro, o primeiro referindo-se ao aniversário da cidade e o segundo ilustrando atitudes cidadãs e não-cidadãs, buscando demonstrar para as crianças que suas atitudes geram conseqüências positivas e negativas. A partir de certa fase, conforme aponta RAPPAPORT (1981, p.51) a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)”. “O Super turista”, que é um jogo de baralho, onde as cartas possuem informações sobre os casarões de Pelotas, e o “Palavras cruzadas” são também indicados para uma faixa etária determinada.

Os quatro jogos citados acima são recomendados para crianças a partir dos sete e oito anos de idade, por se tratarem de jogos que exigem leitura e, também, porque nessa fase as crianças conseguem respeitar e entender de forma mais clara as regras presentes nos jogos.

Figura 1: Jogo “Descobrindo Pelotas”- Acervo Ludoteca do Turismo, 2015

Os jogos “Descobrindo Pelotas”, “Dominó”, “Jogo da memória”, “Quiz”, “Stop”, “Caça ao patrimônio”, “O que é o que é” e o “Ludo do Turista” precisam ser jogados em grupos, fazendo com que as crianças percebam aspectos importantes como a coletividade e o cooperativismo e conseqüentemente proporcionando a interação entre elas.

O “Descobrindo Pelotas” é um jogo de tabuleiro, onde existem 45 “casas”, algumas são ilustradas com imagens dos prédios históricos da cidade e outras possuem mensagens de atitudes certas e erradas referentes à preservação. O “Dominó”, “Jogo da memória”, “O que é o que é” e o “Caça ao patrimônio” utilizam muitas imagens dos bens culturais e naturais de Pelotas, o uso de figuras é de grande importância no processo de aprendizagem das crianças, pois elas conseguem visualizar o que está sendo mencionado e assim relacionar com a realidade.

O “Quiz” possui perguntas sobre cidadania, patrimônio e turismo, para tornar o momento mais divertido para as crianças, é feito um “Show do quiz” onde a turma é dividida em dois grupos, o time que acertar mais perguntas é o vencedor. O jogo “Stop” segue os mesmos padrões do habitual[1], só que esse com temas ligados ao patrimônio, as crianças precisam pensar em brincadeiras, objetos, prédios históricos entre outros, ao final da atividade é explicado a relação de cada resposta com o patrimônio, tanto natural e cultural como material e imaterial. O “Jogo gigante Pelotas”, de “Quebra cabeça” e o “Ludo do Turista” também buscam através de imagens e da interação entre os alunos despertar esse interesse pela preservação dos bens da cidade e principalmente exaltar esse sentimento de pertencimento nas crianças.

Figura 2: Jogo “Pelotas 200 anos”- Acervo Ludoteca do Turismo, 2015

Foram três jogos utilizados em Rio Grande, sendo eles: “Caça-palavras”, “Palavras cruzadas” e “Jogo da memória”. Em São Lourenço do Sul foi utilizado o “Descobrindo São Lourenço do Sul”, “Palavras cruzadas” e “Quiz”. Todos funcionam

[1]O jogo “Stop” é uma brincadeira que consiste em formar grupos, onde cada integrante deve possuir uma folha de papel, os jogadores citam diferentes categorias, como nomes, países, cores etc. Depois um dos jogadores cita as letras do alfabeto em silêncio e outra pessoa diz ‘’stop’’, quando isso acontecer o jogador anuncia a letra que parou e todos devem preencher a lista de acordo com a letra citada.

do mesmo jeito que os jogos utilizados em Pelotas, só que com informações das respectivas cidades. O Projeto Ludoteca do Turismo atende também a grupos de adultos e idosos, em são utilizados os mesmos jogos.

4. CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos, é possível concluir que temos um consistente acervo de jogos que estimulam a aprendizagem sobre patrimônio, cidadania e turismo de uma forma criativa e divertida, principalmente para as crianças e que conseguimos expandir nossa área de atuação para além do município de Pelotas. Esse levantamento também serve para ajudar no controle de nossos jogos, fazendo com que nosso acervo seja sempre inovado, com a criação de novos jogos e com a manutenção destes, para que sempre estejam atualizados e em condições de uso.

É importante continuar a atuação do Projeto nas escolas públicas do município de Pelotas, para assim mostrar a importância do turismo, da preservação do patrimônio e incentivar a cidadania.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

MORAES, A.S. **Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar** [dissertação]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2001.

NEGRINE, A. **Ludicidade como ciência.** In: SANTOS, Santa Marli (Org.). Ludicidadecomociência. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano**. In : RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais- Vol. 1. EPU, ?: 1981. p. 51-75

SILVA, M. **Jogos educativos**. São Paulo: Campinas, Papirus, 2004.

PRÁTICAS DIDÁTICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

SHAIANE NEVES[1]; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – shaiane-neves@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – anamacav@yahoo.fr

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no relato de experiências vivenciadas pela ministrante Shaiane Neves a qual atuou no curso Francês Básico II - turma única da Câmara de Extensão (CaExt) vigente no primeiro semestre de 2016, tendo como número inicial o total de dezoito alunos. A proposta visa a abordagem do método comunicativo, sendo este presente nas aulas, em diálogo com outras metodologias abordadas no curso de graduação Letras – Português e Francês.

É importante destacar alguns dos principais aspectos considerados e que nortearam o processo aqui descrito, dentre eles: o público majoritário, visto que o curso não é restrito, sendo ele aberto à comunidade, esperar-se-ia que houvesse um grupo predominantemente heterogêneo, porém a maior parte dos estudantes constituíam-se de universitários com idade média de 23 anos; os principais objetivos e motivações para a escolha da língua francesa; a metodologia aplicada em contraste a outras existentes; o uso do celular em sala de aula (questiona-se o fato do aparelho servir como um auxílio ou apenas mais uma distração a qual o professor tem de disputar a atenção).

O objetivo aqui expresso é, antes de tudo, que a ministrante faça uma auto avaliação do trajeto percorrido desde então, observando as principais características da sua didática e exercícios propostos, bem como o avaliação feita pelos alunos das técnicas de ensino-aprendizagem envolvidas.

De acordo com o *Cadre Européen Commun de Réference* (CECRL), o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendido como aquele que fornecerá os melhores meios para que os alunos possam se desenvolver, guiando-os para que eles se adaptem às suas atividades e tarefas de acordo com o nível em que estão. O professor não é um detentor do saber, mas sim um mediador e facilitador da aprendizagem.

É dessa forma que foi construída a formação na LE de cada estudante, pensando a aprendizagem como uma ação interativa a qual respalda-se ao modelo construtivista. No âmbito escolar/universitário, o construtivismo pode ser definido conforme Fernando Becker por:

> "A forma teórica ampla que reúne várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e

> professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (1994, p.87)."

2. METODOLOGIA

É com base no conceito descrito acima (modelo construtivista) que este trabalho foi edificado. Não é pensar em uma pesquisa, por mais breve que seja, tendo sua construção somente pela a opinião da própria ministrante, portanto, vê-se como ação importante a consulta aos alunos, já que eles foram parte integrante desta experiência.

Por conseguinte, notou-se que o melhor meio encontrado para consultar os alunos quanto à forma pela qual eles foram interpelados, de acordo com seus desejos e frustações, era a elaboração de um questionário que fosse capaz de abarcar todos os pontos já citados, assim como possibilitar aos estudantes uma forma para que se expressassem de maneira anônima.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado no tópico anterior, aborda-se nesta seção a maneira como realizou-se o questionário e quais os elementos nele pautados, bem como a exposição das principais características que, segundo o olhar da ministrante, merecem destaque.

Inicialmente, é importante ressaltar as etapas do questionário as quais compunham-se de cinco etapas. A primeira etapa consiste em um exercício em que os alunos deveriam informar o nível de importância e interesse (de 0 a 10) em determinada atividade, em seguida dizer se ela deveria continuar ou ser substituída e oferecer sugestões se julgassem necessário. Cita-se quatro das dez atividades: fazer diálogos – interagir com os colegas; preencher e relacionar lacunas; interpretação de personagens (*Jeu de rôle*, *canevas*); aprendizagem através de músicas.

Dentre essas quatro atividades somente a segunda destoa das demais, em que pode ser considerada como um exercício de condicionamento, um estímulo-resposta. A tarefa é inteiramente construída pelo professor e o aluno aprende por meio de um sistema de fixação, assemelha-se tal tarefa ao que Skinner nomeou como comportamento operante:

> "inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente (Keller, 1972 apud Furtado, 1999)"

No livro de Furtado (1999, p.61), ainda temos tal teoria exemplificada pela aprendizagem de um instrumento musical, onde é necessário repetir e decorar notas, partituras, etc. A prática assemelha-se à perfeição por assim dizer. Embora essa seja uma boa maneira de aprendizagem, ela não é única e é importante frisar que ela não deve ser trabalhada isoladamente.

As outras três atividades representam exemplos de uma metodologia comunicativa, pode ser definida como uma abordagem interacionista que tem como característica pôr o aluno no centro da aprendizagem, trabalham de forma a melhorar o desempenho individual em interação com os demais, e também pode

ser caracterizada por uma maneira lúdica, como a aprendizagem através de músicas. Subentendido a isso tem-se uma das noções básicas que compreendem a teoria de Vygotsky dentro do Construtivismo que é a de pensar "o homem visto como ser autônomo, responsável pelo seu próprio processo de individuação (Furtado 1999, p.115)".

Para dar fundamentação às quatro atividades aqui selecionadas, enfatiza-se um questionário respondido por um dos alunos, onde os seguintes conceitos foram dados para tais tarefas: fazer diálogos – interagir com os colegas → 10; preencher e relacionar lacunas → 10; interpretação de personagens (*Jeu de rôle*, *canevas*) → 3; aprendizagem através de músicas →8. A distinção entre a pontuação dada à atividade 3 em relação às demais é exorbitante, menciona-se também para a única atividade que foi solicitada sua substituição foi essa, sendo sugerida a troca por leitura de textos de gêneros diferentes.

A segunda etapa do questionário consistia na classificação de possíveis atividades, compreende três ordens: 1- Útil, interessante, aplicável; 2- Interessante mas inviável; 3- Inútil, desinteressante, não se enquadra ao contexto. Destacam-se três atividades das seis existentes: conversas com falantes nativos ou com pessoas de um nível avançado na língua alvo; exibição de filmes seguido de discussão; realização de projetos em que os alunos escolhem um tema a ser abordado.

A primeira atividade foi considerada pela maioria como interessante mas inviável. Isso reflete ao modo de como os estudantes pensam à língua estudada, haveria uma distanciamento entre a língua e a realidade em que vivem? Contudo, esse fato não comprova-se no cenário atual, devido ao número forte de imigrantes que chegam não só ao Brasil, como também em Pelotas ou até mesmo dentro da própria universidade, possibilitando acesso às mais variadas culturas.

Na segunda atividade por volta de 90% dos informantes classificaram como de primeira ordem, ou seja, útil, interessante e agradável, ainda no mesmo quesito ressalta-se a importância de discussões a partir de documentários e quanto aos filmes, eles foram vistos de maneira positiva, servindo como fonte de acesso à cultura da língua alvo.

A terceira atividade equilibrou-se, alguns dos estudantes enquadraram-na em primeira ordem, outros em terceira. Há uma oposição evidente na qual não é explícito o motivo para tal. Aqueles que a julgaram como atividade desinteressante, justificaram a escolha como sendo uma atividade que não contribuiria para o aprendizado de forma significativa.

No questionário, as etapas três, quatro e cinco que consistiam, respectivamente, em: a análise das aulas ministradas, as principais motivações encontradas pelos alunos e algumas informações a seu respeito, não serão aqui desdobradas, devido à brevidade do trabalho. Considerar-se-á, então, uma análise futura.

4. CONCLUSÕES

Pretende-se que este trabalho seja um exemplo sucinto de pensar cada indivíduo e/ou tuma de alunos de maneira singular. Onde a cada novo semestre é dever do professor, ministrante ou qualquer outro profisional que realize a tarefa de ensinar, dedicar um tempo para pensar nas necessidades, anseios e desejos daqueles com que possui uma relação didática.

Contudo, não significa que o professor exercerá o papel secundário nesta relação, porém não será o único protagonista. Para que as aulas sejam

aproveitadas ao máximo é necessário dedicação das duas partes, isto é, construir o saber em conjunto, adaptando-o a cada nova realidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. *O Que É Construtivismo ?*. São Paulo: Série Ideias, n. 20. FDE, 1994.

FURTADO, ODAIR et alii. *Psicologias: uma introdução aos estudos da psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 1999;

ODDOU, Marc. *Théories de l'apprentissage et activités FLE*, 2011. Disponível em: http://www.moddou.com/index.php?post/Théories-de-l-apprentissage-et-activités-FLE

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍINDROME DE DOWN

Aluno: STÉPHANIE DE ASSIS XAVIER
Coordenador (ª) GILSENIRA DE ALCINO RANGEL

1 Universidade Federal de Pelotas – stephassisxavier@gmail.com
2 Universidade Federal de Pelotas – gilsenira_rangel@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização se constitui em meio de tornar as pessoas cidadãs. Em se tratanto de pessoas com deficiencia, essa aquisição pode ter um significado ainda maior, uma vez que, não raras vezes, se sentem excluídas da sociedade. Este trabalho tratará de descrever nossa experiencia em uma turma de alfabetização de jovens e adultos com Síndrome de Down, realizado na Faculdade de Educação.

O projeto tem como um de seus objetivos principais a inserção das pessoas com Down e Deficiência Intelectual no mundo da escrita tendo em vista sua melhoria na qualidade de vida, visando contribuir de alguma forma um dos desafíos vividos em seu dia-a-dia.

Como aporte teórico, temos os estudos de FREIRE(1996). " […] professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria."

Outra autora que vem nos fornecer embasamento da prática é SÁ (2010, pag. 12.), pois

> " [...] A imagem que o educador faz da criança é que vai orientar suas escolhas. Se o educador considera a criança como um recipiente que deverá receber tudo o que ele (educador) sabe, pois é quem detém o saber, a organização do trabalho pedagógico seguirá tal princípio; mas, diferentemente disso, se a imagem que se tem é de a criança potente, forte, poderosa, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atenta a sua atualidade, que toma decisões e que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá outro modo de organizar a proposta pedagógica."

2. METODOLOGIA

Este relato é baseado em nossa experiência de bolsista-ministrante do Projeto Novos Caminhos. O projeto existe desde 2007. No entanto, a turma em que a experiência é realizada, existe desde novembro de 2009. O projeto ocorre em salas de aula da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas, nas segundas, quartas e sextas-feiras, pela manhã.

Uma vez por semana as alunas da Pedagogia que ministram as aulas se reunem com a coordenadora e a psicopedagoga para realizar o planejamento das aulas e conversar sobre o desempenho e progresso que cada aluno tem durante o processo. A turma sobre qual está baseada este relato atende a nove alunos, seis com Síndrome de Down e três com Deficiência Intelectual.

As atividades são planejadas conforme a dificuldade de cada um e, sempre que possivel, são apresentados alguns exercicios de fixação ludicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o trabalho que vem sendo desenvolvido, os alunos estão conseguindo passar de uma situação de não-alfabetizados a alfabetizados e letrados, cada um no seu tempo.

Não há, na turma, homogeneidade quanto aos níveis de alfabetização. Alguns alunos estão alfabetizados, precisando exercitar a leitura e a compreensão, outros se encontram em estágios iniciais de alfabetização.

Devido a essa diferença procura se sempre oferecer atividades que atendem a cada necessidade diferente.

No projeto desde junho do corrente ano, atuo como ministrante na turma de alfabetização. O trabalho se dá em equipe, onde se encontra em sala de aula uma bolsista e uma acadêmica voluntária.

As atividades são planejadas de acordo com o nível cognitivo em que cada aluno se encontra. Assim, temos dentro da mesma sala, níveis diferentes que exigem atividades diferenciadas; todas, porém, abordando o mesmo tema.

Como exemplo, cito uma das aulas em que foram levadas atividades de matemática, e enquanto um grupo trabalhava os números e a escrita o outro, um pouco mais desenvolvido neste processo, trabalhava a quantidade.

Durante esse pouco tempo de atuaçao, pude perceber em um de nossos alunos algumas dificuldades maiores não só em relação à escrita, como também na concentração, dificultando o interesse e, por conseguinte, a participação nas atividades. Em conversa com a família foi descoberto que o mesmo escrevia e gostava de mexer em computador e que fazia isso com autonomia. Vislumbrei nesse momento uma oportunidade de motivar esse discente para a aula dando acesso a um computador notebook. Assim, começamos algumas atividades digitais que trabalham a leitura e a escrita. O aluno mostrou-se motivado e a equipe do projeto igualmente. Agora utilizamos, em alguns dias da semana, um computador fornecido pelo projeto.

Outro fato que me chama a atenção é o intuito do Projeto em despertar o interesse pela leitura. Para isso, buscamos sempre começar a aula com alguma leitura e trabalhar a partir da história. Vale lembrar que o processo de alfabetização se dá aqui com jovens e adultos, portanto, são leituras e histórias adequadas às suas rescpectivas idades, respeitando o saber e a capacidade do aluno tentando não infantilizá-los. Muitas vezes essa leitura dá origem aos trabalhos que serão desenvolvidos a seguir em que separamos em grupos de estudo, assim, com quem já consegue escrever, trabalhamos a leitura de sílabas e palavras e com quem ainda apresenta dificuldade na escrita, trabalhamos o reconhecimento das letras.

4. CONCLUSÕES

Os relatos aqui feitos mostram-nos que a alfabetização de pessoas com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual é possível quando levadas em considerações as diferenças individuais, o tempo de cada aluno, a motivação, o prazer.

Outro fator que merece destaque é o respeito dedicado aos alunos dentro de sala de aula conforme pregado por FREIRE (1996). Segundo o autor, devemos ter respeito aos saberes do educando, nunca subestimando, e sim acreditando no compartilhamento de conhecimento.

No projeto consideramos que cada aluno tem potencial e é capaz de aprender dentro do seu próprio ritmo de aprendizagem. Respeitamos o seu tempo, sua capacidade de interação e, com isso, colhemos situações de aprendizagem que chegam a emocionar pelo sentido que os alunos atribuem a elas.

Em sala de aula enfrentam-se desafios todos os dias, mas com vontade o projeto cresce quando os alunos mostram suas evoluções, isso faz termos esperança. Uma frase citada por um deles acreditamos que vale colocar é " Meu sonho é ter um diploma." Juntamente com todos envolvidos nesse sonho acreditamos que um diploma é muito mais que um papel e sim o certificado de que estes são capazes, de reconhecimento não só como pessoas mas como cidadãos, é trabalhando com esses sonhos e com pessoas que tem vontade de realizá-los que o projeto Novos Caminhos segue dentro de um objetivos principais de não só ensinar a ler e a escrever, mas de inclusão social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e terra, 1996.

SÁ, A.. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p.63. Belo Horizonte, revista Paideia, 2010.

AÇÕES DE EXTENSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL

SUELEN BUCHWEITZ HÜTTNER[1];RENATA DOS SANTOS ALVES[2]; CARMO THUM[3]

[1]*Universidade Federal do Rio Grande – suelen_bhuttner@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – renatasalvees@gmail.com*
[3]*Universidade Federal do Rio Grande – carthum2004@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa traçar considerações e problematizar ações de formação, pesquisa e extensão realizadas pelo Núcleo Educamemória (IE-FURG). Objetivamos com isto refletir sobre o trabalho já realizado e proposta sem curso a partir da rememoração através de acervos documentais e de sujeitos representativos que nos auxiliam a narrar a trajetória de ações de extensão e Pesquisa articuladas pelo Educamemória.

O Núcleo de Pesquisa-Extensão-Formação Educamemória, desenvolveu nos últimos 10 anos Programas de Extensão, com a temática Educação, Memória e a Cultura Local Camponesa, tendo por estratégia de ação a pesquisa-extensão-formação e intervenção em espaços camponeses na região da Serra dos Tapes/RS. As ações vinculadas a este programa objetivam a produção de registro da memória, bem como reinvenção dos sujeitos com o modo de ser da cultura.

As ações de extensão são realizadas em diferentes locais de atuação e sujeitos: sujeitos camponeses, instituições escolares, lideranças e organizações comunitárias, pesquisadores de diferentes universidades (FURG, UFPel, UFES, IFRS, UFRGS) e alunos de graduação e pós-graduação.O trabalho do grupo vem sendo desenvolvido desde 2006, através de ações pautadas no principio de indissociabilidade do processo de ensino-pesquisa-extensão. Presente em todas as ações realizadas encontra-se a proposta de formação continuada dos professores das escolas participantes do projeto de extensão.

Neste escrito priorizaremos análises e reflexões acerca de atividades que envolvem processos de formação continuada e prática docente a partir das temáticas relacionada à cultura local e ao mundo da vida.O processo de relação com as escolas ocorre a um largo tempo, tendo sido desenvolvido a cada tempo com objetivos específicos. Essas ações promovem a problematização da realidade da cultua local, a partir da relação entre ações extensionistas e reprensa a prática docente dos diferentes espaços de produção de registros da memória visando a compreensão da cultura local e o modo de tornar a cultura o conteúdo do ensino. A ação extensionista e a pesquisa, visam registrar, analisar e compreender, o patrimônio cultural dos camponeses locais, na sua interculturalidade e especificidade e articulá-los com os currículos da Escola Básica envolvendo professores que atuam nas escolas das redes públicas e lideranças comunitárias da região sul do RS.

2. METODOLOGIA

O programa desenvolve sua pesquisa através de ações de coletas de dados, estes são realizados a partir de estratégias metodológicas, tais como: questionários, rodas de dialogo com as comunidades, coleta de objetos-imagens

do mundo do trabalho, documentos, dossiê fotográfico, caderno de campo, filmagens, digitalizações e salvaguarda de acervos patrimoniais.

As ações de pesquisa possuem base metodológica na pesquisa participante (BRANDÃO, 2003), ainda utilizamos como referencial teórico metodológico aporte na relação estabelecida com autores como Julia (2001) e Thum (2009). Dialogamos ainda com Nóvoa (2010) e Josso (2010) ao abordarmos a formação de docentes a partir da perspectiva formativa dos dois autores objetivando a ampliação das capacidades de iniciativa, criatividade e modo de apropriação do sujeito-docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Presente em todas as ações realizadas está a proposta de formação continuada dos professores das escolas participantes do projeto de extensão. Os docentes em processo de formação continuada envolvem-se organicamente ao trabalho de formação-pesquisa-extensão, logo, apropriando-se dos conteúdos, dos conceitos e das temáticas locais, para reinventá-los metodologicamente no espaço da sala de aula.

As escolas participantes do projeto localizam-se nas comunidades camponesas pomeranas na Serra dos Tapes (sul do RS). Destacamos para nossas análises, quatro delas: uma no interior de Canguçu (E. M. E. F. Carlos Soares), duas do interior de São Lourenço do Sul (E. M. E. F. Martinho Lutero e Francisco Frömming) e uma na Colônia Triunfo, interior de Pelotas (E. M. E. F. Wilsom Müller). Estas escolas são ao mesmo tempo espaço do campo de atuação do Núcleo e espaço de reinvenções pedagógicas por meio da memória como instrumento. As Rodas de Diálogos problematiza as práticas pedagógicas, as estratégias didáticas e práticas de ensino desvinculadas do contexto sócio-econômico-cultural onde se encontram e potencializam professores e sujeitos da comunidade a repensar o currículo e a compreensão do papel da escola no espaço camponês. Desta forma as ações extensionistas visam problematizar e criar com os profissionais de educação das escolas estratégias de territorialidade e pertencimento

Ao longo do ano de 2012, foram desenvolvidas atividades de interação com as escolas destas comunidades, na busca por realizar formações continuadas com os professores, reflexões sobre o ensinar, pesquisas de campo, atividades de integração com os educandos com vistas a ressaltar a cultura local e a educação no campo. Através dessas espaços, professores e pesquisadores extensionistas resignificaram suas ações pedagógicas, reinventando até mesmo os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições.

Como produto da ação de pesquisa-formação realizados nas comunidades, destacamos três ações realizadas no contexto das escolas e uma de impacto mais amplo. A primeira ocorre na comunidade Santa Augusta, no interior de São Lourenço do Sul, a comunidade juntamente com a escola, por iniciativa comunitária que envolveu alguns professores participante do projeto organizou a elaboração do Museu da Imigração Pomerana. Nesse espaço museológico estão organizados, possivelmente, o maior acervo de memória da cultura camponesa pomerana. O espaço, os objetos, as fotografias, os livros e os documentos foram doados pela comunidade e estão sob guarda da entidade Museológica comunitária. Em todas as etapas do processo a comunidade foi participante da ação de organizar o Museu. A criação deste museu foi uma das ações resultantes da parceria escola-comunidade-universidade desenvolvida através dos projetos

de Formação Continuada de professores e de outras interações suscitadas pelo envolvimento no processo de Extensão-Pesquisa-Formação. A segunda, refere-se a ação de pesquisa-formação, foi realizada na escola Carlos Soares da Silveira a partir da disciplina "História, Memória e Sustentabilidade Pomerana". Tal disciplina foi criada, com auxílio de pesquisadores do Núcleo Educamemória, a partir da necessidade de valorizar e preservar a memória da cultura das comunidades pomeranas. essa ação pode ser considerada como inovação na escola e já foi objeto de premiação estadual. A ação de impacto mais amplo, emponderou membros do Núcleo Educamemória e das comunidades locais a se tornarem sujeitos políticos na luta identitária e de territorialidade. Por meio desse movimento, lideranças locais são membros do Comitê de Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa e foram sujeitos ativos no GT de Transição da Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais e organizam o Encontro PomerBr onde são debatidas as demandas do povo pomerano do Brasil.

As ações de pesquisa e extensão, por meio da pesquisa-ação, forneceram os conteúdos da luta política em defesa dos direitos dos povos. A participação ativa na luta por direito á identidade do Povo Pomerano do Brasil, na Serra dos Tapes é, em grande parte, produto da ação de Extensão do Núcleo Educamemória.

4. CONCLUSÕES

É importante reafirmar que, em todas as circunstâncias, na implementação da ação de extensão devem ser consideradas: a valorização do cenário de aprendizagem; a primazia da relação sociedade-aluno e também a relação de continuidade do dialogo com a comunidade em que se insere a ação de extensão.

Assim as ações desenvolvidas pelo Núcleo Educamemória indicam a potencialidade da problematização da realidade local, promove uma compreensão profunda da Cultura Local, potencializa a Consciência Histórica empondera lideranças locais. As Rodas de Diálogo vivenciadas entre comunidade-universidade-escola impactaram os modos de viver, de ser e relacionar-se no universo campesino e políticas públicas, em especial das comunidades pomeranas presentes no espaço da Serra dos Tapes.

Analisar os dados referentes as ações que ocorrem desde 2006 de Formação-Extensão-Pesquisa com os sujeitos desses espaços proporcionou uma compreensão ampla do impacto da pesquisa-ação desenvolvida. Essas reflexões permitiram para os graduandos, bolsistas do Núcleo, compreender o papel da Extensão na relação Universidade-Escola-Comunidades e na formação continuada de professores. Permitiram também aos graduandos compreenderem sobre a importância da valorização da cultura no ambiente escolar e a vivenciarem propostas didático-pedagógicas capazes de promover o encontro entre o Mundo da vida e o conteúdo de ensino das escolas básicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si.** Trad. Albino Pozzer; Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, António. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus.** p.155-188. In: NÓVOA, António (Org). O método (auto) biográfico e a formação. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. Tese de Doutorado. São Leopoldo; Unisinos, 2009.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL VOLTADA AOS ALUNOS DA MODALIDADE EJA NA ESCOLA OLAVO BILAC: DISCUTINDO O ESPAÇO DA COMUNIDADE

TAIANE ALVES[1]; DALILA ROSA HALLAL[2]; DALILA MÜLLER[3]; SARAH MARRONI MINASI[4]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA[5].

[1]Discente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas –taiane.t@bol.com.brr
[2]Coordenadora da Ação. Doutora em História. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – dalilahallal@gmail.com
[3]Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – dalilam2011@gmail.com
[4]Docente do Curso de Bacharelado em Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – sarahminasi@gmail.com
[5]Tecnóloga/Área Turismo. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – priscilla.cet@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O turismo deve ser entendido como uma possibilidade de acesso ao lazer, cultura e educação, sendo este o seu papel, e posteriormente como possibilidade de renda para a comunidade local. A partir desta perspectiva, o turismo não é entendido apenas como uma atividade econômica, e sim como uma oportunidade de formação humana cidadã, capaz de constituir novos sujeitos com novos olhares e percepções, que através de vivências, se percebam no contexto social, como cidadãos, como produtos e produtores de cultura e história e com a noção de pertencimento ao lugar e ao espaço que habita, tornando-se consciente dos seus bens materiais, patrimoniais e simbólicos. Assim, o turismo se caracteriza como um conteúdo cultural e pedagógico a serviço da sociedade.

O turismo pode ser uma ferramenta de educação patrimonial. Pode ser entendido como uma ação lúdica facilitadora entre comunidade e seus bens de natureza histórica, cultural ou ambiental. Além disso, pode possibilitar um acesso das cidades a todos, fazendo com que os indivíduos das comunidades se sintam pertencentes ao seu meio e as suas construções sociais e ambientas, gerando uma valorização e preservação dos locais onde vivem, pois se cria um sentimento de valores individuais e coletivos e o bem comum passa a ser visto como uma possibilidade de desenvolvimento para todos. E o mais importante, é possível educar através do turismo.

Para Brandão (2005, p.18)

> A educação, parte integrante do universo social da cultura, tem aqui um lugar de maior importância. Cabe a ela a tarefa de participar de todo o trabalho de criação de pessoas, não apenas capacitadas para o trabalho produtivo segundo as leis do mercado, mas pessoas educadas para serem agentes críticos e criativos na criação de seus próprios mundos sociais. Sujeito de suas vidas, atores de sua história.

A falta de identificação entre comunidades e as construções e expressões dos locais onde residem tem sido apontado como um dos mais fortes fatores de degradação do espaço, pois, se os moradores não reconhecem no seu meio suas raízes históricas e culturais, não se apropriam de seus bens, logo não o valorizam e não o preservam. Esta constatação reforça a importância da educação patrimonial para que se estabeleçam elos entre atores e patrimônio.

Nesse sentido, entendemos que através do acesso à educação, lazer e cultura é possível produzir conhecimento e educar para que os indivíduos se tornem agentes críticos capazes de refletir e produzir conhecimento.

No intuito de fazer do turismo um suporte de educação, a Universidade Federal de Pelotas desenvolve o projeto de extensão "Turismo, Educação e Cidadania". Esse projeto tem por objetivo oferecer aos alunos da rede municipal da cidade de Pelotas ações que proporcionem a reflexão sobre as temáticas do turismo, educação patrimonial e cidadania. Desse modo, visa inserir o acadêmico do curso de turismo na comunidade onde está a Universidade, propiciando o crescimento pessoal e profissional do mesmo. O projeto pretende incentivar os alunos da rede municipal a valorizar as próprias vivências da comunidade, incentivando a participação local que é a melhor preparação para a atuação dos cidadãos em nível global.

Assim, no ano de 2016 foram desenvolvidas ações de educação para o patrimônio junto à Escola Municipal Olavo Bilac, no Bairro Cohab Fragata, que oferece etapas na modalidade de ensino: Infantil, fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) com atendimento à cerca de 650 alunos. A escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, e além de cumprir as diretrizes pedagógicas curriculares, oferece atividades por meio de seus projetos: música (coral, violão e canto), D.T.G. Coronel Bento Gonçalves, Futsal, Laboratório de Informática, Cinema, Capoeira, Ciências, L.E.A. (educação ambiental) e Cinema na Escola.

Neste artigo nos propomos a apresentar e discutir como as ações desenvolvidas junto à Escola Municipal Olavo Bilac foram realizadas a fim de refletir sobre o turismo, a educação e o patrimônio da cidade e da comunidade, principalmente sobre o reconhecimento e a valorização dos espaços e construções da comunidade, especialmente em áreas periféricas, para que os educandos, enquanto moradores destas áreas, reconheçam e preservem suas edificações e expressões de sua história e cultura, colocando-se como atores principais nestas localidades.

2. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho consistiu na realização de oficinas de educação patrimonial, abordando questões que relacionam o turismo, a educação e a cidadania com as experiências e vivências cotidianas.

As atividades foram realizadas na Escola Municipal Olavo Bilac, junto a turma de alunos de educação de Jovens e Adultos – EJA.

A oficina aconteceu através de encontros semanais. As atividades foram elaboradas de acordo com o perfil da turma, no intuito de levar aos alunos da modalidade EJA da escola Olavo Bilac o conhecimento e o reconhecimento do patrimônio e seus conceitos, assim como sua importância social e histórica e a possibilidade de utilizarem seus lugares e construções como espaços de cultura, lazer e aprendizado para promover uma reflexão sobre os elementos sociais, ambientais e culturais do lugar onde vivem e também relacionar estes elementos ao patrimônio e identidade de sua comunidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram realizadas com os alunos de educação de Jovens e Adultos – EJA da Escola Olavo Bilac no bairro Cohab Fragata. O material e o conteúdo abordado foram extraídos e adaptados das atividades do projeto Turismo, Educação e Cidadania.

No encontro inaugural da oficina, os participantes da oficina se apresentaram. O encontro serviu para que todos se conhecessem, verificassem seus conhecimentos e introduzissem o assunto abordado nas oficinas, que era o patrimônio, tendo o turismo como elo entre comunidade e seus bens materiais e imateriais. Os participantes contaram porque estavam retomando os estudos. Entre os motivos citados, estava a necessidade de ter formação para o mercado de trabalho, ajudar os filhos nas tarefas escolares, os filhos já estavam crescidos e havia tempo ocioso para se dedicar ao complemento dos estudos, e alfabetização efetiva para confecção de carteira de motorista para uso profissional. Também contaram suas origens, famílias e perspectivas de vida. Expuseram o que conheciam sobre a temática do turismo e do patrimônio.

Nos encontros seguintes, a partir de textos, noticias e atividades lúdicas o tema "turismo, educação e cidadania" passou a ser trabalhado. Inicialmente discutindo o significado de patrimônio para os participantes, o que é patrimônio e seus conceitos, abrangendo de forma geral e ampla estas conceituações. Foi abordado ainda a preservação do patrimônio. Estas definições foram debatidas com os alunos para que eles pudessem explanar seus sentimentos, entendimento e considerações sobre o que estava sendo colocado e para que também tivessem a oportunidade de contar o que compreendiam ou não por patrimônio.

No encontro seguinte os alunos trouxeram algo que tinham muito apresso, para que de maneira lúdica compreendessem o significado de patrimônio. Nesta atividade, foi possível perceber que a compreensão dos alunos estava atrelada a herança, ao conceito mais antigo de patrimônio, pois a maioria entendia patrimônio como um bem, como algo material e passado de uma geração para outra. Entretanto, atualmente:

> A Constituição Federal de 1988, **em seus artigos 215 e 216**, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação – como o Registro e o Inventário – além do Tombamento, instituído pelo **Decreto-Lei nº. 25, de 30/11/1937**, que é adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos. Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (IPHAN, 2014, s.p)

Nos encontros das oficinas foram discutidos os tipos de patrimônio e a questão de patrimônio material e imaterial, exemplificações para que o grupo conseguisse identificar a teoria a partir da realidade dos participantes, sempre trabalhando com elementos próximos ao cotidiano deles.

Em uma das oficinas foi realizada uma atividade na qual os alunos confeccionaram um roteiro de visitação do bairro onde residem, o bairro Fragata. Lembraram principalmente de empreendimentos pequenos existentes no bairro como mercadinhos, padarias, pequenas vendas, explicaram que se tratava de um lugar com bom preço, bom atendimento e bons produtos. Também citaram a av. Duque de Caxias que possui diversos empreendimentos de comércio e lazer em sua extensão e é uma das principais vias de acesso da cidade, recordaram também das praças da Cohab Fragata, que é bem característico neste bairro, comentaram do estado de conversação e os usos dessas praças.

Os alunos consideram como patrimônio as histórias sobre o seu bairro, locais existentes no bairro, pessoas que viveram e vivem ali, contaram sobre as dificuldades de infraestrutura com saneamento, moradia, saúde, educação, etc. Relataram como se sentem na comunidade e relacionaram os lugares do bairro que por algum motivo eram importantes para a cidade. Durante as oficinas incentivamos o grupo a falar e refletir sobre a sua realidade.

Assim, insere-se o bairro na cidade, destacando seu patrimônio natural e histórico, com a intenção de valorizar questões sociais, ambientais, históricas e culturais da comunidade e de integrar o bairro à cidade como um todo, e fundamentalmente que essa comunidade compartilhe uma identidade.

Para Meneses (1992) "falar-se de patrimônio cultural é falar de valores". Esta afirmação do autor traz uma reflexão sobre como se torna importante a valorização de identidades culturais. O conceito de identidade implica no sentimento de pertença a uma comunidade imaginada, onde os moradores apesar de por vezes não se conhecerem, partilham importantes referências comuns como histórias, referências de tradição e organização social, símbolos, etc.

Um aspecto importante é que nenhum participante cita como patrimônio o Centro Histórico de Pelotas, tampouco percebem como patrimônio a Fenadoce, alguns relatam que sequer conhecem a festa, apesar de morarem no bairro onde acontece o evento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as oficinas utilizou-se atividades lúdicas visando dar sentido de identificação e valorização das práticas cotidianas dos alunos, estimulando "um outro olhar" sobre essa questão.

A intenção foi estimular as discussões de questões sociais, ambientais, históricas e culturais do bairro e da cidade que se relacionam com o turismo. Estas atividades desenvolvidas possibilitam aos alunos uma relação mais direta com seu bairro, com a sua cidade, com seu cotidiano, o que reforça e valoriza o elo na e com a comunidade.

Queiroz (2004) na sua reflexão sobre educação patrimonial e cidadania destaca que esta forma de educação torna-se um "poderoso instrumento" de reencontro do indivíduo consigo mesmo, resgatando sua autoestima através da revalorização e reconquista de sua própria cultura e identidade, ao perceber seu entorno e a si mesmo incrustado em um contexto cultural próprio e muitas vezes único. Partimos do princípio que a experiência vivenciada através destas ações contribuirá significativamente na apropriação e preservação dos espaços sociais da cidade e atuarão sobre o exercício da cidadania de forma responsável.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. IN: SOUZA, I.A [et.al]. *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: 2005

IPHAN Instituto do Patrimônio Historia e Artístico Nacional. Histórico. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal. Acesso em: 10.05.2014

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. O patrimônio cultural entre o público e o privado. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. O direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania / DPH. São Paulo: DPH, 1992.

QUEIROZ, Noemia Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania. In: Revista Museu. Disponível em: http:// www.revistamuseu.com.br/artigos/art .asp?id=3562. Acesso em: 08.04.2004

PROJETO RUGBY NAS ESCOLAS

TAIRÃ GONÇALVES SOARES[1];JOUBERT CALDEIRA PENNY[2]; CAMILA BORGES MÜLLER[3]; LILIANE LOCATELLI[4]; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO[5]

[1]*LEECol/ESEF/UFPel – tairasoaresantiqua@gmail.com*
[2]PPGEF/ESEF/UFPEL – *joubertcaldeira@hotmail.com*
[3]*LEECol/ESEF/UFPel – camilaborges1210@gmail.com*
[4]*SMED Pelotas - locatellilili@hotmail.com*
[5]*LEECol/ESEF/UFPel – esppoa@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A iniciação as práticas desportivas de fato começam na escola, nas aulas de educação física (EF). Segundo BRASIL (1998) a EF na escola é a disciplina que aborda a cultura corporal de movimento com o intuito de proporcionar aos alunos a vivência de conhecimentos atrelados aos jogos, danças, lutas, ginástica e ao esporte. Dentre os diversos conteúdos da EF, segundo alguns estudos, o esporte tem sido o mais abordado nas aulas e os outros têm sido pouco explorados por parte dos professores (BETTI,1999 e FORTES,2010).

Essas modalidades acabam sendo vistas, praticamente, durante toda a vida escolar dos alunos e um dos fatores que levam a essa prática é a falta de sistematização dos conteúdos da EF escolar. O professor acaba escolhendo por conveniência o que vai passar aos seus alunos, limitando o aprendizado e fazendo com que o aluno possa com o passar do tempo perder o interesse pela prática esportiva (ROSARIO E DARIDO, 2005). Dessa forma o rugby surge com uma nova alternativa para as aulas de EF. MELO E PINHEIRO (2014), sugerem que o Rugby pode trazer não somente enriquecimento nos aspectos motores, mas também princípios éticos e construção de valores, esta modalidade desenvolve a lógica que, apesar da diferença de biótipo e nível de habilidade, todos são necessários para o sucesso da equipe. Os mesmos autores sustentam que o rugby pode enfrentar barreiras para inserção no currículo da EF escolar, tais como: transmitir a imagem de um jogo violento, falta de conhecimento da modalidade por parte dos professores, falta de espaço adequado para a prática, rejeição da comunidade escolar por ser um jogo diferente, entre outras. Diante do exposto o objetivo deste ensaio é relatar as atividades realizadas no âmbito do projeto Rugby nas Escolas.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto Rugby nas Escola tem por objetivos: a) apresentar o rugby como uma alternativa para EF escolar; b) oportunizar aos escolares a prática de uma modalidade diferente; c) contribuir para a formação continuada de professores de EF das escolas públicas de Pelotas-RS.

O projeto de fluxo continuo – 1 vez por semestre - é composto por três fases: **Fase I** - Dedicada à formação e sensibilização de professores e alunos para o ensino e a prática do rugby. Nesta Fase é realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para que seja formalizado o convite aos professores. Após é realizada uma formação de 8h., na ESEF/UFPel, com os conteúdos da modalidade, ao final da formação todos os professores participantes recebem um kit composto pelo material necessário para a aplicação do conteúdo rugby nas escolas (bolas, cintos de tag rugby e cones). Todo esse material foi

adquirido com fomento do Edital Pro Esporte da SMED da Prefeitura de Pelotas; **Fase II** – Aplicação dos conteúdos nas escolas e/ou organização de um torneio interturmas em cada uma das escolas. Nesta fase os professores retornam as escolas e aplicam o conteúdo apresentado na fase I. Os acadêmicos da ESEF/UFPel envolvidos com o projeto ficam a disposição durante todo o período de aplicação da fase II para a solução de qualquer dúvida ou apoio que o professor necessite; **Fase III** - Fase de convívio interescolas. Nesta Fase é realizado um torneio em forma de festival entre as escolas participantes do projeto. Cada escola pode inscrever até 4 equipes em cada uma das categorias, a saber: Menores de 9 anos misto (M9), Menores de 11 anos masculino e feminino (M11), Menores de 13 anos masculino e feminino (M13) e Menores de 15 anos masculino e feminino (M15). Ao final desta fase os professores, país e organizadores envolvido, respondem a uma entrevista de avaliação do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ocorreram duas edições do presente projeto, segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Na primeira edição participaram da fase de capacitação (Fase I) 31 professores de 20 escolas, sendo 17 municipais e 03 estaduais.

Na Fase II participaram 16 professores, sendo que apenas 02 organizaram competições internas nas escolas, os outros 14 professores aplicaram somente nas aulas de EF de suas turmas. Este envolvimento e aplicação da modalidade como conteúdo da EF escolar gerou um impacto (escolares que praticaram a modalidade ao menos duas vezes) ~2.000 escolares.

Na Fase III, torneio interescolar 12 professores participaram, todos de escolas municipais. Isso ocorreu porque a Prefeitura pode disponibilizar o deslocamento somente dos alunos de escolas municipais, os professores de escolas estaduais teriam que providenciar o deslocamento dos seus alunos até o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Visconde da Graça (IF-CAVg) o que inviabilizou a participação das escolas estaduais pela proximidade do final do ano. No entanto, o torneio da Fase III ocorreu conforme o esperado, compareceram os 12 professores e 252 escolares, sendo 149 meninos e 103 meninas.

Já na segunda edição a quantidade de participantes aumentou de forma importante. Na Fase I participaram 36 professores (25 de escolas municipais e 11 de escolas estaduais) de 32 escolas. Nesta segunda edição foi aplicado um questionário com duas perguntas abertas, afim de balizar o interesse dos professores presentes: 1) Porque você procurou esta formação? 2) Qual a suas expectativas para esta formação? Alguns professores foram mais pragmáticos em suas resposta, outros se estenderam mais. No entanto, 92% dos professores responderam para a primeira questão que têm interesse em oferecer novos conteúdos para os alunos. Para a segunda questão, 97% dos professores responderam esperavam conseguir assimilar todo o conteúdo para aplicarem com seus alunos. Esta respostas vão de encontro ao sugerido por ROSARIO E DARIDO (2005), que os professores acabam utilizando em seus conteúdos somente o que lhe é conveniente e que ele já tem experiência. Não obstante, a oportunidade foi gerada para que os professores passassem a ter preocupação em diversificar as aulas de EF e o Rugby surgiu como uma alternativa para o incremento de novos conteúdos (MELLO e PINHEIRO, 2014). No estudo de COSTA E NASCIMENTO (2004) os autores alertam que apesar de novas metodologias existentes para o ensino dos esportes coletivos, o método tradicional ainda prevalece e que os professores devem ter formações

continuadas para o ensino dos esportes coletivos, tornando o ensino da técnica e da tática uma experiência mais agradavél aos alunos.

Na Fase II, 36 professores aplicaram o conteúdo rugby em suas aulas, gerando um impacto de ~3600 que praticaram rugby pelo ao menos 2 vezes nas aulas de EF. Nenhum professor organizou torneio interno em sua escola. Isso pode ter ocorrido pelo fato da formação, Fase I, ter ocorrido apenas há um mês da Fase II. Além disso, as escolas já possuem um cronograma de atividades concebido no inicio do ano o que dificultaria a organização interna das escolas.

Participaram da Fase III, 16 professores, sendo 15 de escolas municipais e 1 de escola estadual. Estiveram presentes no evento 323 escolares, sendo 272 meninos e 51 meninas. A diminuição da quantidade de meninas pode ter ocorrido pelo fato de que na primeira edição importante quantidade de meninas participantes estavam com 15 anos completos, o que inviabilizou a participação das mesmas na segunda edição. No entanto, não houve uma renovação no quantitativo de meninas nas categorias menores, assim como houve com os meninos. Isso ocorreu porque as escolas que participaram pela primeira vez do projeto nesta segunda edição, inscreveram somente meninos. Fato que deverá ser discutido na organização da terceira edição.

Com relação a avaliação da segunda edição, PENNY (2016) entrevistou doze professores que participaram da Fase III e concluiu que para os professores o projeto foi consinto de forma positiva, pela possibilidade de contribuir para o aprendizado de uma nova modalidade esportiva para as aulas de EF, além de ajudar a desmistificar a imagem de que o rugby é uma modalidade violenta e que não pode ser implementado na escola. Adicionalmente, a aceitação da modalidade por parte dos alunos superou a expectativa dos professores e nos remete a refletir sobre a existência de uma carência de inovações nas aulas de EF.

4. CONCLUSÕES

O projeto esta sensibilizando os professores de EF das escolas públicas de Pelotas sobre a possibilidade de inovações nas aulas de EF. Além disso, apresenta uma alternativa de inserção de alunos de diferentes biótipos em suas aulas e possibilita um jogo que pode ser disputado por meninos e meninas ao mesmo tempo. Ademais, o projeto oferece a possibilidade dos escolares competirem e o professor utilizar a competição como uma ferramenta pedagógica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro v. 1, n. 1, p. 25-31, jun.1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física, 3 º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. v. 7.

COSTA, L.C.A; NASCIMENTO, J.V. O ENSINO DA TÉCNICA E DA TÁTICA: NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

DARIDO, S.C; ET AL: A REALIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA NA ESCOLA: SUAS DIFICULDADES E SUGESTÕES **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v. 14, n. 1,p. 109-137, 2006.

FORTES, M. O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M.; HALLAL, P. C. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista Educação Física/UEM**, Marigá. v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

MELLO, J.B; PINHEIRO, E.S. **Cadernos de Formação RBCE,** p. 20-32, mar. 2014.

PENNY, J. C. **Projeto Rugby Tag nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Pelotas-RS.** 2016. 23f. Artigo de Dissertação (Especialização em Educação Física Escolar) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO S. C.: Sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. Motriz,** Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, dez. 2005.

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS A PARTIR DE FERRAMENTAS DE ANÁLISE DO DISCURSO EM AULAS DE LEITURA

TAMIRES GUEDES DOS SANTOS[1]; ELVIS SILVEIRA SIMÕES[2] CLÓRIS MARIA FREIRE DOROW[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – tah.guedes@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – elvis.simoes@yahoo.com.br*
[3]*Instituto Federal Sul-Rio-Grandese – clorisdorow@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar, tanto uma proposta de aplicação de um projeto de ensino, bem como contribuir como uma ferramenta que poderá ser utilizada como prática pedagógica por outros professores das mais diversas áreas do conhecimento. Desta forma, buscaremos explicitar ao longo deste trabalho comoo arcabouço teórico da Análise do Discurso podem contribuir para a formação de um leitor crítico, ou seja, para que o mesmo ultrapasse as fronteiras de uma leitura superficial do texto.

Uma possível definição de leitor crítico dentro de uma perspectiva discursiva seria o que postula BRANDÃO (1994, p. 87), a qual define leitor crítico como sendo "sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações", ou seja, a leitura que leva em consideração um conhecimento prévio de mundo e uma interação com o texto. A autora ainda preconiza que todo texto contém lacunas, as quais são preenchidas pelo leitor dentro das delimitações do próprio texto, essa capacidade de compreender do que está além da margem, o que está posto, é que faz deste leitor um leitor crítico.

Consideramos, a via de regra, texto como sendo uma manifestação tanto verbal quanto visual, levando em consideração o que postula MARTINS (1983), que relaciona diretamente o texto com o ato de ler e preconiza que não basta "decifrar palavras para acontecer leitura" (MARTINS, 1983, p. 7) mas que a leitura vai além, tal como a autora exemplifica através da leitura de gestos, ou seja, a leitura engloba também aquilo que é visual dado o contexto em que se dá o discurso.

Além das autoras já citadas ao longo desta introdução – BRANDÃO e MARTINS –, trabalharemos ainda com autores próprios da Análise do Discurso tais como ORLANDI, PECHEUX e ALTHUSSER, para servirem como base teórica das ferramentas a serem utilizadas nas Aulas de Leitura, as quais visam a formação de leitores críticos.

2. METODOLOGIA

A proposta de prática pedagógica que propomos tem como objetivo utilizar-se dos teóricos da Análise do Discurso para a formação do aluno enquanto leitor crítico, tal como vem sendo discutido. Tal prática não se limita apenas à aula de Língua Portuguesa, mas pode ser adequada a qualquer disciplina, já que a interpretação de textos é importante em todos os âmbitos de conhecimento.

Tendo isso em mente, a metodologia que iremos propor neste trabalho tem um enfoque voltado a uma proposta de prática a ser realizada como atividade extra-curricular através das chamadas "Aulas de Leitura". Para tal, predentemos trabalhar com a exploração dos mais diversos tipos de texto – tal como discutimos, textos escritos e visuais – como uma forma de chamar a atenção dos alunos justamente

que o ato de ler vai além da mera decodificação de palavras, sob a luz de téoricos pedagógicos como Freinet e levando em conta também o que preconizam os PCNs.

Apresentaremos aqui, uma breve proposta de um primeiro encontro, com o objetivo de situar como podem se dar as aulas que visam, acima de tudo, a formação de leitores críticos. Para tal, foi selecionado um vídeo disponível no YouTube intitulado "Hermanoteu na Terra de Godah", que é de responsabilidade do grupo teatral “Os melhores do mundo”, mais precisamente a cena que se dá de 9:18 a 12:12 – a cena onde a personagem principal Hermanoteu tem um diálogo com o diabo. Por se tratar de um vídeo, o texto selecionado utiliza-se, tanto da linguagem verbal – as falas dos personagens, que não é propriamente um texto escrito pois é apresentado de forma oral – quanto a linguagem visual – a encenação dos atores, figurinos etc.

Neste contexto, podemos perceber a utilização de algumas teorias comuns à Análise do Discurso tal como os pressupostos de dito e do não-dito, propostos por ORLANDI (2013), os quais o dito é tido como aquilo que está expresso no discurso – no caso do texto escrito, é o que está posto – enquanto o não-dito detém tanto aquilo que se deixou de dizer para dizer o dito como também os pressupostos e subentendidos que o texto contém. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para compreender o funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2013, p. 32), assim, a autora dá uma breve explicação de como funcionam estas relações de pressuposto, subentendido bem como o fator de intertextualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o trabalho apresentado trata-se de um projeto de ensino que será colocado em prática, ele não apresenta resultados, ainda. No entanto, pode-se discutir quais os possíveis resultados esperados a partir de práticas anteriores em sala de aula semelhantes a proposta aqui.

Retomando a prática a ser realizada em uma primeira aula – tal como foi exposto na Metodologia deste trabalho – iremos expor uma breve discussão possível a ser realizada em cima da cena do vídeo “Hermanoteu na terra de Godah” para demonstrar como as ferramentas da Análise de Discurso podem ser aplicadas na prática do desenvolvimento de uma leitura crítica e interpretativa.

A cena em questão mostra um diálogo entre a personagem de Hemanoteu com o diabo a partir de uma reclamação feita pelo primeiro usando a expressão “Que diabo” a qual acaba funcionando como um vocativo, um chamamento do segundo. A cena demonstra ironia principalmente na fala do diabo que ao oferecer vinho e pão a Hermanoteu fala da boa procedência desses itens, trazendo a relação que na verdade está subentendido ali que estes são de procedência duvidosa.

Além disso, durante a cena, antes de a personagem do diabo entregar o pão para que Hermanoteu coma, este pega-o e pisa-o – eis uma demonstração de como a interpretação pode se dar somente no nível visual, já que mesmo antes que a personagem diga, o leitor é capaz de fazer uma inferência com o dito popular “comeu o pão que o diabo amassou”. A partir daí, já se percebe as relações a serem trabalhadas tanto de intertextualidade quanto de pressuposto e subentendido, levando sempre em consideração o conhecimento prévio do aluno.

Assim, há de se instigar a interpretação crítica a partir da fala dos alunos – o que é comum à pedagogia de Freinet –, das suas impressões e conhecimentos

prévios que poderão ir muito além destes aqui brevemente esboçados como expectativas de possíveis interpretações deste texto que se dá na forma de vídeo de reprodução de uma peça de teatro. Ressaltamos que as ferramentas da Análise de Discurso serão utilizadas como forma de instigar a leitura crítica por parte dos alunos, sem se fazer necessário, no entanto, que estes tenham domínio das teorias relacionadas à esta ciência.

4. CONCLUSÕES

Este trabalho visa contribuir com a formação de leitores no ambiente escolar. Desta forma, proporcionar ferramentas para que se desenvolva no aluno um olhar critico que transpasse uma leitura superficial do texto. Para tanto, propomos a utilização das ferramentas analíticas da Analise do Discurso aplicada em um projeto pedagógico de ensino, ampliando o arcabouço de possibilidades interpretativas dos alunos, bem como contribuindo com novos métodos para os professores.

Através da proposta apresentada ao longo deste trabalho, chegamos a conclusão de que é possível utilizar-se das ferramentas da Análise de Discurso na formação do aluno enquanto leitor crítico, sem ser necessário, no entanto, a exposição dos elementos teóricos desta ciência interpretativa, mas sim como ferramentas para a construção do desenvolvimento da capacidade de interpretar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de José Walter Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edição Geral, 1985.

FREINET, Celéstin. **A pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11ª ediçõ. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PECHÊUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: **Polifonia**. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, p. 85-90.

MARTINS, Maria Helena. Falando em leitura. In: **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 7-10.

Os melhores do mundo. **Hermanoteu na Terra de Godah**. Vídeo do YouTube disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V5sPSezOsDA. Acessado em 09 de agosto de 2016.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EXPLICANDO O TEMPO GEOLÓGICO

TANISE FERNANDES[1]; ANNELISE DE ALMEIDA VETROMILE LAPUENTE DOS SANTOS[2]; SUZANA MARIA MORSCH[3]

[1] Acadêmica do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPEL, tanise0311@gmail.com; [2]Acadêmica do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPEL, anneliselapuente@hotmail.com; [3] Docente do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPEL; smorsch@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido no projeto de extensão Geociências na Escola e ligado ao programa Vizinhança da Universidade Federal de Pelotas, é de grande importância para comunidade escolar no município de Pelotas. A partir dele as escolas tem a oportunidade de conhecer o trabalho dos acadêmicos do curso de Engenharia Geológica assim como adquirir conhecimentos pertinentes a área.

A comunidade escolar pode observar como é a geologia mostrada do ponto de vista interdisciplinar, sendo está a característica do Projeto Geociências. O trabalho visa esclarecer dúvidas voltadas na área de Ciências da Terra e, claro, aprimorar os conhecimentos já recebidos anteriormente.

No presente trabalho mostra-se como foi apresentado aos alunos de ensinos fundamental e médio, através de métodos lúdicos, o que é o tempo geológico interligado aos fósseis de cada período.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi feito em dois momentos distintos. Primeiro em reuniões de estudos com bibliografia específica sobre o tema a ser tratado nas intervenções nas escolas, utilizando os livros “Para entender a Terra” (Press *et al*. 2006) e “Decifrando a Terra” (Teixeira *et al*. 2000). Posteriormente foram utilizados nas intervenções com os alunos, materiais elaborados e organizados pelos autores.

As atividades foram realizadas em grupos de 20 alunos, de idades entre de 12 a 14 anos.

A primeira atividade era mostrar como a geologia está presente no nosso cotidiano, como o se faz o trabalho de um paleontólogo e a como é realizada a coleta dos fósseis.

Os grupos sentaram em círculo, tendo no centro materiais como: A escala do tempo geológico, onde estão as eras, períodos e qual tipo de espécie se formou naquele período (Fig. 1), fósseis, moldes e mapas.

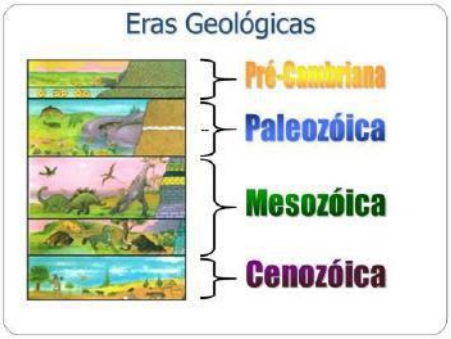


Fig. 1 – modelo de escala do tempo geológico com os fósseis característicos de cada era (extraído da web)

Os fósseis, moldes e desenhos (Fig. 2) foram colocados próximos à escala geológica. Então, foi explicado que naquele período geológico houve a presença de um daqueles fósseis, e dando continuidade os alunos tiveram contato direto com estes objetos, e questionando as características, os alunos vão interagindo entre eles, tentando relacioná-los. Os fósseis e moldes foram passados para cada aluno presente, assim eles puderam pegar, cheirar e observar as características, procurando relacioná-los com as escalas do tempo geológico.

Fig. 2 – Desenhos de alguns dinossauros utilizados no trabalho

Após estás atividades de relacionar os fósseis com a escala do tempo geológico, os alunos levantaram questionamentos e os mesmos foram respondidos e assim terminaram atividades desenhando a linha do tempo geológico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a comunidade escolar da rede municipal, receber os acadêmicos já aguça o interesse sobre a troca de conhecimentos, porque o estar na escola com os materiais lúdicos estimula os alunos a ter uma visão mais ampla e interdisciplinar.

Esta interdisciplinaridade está relacionada ao porquê das transformações, a evolução de animais, das plantas e o como estes possuem suas características atuais, mas com alguma herança daquele período geológico.

4. CONCLUSÃO

A elaboração de uma tabela com a escala do tempo geológico e a sua associação com fósseis do período de uma forma lúdica, mostrou-se muito positivo no aprendizado dos alunos de ensinos médio e fundamental, propiciando também maior compreensão sobre a vida na Terra no passado.

A troca de experiências com os alunos da rede pública foi muito satisfatória, pois eles demonstram interesse naquilo que não tem contato no dia a dia escolar, sendo uma novidade para eles, tendendo a querer conhecer cada vez mais a geologia.

Além disso, a experiência em trabalhar com alunos do ensino fundamental e médio foi de grande valor para os acadêmicos do curso de geologia geológica tanto pela convivência com estes alunos como pelo aprendizado do próprio acadêmico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H. Para entender a Terra. Ed. Artmed, 4ª ed. (MENEGAT, R., FERNANDES, L. A. D., FERNANDES, P. C. e PORCHER, C. Tradutores). 2006:656 pp.
TEIXEIRA, W., TOLEDO, M.C.M., FAIRCHILD, T.R. & TAIOLI, F. Organizadores. Decifrando a Terra. Oficina de Textos. São Paulo, 2000: 557p
Web: Eras geológicas. Extraído de http://slideplayer.com.br/slide/1671483/

CURSO DE ESPANHOL BÁSICO PARA FUNCIONÁRIOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS- SECRETARIA DE TRÂNSITO

TEREZINHA CAMPOS DA CRUZ[1]; MAICON PETER BEDHUN[2]; ANA LOURDES ROSA NIEVES FERNÁNDEZ[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – tereccruz@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – maiconpeterb@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas - anarosaf@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto teve como objetivo norteador a qualificação de agentes de trânsito e profissionais de áreas afins que de uma forma ou outra atuam como protagonistas nas ruas da cidade, atendendo condutores ou pedestres falantes de espanhol.

Pelotas é uma cidade com 342.873 habitantes (IBGE, 2010) e possui uma frota de 194.290 veículos automotores, que circulam diariamente; além destes veículos passam por Pelotas muitos turistas uruguaios e argentinos que tem como rota nossas rodovias que geograficamente fazem de nossa cidade uma passagem obrigatória para seguirem às praias do norte que são destinos preferidos destes turistas.

Uma comunicação eficiente destes profissionais se faz necessária, porque geralmente atendem diariamente uma média de 25 ocorrências, situações de emergência e muitas vezes com riscos de morte. Em tais situações, ao se depararem com falantes de outras línguas, se sentem parcialmente impossibilitados de um atendimento seguro no que tange a parte de comunicação ou ainda que seja somente para informações turísticas, não concretizam seu trabalho com eficácia por falta de habilidades linguísticas na língua estrangeira. Para tanto, vimos como necessário um projeto que atendesse esta comunidade, elaboramos um curso de 40h/a, onde foram ministrados espanhol específico, direcionado ao cotidiano de agentes e policiais com um resultado significativo, dando conta das necessidades existentes de comunicabilidade entre estes profissionais e falantes de espanhol.

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido durante os meses de abril, maio e junho de 2016, totalizando 40h/ aulas teóricas e práticas. A metodologia que permeou as aulas foi abordagem comunicativa, com aulas expositivas, dinâmicas de grupo, vídeos e conversações direcionadas ao fim específico do curso. As aulas foram efetuadas nas dependências da Secretaria Municipal de Trânsito, sendo este local o mais adequado para a execução do projeto, visto que é o campo de ação para a maioria do público alvo e, além disso, se possuía na sala de aula todos os materiais necessários para concretizar o objetivo do curso.

A fim de analisar a eficácia de nossa metodologia, de início questionamos aos 11 participantes se já possuíam alguma habilidade com a língua espanhola, onde tivemos o seguinte resultado: um aluno já tinha concluído um curso de espanhol básico anteriormente, mas havia esquecido por falta de prática; uma aluna era filha de uruguaio, mas não desenvolveu nenhuma habilidade escrita ou de fala; os 9 restantes nunca haviam tido nenhum contato com o aprendizado de espanhol como

língua estrangeira. A partir destes dados, elaboramos planos de aula de maneira gradativa, seguindo nosso foco (trânsito); na metade do curso, aplicamos uma prova avaliativa dos conteúdos abordados e constatamos um excelente aproveitamento por parte dos cursistas, de 9,2 de media e, no final do curso, voltamos a avaliar com uma prova mais ampla envolvendo todas as habilidades, compreensão e expressão oral, e compreensão e expressão escrita, mediante as quais os alunos tiveram que simular situações reais de abordagem na via pública e preencher formulários de registro de ocorrência e escutar áudios de situações de fala entre nativos. Nesta última avaliação, o aproveitamento também foi considerado satisfatório, os participantes obtiveram uma média de 9,3 e, no último dia como avaliação final, pedimos aos alunos que respondessem uma pergunta "O que mudou em sua vida com este curso de espanhol?".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma análise crítico e uma reflexão a respeito dos resultados obtidos no projeto, depreende-se que foi muito profícuo, pois os profissionais conseguiram se comunicar entre si, preencher formulários de ocorrências e fazer simulações de abordagem de situações reais de trânsito em espanhol. A maior dificuldade que o grupo enfrentou diz respeito à escrita, uma vez que esta, necessita de mais horas de prática para que se possa consolidar de forma eficaz, posto que, para desenvolver a expressão escrita, necessita-se além de conhecer as regras formais da língua, conhecer semântica e léxico. O êxito e o grande aprendizado, atingido no projeto, através da troca de informações entre Agentes de Trânsito, Brigada Militar, Polícia Federal e Guardas Municipais vem ao encontro do que advoga a Hipótese do Filtro Afetivo de KRASHEN (1941) a qual sustenta que um estudante com alta motivação, confiança em si mesmo e um baixo nível de ansiedade está em melhores condições de aprender uma L2. Graças ao ambiente descontraído que se manteve em aula conseguiu-se, também, estabelecer intercambio de informações, que geraram um grande aprendizado, uma vez que cada um dos membros das diferentes instâncias contribuiu com experiências vivenciadas por eles. Tudo isso, gerou a completude deste trabalho, pois em caso de ocorrências complexas, os profissionais estarão capacitados para agir e comunicar-se adequadamente em espanhol.

4. CONCLUSÕES

O aproveitamento do curso foi significativo e altamente relevante para os alunos, dos diferentes setores do funcionalismo público que participaram, bem como para toda a comunidade pelotense e da Região Sul que será beneficiada com um atendimento mais qualificado por parte destes profissionais. O progresso e alto rendimento alcançado no curso justifica-se pelo interesse, responsabilidade, motivação, persistência e o bom nível intelectual dos participantes, que, para assumirem estes cargos, são selecionados por concursos cujas provas são muito bem elaboradas. Concluí-se que o grupo de alunos conseguiu um ótimo resultado por ser uma turma de nível equilibrado que somente necessitava de um curso que lhe proporcionasse o conhecimento da língua de forma didática e bem organizada.

Cabe salientar que, além de atingirem um bom resultado de comunicabilidade em espanhol, os participantes tiveram a oportunidade de integrar-se profissionalmente, sanar dúvidas existentes, enriquecer a integração de suas

funções e assim poderem agir com mais segurança quando se depararem com circunstâncias complexas.

Por fim, parece que este grupo de participantes efetivamente farão seu trabalho com qualidade rumando a excelência e dando aos estrangeiros que por aqui passam, uma boa imagem que Pelotas merece.

5. BIBLIOGRAFIA

IBGE. **Censo Demográfico 2015**. Acessado em 20 de jul. 2016. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431440&idtema=130&search=rio-grande

KRASHEN, Stephens. **Teorías de la adquisición de una segunda lengua**.1941. Acessado em 20 jul. 2016. Online. Disponível em: https://sites.google.com/site/adquisiciondeunasegundalengua/:

SECRETARIA MUNICIPAL DE TRÂNSITO DE PELOTAS – **Planilha de ocorrências**. Junho, 2016.

O BRASIL EM (CON)TEXTO: RELATO DE UM TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

THAIS TELLES BARBIERI[1]; JEHNIFER PENNING[2]; PAULA FERNANDA EICK CARDOSO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – ttbarbieri@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – jehnifer_sls@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – paulaeick@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de atividades de extensão realizadas no ano de 2015, no projeto *Revisão de língua portuguesa para os alunos do ensino médio*. Esse projeto foi idealizado e coordenado pela professora Paula Fernanda Eick Cardoso, docente do Centro de Letras e Comunicação (CLC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e as atividades foram realizadas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), no *campus* Pelotas.

Esse projeto de extensão teve como público-alvo os alunos do IFSul, assim como os servidores e funcionários da instituição com grau de instrução correspondente ao de ensino médio. O objetivo principal foi proporcionar à comunidade da instituição uma oportunidade de trabalho complementar com as habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Já os objetivos mais específicos foram: i) minimizar equívocos persistentes quanto ao domínio da variedade culta da língua portuguesa escrita, ii) atenuar dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação a conteúdos de língua portuguesa e iii) aumentar o contato do público-alvo com textos de diferentes naturezas.

O trabalho realizado nesse projeto se justifica por uma necessidade apresentada por alunos do ensino médio de um trabalho com as habilidades de leitura, interpretação e produção textual em complemento à disciplina de Língua Portuguesa, a qual muitas vezes tem uma carga horária semanal insuficiente. Também, o trabalho aprofundado com habilidades textuais é algo necessário não só para a vivência acadêmica desses alunos, mas também para suas experiências profissionais futuras. Para que se proporcionasse um maior contato com textos escritos, buscou-se realizar o trabalho com essas habilidades por meio de uma exposição a textos variados em aspectos como gênero, nível de formalidade e grau de posicionamento ideológico.

Mantendo-se os objetivos desse projeto, foi criado um módulo de aulas denominado *O Brasil em (con)texto*, cujo diferencial foi o trabalho de leitura, interpretação e produção com apoio em textos de temáticas relevantes em âmbito nacional. Assim, as atividades do projeto a serem descritas neste trabalho pertencem ao referido módulo. Nas seções seguintes, têm-se a metodologia, com a descrição do planejamento de cada aula, os resultados obtidos com as aulas ministradas e as conclusões sobre as atividades de extensão realizadas. Por fim, nas referências bibliográficas, podem ser encontradas as principais obras que orientaram a concepção de ensino de língua materna adotada no projeto e o planejamento das aulas ministradas.

2. METODOLOGIA

Faz-se necessário reiterar que, no módulo *O Brasil em (con)texto*, seguiu-se trabalhando as habilidades de leitura, interpretação e produção textual, mas especificamente à luz de textos com temas referentes ao Brasil, como a sua cultura, o seu povo e os acontecimentos recentes no país. Assim, cada aula do módulo foi planejada com base em dois componentes principais: i) um tema relevante em âmbito nacional para discussão e ii) um tópico de produção textual a ser trabalhado. Os temas nacionais abordados nas aulas foram diversos, como corrupção, novos modelos familiares e violência contra a mulher. Já os tópicos de produção textual abordados foram direcionados à situação comunicativa específica da redação de textos dissertativos, como a estrutura da dissertação de vestibular, a estrutura do parágrafo argumentativo e mecanismos de coesão textual.

Assim, escolhidos o tema em âmbito nacional e o tópico de produção textual a serem trabalhados, cada aula foi planejada conforme um conjunto de passos, os quais serão descritos a seguir. Para que se exemplifiquem esses passos, no Quadro 1, encontram-se excertos de textos e materiais trabalhados nas etapas de uma aula desenvolvida em torno do tema da violência contra a mulher e do tópico de coesão textual.

A primeira etapa das aulas consistia na leitura de textos sobre o tema escolhido. O contato dos alunos com textos foi, invariavelmente, primeiro procedimento em todas as aulas, já que, no planejamento, adotou-se uma concepção de texto como ponto de partida para o trabalho com a linguagem, entendendo-se que é nele que a linguagem encontra uso e significado (DUARTE, 2006). Os textos selecionados foram bastante distintos em gênero, visando a se ter uma diversidade de características composicionais e de ideias veiculadas sobre o mesmo tema. Na segunda etapa, reservava-se um tempo para uma discussão livre no grupo, na qual os alunos poderiam falar de suas impressões sobre o tema e os textos específicos, fazer perguntas à professora ou aos colegas e até mesmo fazer considerações quanto à adequação dos textos às situações comunicativas pretendidas.

Após o momento de discussão livre, na terceira etapa, conduzia-se uma discussão guiada por questões relativas aos gêneros textuais, suas características composicionais e, eventualmente, ao seu posicionamento ideológico sobre o tema abordado. Com essa etapa, teve-se o objetivo de se desenvolver uma consciência acerca dos textos como pertencentes a gêneros, com determinadas características composicionais e inseridos em uma dada situação comunicativa (MARCUSCHI, 2007).

Após a discussão guiada por questões, na quarta etapa, trabalhou-se um tópico de produção textual direcionado à escrita da dissertação de vestibular. Os tópicos eram trabalhados em um material com exemplos da manifestação do fenômeno de linguagem analisado em trechos dos textos lidos. Ao final da aula, era apresentado o instrumento de avaliação: uma proposta de redação, a qual deveria estar em conformidade com o tema discutido no grupo. As propostas de redação eram elaboradas pelas próprias ministrantes ou selecionadas das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

1) Leitura de textos + 2) Discussão livre		
Texto 1: Informe da ONU Mulheres **Fim da violência contra as mulheres** A violência contra mulheres e meninas é uma grave violação dos direitos humanos. Seu impacto varia entre consequências físicas, sexuais e mentais para mulheres e meninas,	**Texto 2: *Post* de rede social** **Mario Feitosa** 26 de outubro às 23:21 Somos homens. E eu vou usar linguagem "de homem", p'ra tentar ficar mais claro. [...] Ninguém se vinga de fim de	**Texto 3: Redação de vestibular** **Quem vai olhar por elas?** Embora constitua um crime grave, a violência contra a mulher persiste no Brasil. As notícias de agressões a mulheres são constantes, tanto no que se refere à violência física, como

incluindo a morte. Ela afeta negativamente o bem-estar geral das mulheres e as impede de participar plenamente na sociedade. A violência não tem consequências negativas apenas para as mulheres, mas também para suas famílias, para a comunidade e para o país em geral. A violência tem ainda enormes custos, desde gastos com saúde e despesas legais a perdas de produtividade, impactando os orçamentos nacionais e o desenvolvimento global. [...]	relacionamento expondo nossa intimidade na Internet, p'ra familiares, amigos, chefes. Nenhum taxista, por mais bêbado que estivesse, me levou p'ra um matagal em vez do destino que pedi. [...] Ninguém vai criar qualquer conceito sobre mim senão baseado nas minhas reais atitudes. [...] Não precisa pensar na desconhecida não: pensa na sua mãe, sua irmã, sua companheira, sua filha... Faz o mais forte exercício de empatia do mundo, que é se colocar no lugar delas, volta aqui e me chama de "feministo". Aguardo ansiosamente.	psicológica e sexual. Na última década, o índice de assassinatos de mulheres brasileiras aumentou. Como reverter esse quadro? [...] Em primeiro lugar, há que trazer o tema para o processo educativo, tanto na escola como na família. [...] Ao mesmo tempo, faz-se necessário zelar pela aplicação severa das leis de proteção da mulher, garantindo segurança às vítimas que procuram as delegacias especializadas. As redes sociais e a mídia podem ser boas aliadas nessa causa, com campanhas de conscientização e denúncia, para que o Brasil supere o quanto antes esse cenário aviltante e desonroso.

3) Discussão guiada por questões

1) O que é esse texto? A que gênero ele pertence?
2) Quem o escreveu? E para quem?
3) A linguagem utilizada tende a ser mais formal ou informal?
4) Quais as intenções de cada autor ao regular a formalidade de linguagem?
5) Qual o posicionamento dos textos acerca da violência contra a mulher?
6) Que aspectos do cotidiano feminino cada texto ressalta?

4) Estudo de tópico de produção textual

A coesão textual

A coesão é o fenômeno pelo qual diferentes partes ou informações do texto se encontram interligados dentro de uma sequência. Ela não é condição necessária para a coerência; no entanto, pode auxiliar na construção de um texto coerente, pois é responsável pelo estabelecimento de relações de sentido.

A coesão textual pode se manifestar, nos textos escritos, de diferentes formas. Há três diferentes tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. Neste material, trataremos dos dois primeiros tipos: **coesão referencial** e **coesão recorrencial**.

i) Coesão referencial: é a referência a uma entidade já citada ou já conhecida pelo leitor.

- por substituição: consiste na retomada de uma entidade já citada (anáfora) ou na introdução de um elemento a ser citado em seguida (catáfora). Essa substituição se dá por meio de elipses, pronomes, verbos, advérbios ou numerais.

> "A violência contra mulheres e meninas é uma grave violação dos direitos humanos. **Seu** impacto varia entre consequências físicas, sexuais e mentais para mulheres e meninas, incluindo a morte. **Ela** afeta negativamente o bem-estar geral das mulheres e **as** impede de participar plenamente na sociedade."

> "Em geral, não há iniciativas eficazes de prevenção da violência contra a mulher e, quando **esta** ocorre, muitas vezes os culpados permanecem impunes ou **ø** são condenados a penas brandas."

> "Ninguém espera que eu largue o trabalho e dedique minha vida a filhos, quando **eles** nascerem."

> "Não precisa pensar na desconhecida não: pensa na sua mãe, sua irmã, sua companheira, sua filha... Faz o mais forte exercício de empatia do mundo, que é se colocar no lugar **delas**, volta aqui e me chama de 'feministo'."

5) Avaliação: proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Quadro 1: Excertos de textos e de materiais utilizados em aula sobre o tema "Violência contra a mulher"

Os alunos entregavam suas redações dentro de prazo estabelecido pela ministrante. Por fim, no início da aula seguinte, essas redações eram devolvidas e os alunos tinham a oportunidade de solucionar dúvidas sobre a revisão feita pela ministrante, incluindo aspectos gramaticais e tópicos de produção textual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final das atividades, constatou-se que o trabalho teve um saldo positivo, pois notou-se um desenvolvimento das capacidades de interpretação e de produção textual dos alunos. Alguns mostraram progresso no domínio da estrutura da dissertação, expressando uma hierarquia cada vez mais clara entre tese e argumentos. Também houve progresso na qualidade dos argumentos apresentados nas redações – pontos levantados na discussão apareceram nas produções escritas. Nesse sentido, a etapa de discussão livre logo após a leitura dos textos foi importante para incentivar a reflexão e o posicionamento dos alunos em relação aos temas abordados.

Um fator que influiu na adesão de mais alunos ao curso foi a greve dos docentes da instituição nesse período. No entanto, a situação de uma turma reduzida acabou por ser o que possibilitou um diálogo maior com cada aluno sobre as suas redações. Assim, foi possível dar um atendimento mais preciso a cada um dos alunos.

4. CONCLUSÕES

Constatou-se, ao final das aulas, que os alunos manifestaram interesse em mais cursos como este para a sua formação. Todos participaram de forma ativa nas discussões e pôde-se perceber um desenvolvimento na sua competência, já que houve aplicação dos conhecimentos adquiridos nas redações. O projeto teve um duplo valor – mostrou-se relevante não só para o exercício da competência comunicativa do aluno, mas também da sua cidadania, pois ele se informa sobre temas atuais no país, debate e faz desses temas sua própria avaliação crítica. Logo, tendo-se em vista o benefício do projeto para além das habilidades textuais, busca-se dar continuidade às aulas para que se alcance um maior público.

Essas atividades só foram possíveis com o apoio da instituição, a qual forneceu espaço físico e divulgou o projeto para os seus alunos. Sendo assim, manifestam-se os devidos agradecimentos à Coordenadoria de Linguagens e Códigos (CoLinC) do IFSul, por ter tornado possível a realização das atividades no espaço da instituição.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, N. E. W. P. **A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, UFSC.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO ACERVO DE ESCRITAS ORDINÁRIAS DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES (HISALES-PPGE/FaE/UFPel)

VALDIZAN DE JESUS SOUSA[1]; VANIA GRIM THIES[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – valdizansouza@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – vaniagrim@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados iniciais dos procedimentos de organização do banco de dados do acervo de escritas ordinárias mantido pelo Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES). O grupo é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel). O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional.

O HISALES possui, atualmente, seis acervos: I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita entre nacionais, estrangeiros e *artesanais*; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980; III) cadernos de alunos (do período de 1930 até a atualidade); IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (dos anos de 1960 aos dias atuais); V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar; VI) materiais referentes às escritas ordinárias (agendas, cadernos de recordações, diários, cartas, etc.). Como bolsista PROBEC/UFPel do projeto de extensão “Banco de dados e acervos de alfabetização” do Grupo de Pesquisa HISALES[1], estou trabalhando especificamente com o acervo de escritas ordinárias. Nesse acervo, meu trabalho tem sido o de investir no acesso e no controle da organização, manutenção e catalogação do material (tanto físico como virtual) integrante desse conjunto, de uma forma prática e ágil. É importante destacar que esse acervo é o mais recente, entre todos os demais, e ainda está em fase inicial de sistematização.

O acervo das escritas ordinárias se insere no eixo das pesquisas de práticas não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento). Segundo FABRE (1993), as escritas ordinárias se opõem ao universo prestigiado das escritas literárias e científicas e não têm o objetivo de consagrar uma obra ou seu autor. As escritas ordinárias têm como função deixar os traços do fazer cotidiano.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa HISALES, além de investir na constituição de acervos escolares (PERES e RAMIL, 2015), também tem se dedicado à guarda de escritas pessoais e familiares por meio desse acervo

[1] As pesquisas realizadas no grupo de Pesquisa HISALES se inserem em três eixos de estudos: investigações sobre a história alfabetização; pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita - cultura escrita e práticas de letramentos; análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980.

específico, que reúne até o momento: cartas, agendas, diários, cadernos de recordação, entre outros materiais.

A preocupação tem sido a de deixar o acervo organizado para a realização de futuras pesquisas. Conforme CAMARGO (1999, p. 49):

> A necessidade de construir bases sólidas de informação impõe-se, no mundo contemporâneo, como condição indispensável ao desenvolvimento cientifico e cultural, sob pena de comprometer a produção acadêmica no que se refere a sua inserção num circuito informacional mais amplo, nacional e internacional.

É com esta preocupação, "de construir as bases sólidas" que tenho desenvolvido o trabalho de organização do banco de dados do acervo das escritas ordinárias, com a intenção de viabilizar um suporte prático no qual os pesquisadores possam ter mais agilidade nas informações do acervo tanto física, quanto virtualmente.

2. METODOLOGIA

Ao ingressar no Grupo HISALES como bolsista, em junho desse ano, recebi a tarefa de organizar um novo banco de dados virtual para dar continuidade à catalogação dos materiais que integram o acervo de escritas ordinárias do referido grupo. A catalogação do material já havia sido previamente organizada (por bolsistas anteriores), em diferentes tipos de arquivos: uns com fichas cadastrais produzidas em um software de edição de texto e outros com tabelas elaboradas em um software de edição de planilha de dados. Além da organização em arquivos, o material também já se encontrava organizado fisicamente na sala do Grupo de Pesquisa HISALES.

Fazendo uma avaliação da disposição dos dados, em geral, e da forma como vinham sendo organizados até então, propus então a criação de um novo e único banco de dados, que integrasse todos os tipos de materiais, pelo mesmo método de catalogação, o qual pudesse otimizar e agilizar os trabalhos de catalogação e de pesquisa no material do acervo de escritas ordinárias.

Isso se deu a partir da implementação de uma nova organização das informações, através dos recursos de um software que trabalha com um sistema de gerenciamento de banco de dados que, de certa forma, não seria algo muito diferente do que havia sido feito anteriormente, mas a vantagem desse programa é que ele nos dá uma dimensão muito mais ampla no que diz respeito à inserção e controle de dados, administração das coleções e disponibilização da relação dos materiais catalogados para quem pretende pesquisar este acervo específico.

A intenção é poder contribuir não somente com a organização desse acervo (físico e virtual), mas também oferecer para os pesquisadores um mecanismo que possa de fato contribuir com o trabalho de investigação, com melhor controle dos dados e mais praticidade nas buscas por materiais do acervo, a partir desse banco de dados em desenvolvimento.

O trabalho teve início a partir da criação de tabelas com as quais se coletasse todas as informações necessárias para identificação dos conteúdos do acervo. Essas tabelas (elaboradas no mesmo software supracitado), são distintas, pois em cada uma delas os campos de preenchimento de dados são definidos de acordo com as características de cada categoria de material (diários, agendas, cartas, cadernos de recordação, etc.) a que correspondem. Como exemplo, cito as cartas e os respectivos campos de preenchimento de dados na tabela organizada: [Cartas]: Código, Data, Origem, Localização no acervo, Conjunto,

Remetente, Cidade do Remetente, Estado do Remetente, Destinatário, Cidade do Destinatário, Estado do Destinatário, Observação, Imagem. A Fig. 01, a seguir, ilustra uma parte da tabela com os dados da categoria "Cartas".

Código	Data	Localização no Acervo	Conjunto	Remetente	Destinatário	Cidade do Remetente	Estado do Remetente	Origem	Cidade do Destinatário
1	21/08/1960	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
2	19/04/1963	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
3	19/09/1964	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
4	13/11/1964	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
5	30/04/1965	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
6	05/11/1970	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
7	26/06/1971	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo
8	26/11/1971	E6P3	01	[illegible]	[illegible]	Santa Helena	Paraná	Família Thies	Morro Redondo

Figura 1: Exemplo de trecho de tabela para inserção de dados de catalogação de materiais (categoria: Cartas).
Fonte: Tela capturada da tabela de catalogação das Cartas - Acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES (2016).

Essas tabelas armazenam todos os dados dos materiais do acervo e dão suporte para o desenvolvimento de formulários, que são criados a partir das informações contidas nelas. Dessa maneira, para cada gênero de material existe uma tabela e um formulário específico, que diferentemente das tabelas com as quais o acervo contava antes de meu trabalho ser iniciado, apresentam agora uma interface gráfica mais acessível, possibilitando ao pesquisador a inserção dos registros de uma forma mais prática e, além disso, uma sequência numérica é criada pelo sistema. Esse processo permite uma maior agilidade no controle, físico e virtual, dos materiais disponíveis no acervo, além de uma melhor organização da catalogação virtual.

Os campos de preenchimento de dados nos formulários são criados de acordo com as informações de cada tabela. Assim, cada formulário tem campos de dados específicos para o gênero ao qual se refere (cartas, diários, agendas, cadernos de recordação, etc.). A Fig. 2 mostra dois exemplos de formulários utilizados na catalogação de materiais do acervo, no caso os Cadernos de Recordações e as Cartas.

Figura 2: Exemplos de formulários para inserção de dados de catalogação de materiais (Cadernos de Recordações e Cartas).
Fonte: Telas capturadas do formulário de catalogação do acervo de escritas ordinárias do grupo de pesquisa HISALES (2016).

Com essa organização, o software permite que o banco de dados forneça também uma visualização mínima dos materiais do acervo já catalogados, por meio de suas imagens (que são digitalizadas ou fotografadas para inserção no formulário), o que ajuda na identificação desses itens para quem deseja encontrá-los, de forma mais simplificada. Passo, a seguir, a apresentar alguns resultados preliminares.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desse trabalho podem ser vistos de várias maneiras, desde o simples registro até as consultas mais variadas de informações no novo banco de dados virtual do acervo de escritas ordinárias. Os cruzamentos de dados das tabelas, propicia comparações e visualização de referências, possibilita a localização do que se procura com mais clareza e detalhes de informações. Outra verificação bastante útil é a de que os dados das tabelas que haviam sido elaboradas anteriormente no outro software de planilha de dados puderam ser importados para o atual banco de dados e, em conjunto com demais registros, e serão aproveitados nos procedimentos de catalogação virtual de todos os materiais que integram o acervo de escritas ordinárias. Até o momento, foram cadastradas 43 cartas, separadas em 04 conjuntos, 01diário e 16 agendas.

Além disso, esse novo banco de dados contará com um menu inicial de navegação, com o qual, através de um “click”, o pesquisador poderá acessar toda e qualquer informação do acervo já catalogado. Outro importante resultado possibilitado por esse sistema de catalogação é a emissão de relatórios variados que podem ser configurados de acordo com as necessidades de investigação, tanto através de arquivos formatados com extensão pdf, como também em versões impressas.

Ainda ressaltamos a dinâmica entre o acervo das escritas ordinárias organizado fisicamente na sala do grupo de pesquisa e a o acervo virtual. O banco de dados virtual permitirá que o pesquisador possa localizar e conhecer o material específico que quer trabalhar e, também, possibilita uma visão mínima a respeito do conteúdo do material, sem precisar localizá-lo inicialmente no acervo físico. Depois de localizar e identificar o que busca, o pesquisador poderá se dirigir diretamente ao acervo físico para a busca do material que lhe interessa. Isso agiliza a pesquisa facilitando o acesso às fontes.

4. CONCLUSÕES

A implementação do banco de dados do acervo está, ainda, em fase inicial, porém, já é possível verificar que essa sistematização possibilitará uma maior eficiência e funcionalidade para a pesquisa no próprio acervo físico. Dessa forma, a organização virtual do banco de dados complementa a organização física e vice-versa. O controle de materiais e a forma de ordenação é o que possibilitará aos pesquisadores a consulta às fontes e, consequentemente, contribuirá para a rigorosidade na produção das pesquisas referentes à temática das escritas ordinárias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, C. R. Os Centros de Documentação das Universidades: Tendências e Perspectivas. In: SILVA, Z. L. (Org.). **Arquivos, patrimonio e memoria:** trajetórias e perspectivas . – (Seminarios e Debates). São Paulo: Editora UNESP: FAPESP,1999.

FABRE, D. (Org.). **Écritures Ordinaires.** Paris: Centro Georges Pompidou, Bibliothéque Publique d’Information, p. 11-94, 1993.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. **Revista História da Educação, ASPHE/RS**, v. 19, n. 47, p. 297-311, setembro/dezembro, 2015.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM UM EVENTO UNIVERSITÁRIO

VANDA MAGLIONE DE MORAES[1]; JENNIFER GAVILAN[2], NADJA MAGALHÃES[3], VALDELAINE MENDES[4]

[1] Acadêmica Licenciatura em Artes Visuais, UFPel – maglioness@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Ciências Sociais, UFPel – jeni.gavilan@hotmail.com
[3] Doutoranda em Educação, UFPel – nadjamagalhaes78@gmail.com
[4] Professora Faculdade de Educação, UFPel – valdelainemendes@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de extensão universitária promovida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2015, que foi o evento "Experiências de Escolas em Tempo Integral – Encontro de Coordenadores do Programa Mais Educação da Rede Estadual de Ensino do Município de Pelotas". Este evento teve como propósito oportunizar aos coordenadores do Programa Mais Educação (PME) um espaço de exposição do trabalho realizado nas escolas estaduais e debate sobre os resultados alcançados com a ampliação da jornada escolar. Além disso, pretendeu criar, no interior do espaço universitário de formação de professores, possibilidades de discussão sobre as implicações da ampliação da jornada escolar para o trabalho docente e para a organização da escola; identificar facilidades e limites no alcance dos objetivos traçados por cada escola que aderiu ao PME; compreender as características das oficinas oferecidas e a relação desse trabalho com o projeto pedagógico da escola; analisar a influência da participação no PME no desempenho dos estudantes na escola; compreender a percepção das famílias sobre a ampliação da jornada escolar, a partir da visão dos coordenadores do PME; identificar o perfil dos monitores que atuaram no PME; identificar como ocorre a seleção/definição das oficinas e dos monitores; compreender a concepção de escola em tempo integral presente nas ações do PME.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a sistematização deste artigo contou primeiramente com a retomada de todos os passos adotados na execução do projeto de extensão, que foram: a) planejamento, b) contato com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), c) divulgação do evento nas escolas para os coordenadores do PME, d) inscrição dos participantes, e) realização do encontro, f) avaliação das atividades pelos participantes e pela coordenação do evento. Durante a atividade de extensão foram realizados registros escritos e fotográficos. Também resultou do evento uma carta com o resumo de todos os debates e encaminhamentos apresentados pelos participantes. O propósito da elaboração da carta foi encaminhar às autoridades competentes uma avaliação do trabalho com os recursos do PME, de modo a contribuir no aperfeiçoamento das políticas educacionais voltadas para a educação em tempo integral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate sobre a ampliação da jornada escolar não é novo. Já nos anos 1930 educadores como Anísio Teixeira apresentavam à sociedade argumentos favoráveis a projetos de escolas públicas que atendessem estudantes em tempo integral. Não se tratava apenas de uma ampliação do tempo de permanência na

escola, mas de uma forma de conceber a e educação e o papel da escola. Para Anísio Teixeira, "a escola deve passar a ter uma função integral, ou seja, [...] organizar-se de sorte que a criança encontre ali um ambiente em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados" (CHAVES, 2002, p. 50). A luta que se travava na educação não era apenas pela ampliação do acesso a escola, com o aumento quantitativo do número de estudantes, mas pela qualificação dos processos educacionais.

Desde essa época, no país, algumas experiências foram implementadas, como o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Centro de Educação Unificado (CEU),e até mesmo uma experiência considerada pioneira que foi a Escola do Parque, na Bahia. Entretanto, observa-se que tais projetos ficaram situados em gestões municipais e estaduais de determinados grupos, sem chegar a se consolidarem como ação pública na área educacional.

No ano de 2007, foi instituído, em nível federal, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o Programa Mais Educação, como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

> As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2010)

Trata-se de uma política de adesão, em que as escolas e as redes de ensino públicas do país apresentam propostas ao MEC e recebem recursos para o desenvolvimento de ações que proporcionem a ampliação do tempo de permanência na escola. Os recursos são repassados às escolas para a aquisição de equipamentos e materiais e para o pagamento de monitores que assumem a responsabilidade pela condução das oficinas.

Esse Programa foi implementado em redes municipais de 976 municípios e em redes estaduais de ensino de 1046[1] municípios do Brasil. A tabela abaixo apresenta dados referentes ao crescimento da oferta de escola em tempo integral no Brasil. É importante salientar que a maior parte dos dados referentes as matrículas em tempo integral refere-se à frequência de estudantes ao PME.

Tabela – Ensino Regular – Matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa segundo a Duração do Turno de Escolarização – Brasil – 2010-2013 Ensino Fundamental Regular

Ano	Total		Público		Privada	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral

[1] Dados do ano de 2010.

2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tendo em vista a aprovação, em 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que define na "Meta 6 – oferecer educação em tempo integral em, no mínimo , 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" e o incentivo do governo federal para que as escolas públicas promovam ações no turno inverso por meio do PME, é imprescindível criar junto às Secretarias Municipais de Educação e Coordenadorias Regionais de Educação e dentro dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, espaços de debate e discussão sobre a concepção de educação em tempo integral que alicerça-a as ações das escolas brasileiras nos próximos anos. Por essa razão, apresentou-se este projeto de extensão que teve como propósito central estabelecer um espaço de debates, junto à CRE de Pelotas, sobre a configuração da ampliação da jornada escolar em escolas do município de Pelotas e região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Participaram do Encontro representantes de 16 escolas de abrangência da 5ª CRE e representantes da 5ª CRE e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O evento contou com uma exposição sobre a história da educação em tempo integral no Brasil; com relatos das escolas (previamente acordados já na inscrição dos participantes) com apresentação de imagens, dados e materiais produzidos nas oficinas desenvolvidas em cada instituição; com debate sobre os impactos e os desafios da ampliação da jornada escolar.

Todas as experiências relatadas e debatidas no Encontro tiveram como referência a ampliação da jornada escolar decorrente da adesão das escolas ao PME do Ministério da Educação. O tempo de adesão ao PME, relatado pelas escolas participantes do evento, até novembro de 2015, variou de um a quatro anos. O conjunto de análises sobre as experiências relatadas revelou que a ampliação da jornada escolar, com a oferta de atividades culturais, esportivas e de reforço:

- contribui para melhorar o desempenho dos estudantes no conjunto de atividades propostas pela escola;
- oportuniza aos estudantes o acesso a atividades e experiências (como as viagens) que não fazem parte do cotidiano no meio social onde estão inseridos;
- possibilita ao estudante um maior tempo de permanência na escola e, consequentemente, desenvolve o sentimento de pertencimento em relação à instituição educacional;
- aproxima a família da escola, tanto no acompanhamento aos estudantes quanto na participação ativa em ações que assegurem a realização das oficinas. As famílias são amplamente favoráveis à ampliação da oferta de atividades nas escolas;
- exige a reorganização e adaptação dos espaços para receber os estudantes por mais tempo nas escolas, pois algumas instituições improvisam

locais e salas porque não contam com estrutura adequada para ampliar a jornada escolar;

- modifica a rotina da escola. Essa alteração nem sempre é bem compreendida pelos trabalhadores (professores e funcionários) que, por vezes, demonstram resistência à ampliação da oferta de atividades que exija uma maior permanência dos estudantes na escola.

A relevância da ampliação da jornada escolar para a formação dos estudantes das escolas públicas foi consenso entre os presentes no evento. Muitos revelaram que o ideal seria permitir que todos os estudantes pudessem optar pela participação em atividades complementares e não limitar o número de vagas a uma parcela daqueles que frequentam a instituição.

O grande desafio apontado pelos participantes para o prosseguimento dessas ações é a permanência, a frequência e a ampliação dos repasses financeiros para que as escolas possam arcar com os custos da realização de um trabalho qualificado e com a possibilidade de planejamento a curto e médio prazo, de forma a assegurar o efetivo direito à educação garantido constitucionalmente. Aliás, este é o grande limitador das ações, já que em 2016 não foram mais repassados recursos para as escolas desenvolverem as ações.

A ampliação e adequação do espaço físico e a aquisição e produção da alimentação, para receber um número maior de estudantes na escola, também foram indicadas como elementos que precisam ser revisados.

Em relação aos recursos humanos, ainda que a maior parte das escolas identifique aspectos positivos no trabalho dos responsáveis pelas oficinas, foi mencionada a necessidade de assegurar a presença de profissionais com vínculo empregatício, para evitar a rotatividade dos condutores das oficinas e a, consequente, interrupção das atividades. A necessidade do vínculo com a escola e a formação dos que operacionalizam as ações fará, entre outros aspectos, com que tenhamos realmente a Escola em tempo integral.

4. CONCLUSÕES

A atividade de extensão universitária constituiu momento importante de socialização e análise das experiências desenvolvidas no PME em escolas de abrangência da 5ª CRE. Os participantes ressaltaram a importância desse tipo de atividade para a formação continuada dos docentes e a relevância da aproximação entre escola e universidade. O documento (carta) que resultou do encontro constituiu um indicador importante do papel desempenhado por essa política educacional nas escolas públicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS NO ENSINO DE FRANCÊS

Vinicius Borges de Almeida[1]; Mariza Zanini[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – viniciusalmeida205@yahoo.fr*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – mariza.zanini@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as experiências do aluno Vinicius Borges de Almeida, graduando do quarto semestre de Licenciatura em Letras – Português/Francês e respectivas literaturas, durante o curso Francês básico III ofertado pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas entre os meses de abril e julho.

Primeiramente, destaco as expectativas que tive para ministrar, pela primeira vez, um curso básico de língua estrangeira. Embora na época eu estivesse no terceiro semestre, eu já havia tido a oportunidade de estudar francês durante dois anos, além de ter participado de um curso intensivo de dois meses, totalizando trezentas horas, na Université Lille Nord de France, em Lille. Contudo, até então, eu nunca tinha lecionado formalmente este idioma.

Diante dessa situação, entendi que seria um momento ótimo para começar a ter experiência da prática docente vinculado a um programa de extensão, ou seja, um programa aberto e oferecido a pessoas da comunidade, as quais compreendem que o ministrante ainda está em processo de formação no curso de graduação em Letras.

No meu caso, ao trabalhar com a turma de nível III, tive alunos cujo estudo em língua francesa havia começado desde o curso básico I deste programa, bem como alunos os quais haviam estudado previamente em outras instituições.

Houve apenas uma turma de francês básico III, cujas aulas começaram no dia 09 de abril de 2016 e terminaram no dia 09 de julho de 2016, das 8h às 12h, totalizando 13 encontros presenciais.

A turma começou com dezenove alunos, e deste total, apenas uma aluna desistiu por não conseguir se adaptar ao horário das aulas. Em geral, a maioria cursava ou havia recentemente concluído um curso de graduação da UFPel, sendo Direito, Psicologia e Relações Internacionais os mais representados, além de duas professoras aposentadas. Em relação à idade, predominava a faixa entre os vinte e trinta anos, salvo as senhoras anteriormente mencionadas. Mesmo eu sendo muito mais novo, isso nunca acarretou em um choque negativo de opiniões, pois sempre houve um respeito mútuo.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi primordialmente realizado de maneira presencial, com aulas expositivas em que o ministrante escolhia as atividades as quais seriam feitas. É preciso destacar o grande auxílio que o método Echo A1 trouxe para a otimização das aulas, já que todos os alunos tinham acesso e porque ele traz exercícios, imagens, diálogos e explicações os quais, por sua vez, guiam o ministrante de acordo com o objetivo de cada período. Afinal, os cursos básicos de extensão primam pela abordagem comunicativa, ou seja, “um ensino significativo é aquele (…) em que há interação e conteúdos inseridos em contextos reais de

comunicação para que ocorra a aquisição da língua alvo", (LIMA e FILHO, 2013), embora o uso da tradução não seja totalmente descartado.

Antes da realização de qualquer proposta de aula, era preciso se reunir com a orientadora Mariza, a qual sempre se mostrou disposta não somente a sugerir ideias de atividades, mas também a aprimorar o que era colocado em cada plano de aula. Isso deu-me mais confiança, além de poucas vezes precisar recorrer ao improviso no caso de uma atividade não se concretizar conforme o planejado.

Em relação ao tempo de duração de cada aula, embora sejam quatro horas consecutivas, não tive dificuldades para administrar o tempo. Geralmente, era preciso colocar em prática menos atividades do que o que fora previsto, porque os alunos interagiam e se mostravam interessados, fazendo com que o tempo (e, consequentemente, o aprendizado) se tornasse prazeroso.

Os aspectos que estão sendo abordados neste trabalho são frutos de reflexões feitas por mim a partir das próprias visões na sala de aula bem como do respaldo oriundo dos alunos durante o período.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois primeiros encontros serviram para que eu pudesse conhecer os alunos e eles me conhecerem. Por já estarem no nível III, a apresentação de cada um foi feita em francês, o que serviu para criar uma primeira perspectiva da turma: as áreas em que cada um atua e as motivações pelas quais estudam uma língua estrangeira. Além disso, levei em consideração o vocabulário, a pronúncia e os verbos utilizados, sem quaisquer correções, evitando a inibição e o constrangimento iniciais, muito comuns nessa fase de adaptação. Esses encontros também possibilitaram a revisão de conteúdos importantes vistos no semestre anterior para que então os estudos pudessem continuar de uma melhor forma. Fazendo isso, pude resgatar conhecimentos deles e estimulá-los a relembrar aquele francês que não vinha mais sendo usado desde o ano anterior.

Em seguida, um passo desafiador foi conseguir adaptar a língua para um nível cuja compreensão da parte dos alunos fosse satisfatória. Aqui estão compreendidos tanto o ritmo de fala quanto o vocabulário utilizado no momento das explicações. Não é possível (e também não é esperado) que a aula transcorra exatamente da mesma forma com a qual estou habituado no curso de Letras, uma vez que os alunos que procuram os cursos básicos não têm, em geral, interesse em conhecer os detalhes da língua no que diz respeito à metalinguagem, isto é, a preocupação de explicar a língua usando conceitos e classificações próprias da área da linguística.

Dentre as experiências transcorridas em sala de aula, coloco em evidência três delas que merecem destaque. A primeira aconteceu ao se trabalhar com o poema *Invitation au voyage*, de Charles Baudelaire. A proposta inicial era fazer os alunos ouvirem o material recitado para depois terem acesso ao escrito. Entretanto, muitas palavras que constavam no poema lhes eram desconhecidas, fazendo com que o principal interesse fosse a tradução imediata de cada termo, sem tentar compreender o sentido através de uma leitura global. Daí, tiveram interesse em saber mais sobre a vida do autor, perguntando-me sobre ele e suas outras obras. No momento, não pude responder-lhes de forma eficiente, pois eu só havia me concentrado para o texto em questão. Portanto, entendi que ao levar uma atividade como essa, são necessários ao ministrante outros conhecimentos além dos linguísticos, e é sempre melhor procurar informações adicionais para questionamentos.

Além disso, em algumas aulas os alunos foram desafiados a se juntarem em duplas ou trios no intuito de criar diálogos para posteriormente apresentarem aos colegas e a mim. Eles tiveram, dessa forma, a oportunidade de inventar, imaginar e colocar em prática os conhecimentos da língua, favorecendo a expressão individual e empatia com os demais, já que os diálogos não tinham, obrigatoriamente, relação à vida real, sem que houvesse necessidade de se ter medo da opinião alheia. Assim, esse tipo de atividade favoreceu a todos os alunos, os quais relataram ter sido a primeira vez que eles fizeram um exercício nesse molde.

Após todos apresentarem, eu anotava palavras ou frases que não tinham sido bem pronunciadas ou que estavam em contexto inapropriado, a fim de tecer comentários através de uma interface entre português e francês. As inadequações mais recorrentes foram: usar verbos no presente do indicativo pronunciando-os como verbos no pretérito perfeito do indicativo (*Je pleuré* ao invés de *je pleure*, por exemplo); não expressar o sujeito do verbo (*Vais chez toi* ao invés de *je vais chez toi*, por exemplo); trocar de tratamento no mesmo discurso (uso de *tu* e *vous*, por exemplo); confundir os pronomes possessivos (*ses* no lugar de *leur*, por exemplo). Todas mostram dificuldades para falantes nativos do português brasileiro, pois ao falarem francês, revelam traços de sua língua materna, como nos casos anteriormente mencionados.

Por fim, utilizei também mapas para atividades relacionadas às direções e às localizações em francês. Ao dividir a turma em dois, cada grupo trabalhou com um mapa diferente (um de Paris e o outro de Lille) e elaborou questões sobre ele. O objetivo foi aplicar, através de um exercício lúdico, os conhecimentos adquridos anteriormente, não se restringindo ao material padrão de apoio, mas proporcionando uma prática multidisciplinar.

4. CONCLUSÕES

Esse relato de experiência serviu para se ter uma ideia dos objetivos e da relevância que os cursos básicos propõem como atividade extensionista. Eles servem não somente para oferecer à comunidade a oportunidade de se fazer um curso formal de línguas estrangeiras a um custo acessível mas também para levar o acadêmico do curso de Letras à sala de aula enquanto ainda está em formação. Ao ter a responsabilidade de ministrar aulas de francês para o nível III, eu pude aumentar meus conhecimentos da língua, permitir ser orientado para adquirir e moldar ideias, construir atividades, além de conhecer e de interagir com novas pessoas, sempre dando-lhes também a chance de contribuir para minha formação. De fato, é preciso manter o que foi proveitoso e aprimorar o que talvez não tenha tido o êxito esperado para que o próximo semestre seja tão agradável quanto foi este que passou.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, N. S. e FILHO, M. N. R. S. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-revista Sociodialeto**, Campo Grande, v.3, n.9, p.1, 2013.

Estudo prático. **Metalinguagem**. Rádio e Televisão Record S/A, São Paulo, 26 mar. 2014. Educação. Acessado em 09 ago. 2016. Online. Disponível em: http://www.estudopratico.com.br/metalinguagem/

AS CRIANÇAS E AS TECNOLOGIAS: O QUE INTERFERE NA HORA DE BRINCAR

VITÓRIA DA SILVEIRA DA ROSA[1]; EDUARDA DOS SANTOS CHANÇAS [2]; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – vickrosa94@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – eduardachacas@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – rocwurdig@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta do Projeto de Extensão "Brincando na Escola" da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), o qual tem como objetivo preservar e ampliar a cultura lúdica infantil. O projeto também se articula ao ensino através da disciplina optativa "Práticas complementares ao Ensino Fundamental: brincando na escola", ofertada no Curso de Pedagogia (FaE/UFPel). Participaram do projeto três escolas da rede pública estadual da cidade de Pelotas/RS, contando com 122 crianças e 18 estudantes do curso de Pedagogia.

Ao analisarmos os relatórios do projeto desenvolvido no ano de 2015, percebemos a preocupação das acadêmicas em resgatar as brincadeiras tradicionais[1] que, nos dias atuais, tendem a ser substituídas por brincadeiras/brinquedos "tecnológicos". Cremos que as mídias interferem na cultura lúdica infantil, principalmente a televisão, tanto no sentido de fornecer conteúdos às brincadeiras como de incentivar ao consumismo e ao sedentarismo. "A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe, ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica". (BROUGÈRE, 1997, p. 50). Contudo, a brincadeira não é uma imitação fiel do que as crianças assistem na televisão, elas inventam, modificam, atribuem personagens simbólicos, pois quase todas conhecem os conteúdos fornecidos pela mídia. Com isso, a brincadeira coletiva é fortalecida, atravessando classe social, culturas e ambientes.

É preciso ressaltar o papel da escola na preservação das brincadeiras tradicionais. O trabalho no projeto tem identificado que isso cada vez é mais raro, a escola resiste ou tem dificuldades em "abrir os portões" às brincadeiras. Essa conduta empobrece a cultura lúdica. Nesse sentido, objetivamos com esse trabalho compreender as interferências das mídias na produção da cultura lúdica infantil, especialmente na possível substituição das brincadeiras tradicionais e pelas brincadeiras eletrônicas.

2. METODOLOGIA

Iniciarmos nosso trabalho pelo contato com as escolas – crianças, professoras e equipe diretiva – com o intuito de conhecer os espaços e materiais que a escola dispunha e também, tomar conhecimento do repertório de brincadeiras das crianças. Após este primeiro contato, passamos para o planejamento semanal das brincadeiras a serem feitas com as crianças, amparado por estudos teóricos, orientações, compartilhamento e avaliações.

---

[1] As brincadeiras tradicionais são aquelas transmitidas "de forma expressiva de uma geração a outra", uma forma particular da "cultura folclórica", diferente "da cultura escrita, oficial e formal", são anônimas e mudam ao longo dos tempos via um esforço coletivo (FRIEDMANN, 1996, p.42-43).

No decorrer do projeto foram registradas todas as atividades e as experiências com o intuito de favorecer o debate entre as acadêmicas e o orientador e, assim, articular a teoria e a prática. Os registros presentes nos diários de campo, nas fotos, nos vídeos, nos desenhos e nas fichas de avaliação tinham como objetivo qualificar e reorganizar o trabalho do projeto nas escolas. O relatório final foi um dos registros mais importantes, pois continha os relatos das experiências com as crianças através do brincar. A síntese de cada relatório foi apresentada no Seminário Integrador que articulava o projeto e a disciplina optativa. Neste seminário todas as participantes compartilharam suas experiências brincantes e avaliaram o trabalho desenvolvido nas escolas.

Após a organização, leitura e analise dos relatórios, percebemos que as acadêmicas estavam preocupadas com o resgate das brincadeiras tradicionais, aquelas que, nos dias de hoje, tendem a ser substituídas pelas brincadeiras/brinquedos tecnológicos. Ao conhecermos e compreendermos a realidade escolar em relação ao brincar, indagamos sobre o papel da escola acerca da alteração na forma de brincar das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Temos visto cotidianamente que as tecnologias têm influenciado a cultura lúdica no que diz respeito à aproximação entre as crianças e com os demais envolvidos, dando aos mesmos conteúdos em comum no brincar, bem como na substituição das brincadeiras tradicionais por brinquedos/brincadeiras eletrônicas.

Sabemos que as tecnologias estão presentes em muitos momentos das nossas vidas, porém, elas têm invadido, cada vez mais, a vida da sociedade em geral, interferindo no jeito de ser das crianças e, especialmente, no modo de brincar. A substituição do prazer do brincar em movimento, com estripulias e correrias pelo sedentarismo e comodidade dentro de casa, pode ser um aliado dos pais no que diz respeito aos perigos das ruas e, também, uma forma de aumentar o controle sobre as crianças.

Devido ao impacto das mídias e das grandes campanhas publicitárias, aumentaram as exigências dos brinquedos desejados pelas crianças. Por outro lado, os pais, algumas vezes, por “precisarem” que as crianças fiquem quietas ou por não conseguirem estabelecer limites, alimentam o consumismo “portanto, a televisão com suas propagandas dirigidas às crianças está influenciando o consumo de objetos supérfluos, caros, com a promessa de serem “mais felizes” se tiverem tais produtos” (CHAVES, 2014, p. 15). Essa interferência reduz as possibilidades de interação entre as crianças e a formação de novas amizades, bem como diminui o repertório de brincadeiras. Com isso elas ficam restritas aos aparelhos eletrônicos, ao invés de estarem experimentando e conhecendo a si e ao mundo através das brincadeiras.

Na medida em que a escola pouco valoriza e limita o ato de brincar, cresce a influência da mídia em relação ao brincar tecnológico. A instituição escolar seria um lugar imprescindível para “propor situações para ressignificar o papel das brincadeiras infantis clássicas para a criança” (CHAVES, 2014, p. 16), um lugar que despertasse um maior interesse das crianças em relação a essas brincadeiras e, ao mesmo tempo, possibilitasse um despojar das tecnologias, uma espécie de liberdade.

Nos relatórios analisados é muito presente à restrição do brincar em espaços como a escola. As crianças, muitas vezes, não se apropriam das brincadeiras

tradicionais na escola porque estas não fazem parte da rotina escolar. Isso pode favorecer o interesse pelas brincadeiras tecnológicas difundidas pela mídia. A escola pode mediar uma educação que valorize tanto as brincadeiras tradicionais como as tecnológicas, já que os elementos midiáticos estão presentes no ato de brincar.

As mídias podem ser beneficiárias – trazendo conteúdos para as brincadeiras - nas relações criança-criança e criança-adulto, "pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras" (BROUGÈRE, 1997, p. 53), conteúdos em comum, que podem unir diferentes culturas, classes sociais em diferentes ambientes, de forma a proporcionar a troca de informações recebidas individualmente pelas crianças através da televisão, sem que elas sejam passivas aos conteúdos prontos e atrativos fornecidos pela mídia. A brincadeira coletiva assume uma importância fundamental já que [...] "permite acabar com os efeitos de bombardeamento emocional a que são submetidas às crianças quando assistem solitárias, a certos programas" (BROUGÈRE, 1997, p. 55), e assim, interromper a descarga de impregnação midiática.

Em países em que é permitida a campanha publicitária direcionada às crianças, os brinquedos mais vendidos são aqueles que aparecem na televisão. Um dos possíveis efeitos pode ser identificado no afastamento das crianças em relação às brincadeiras tradicionais. A mídia exerce uma grande força publicitária apelativa através dos desenhos/personagens preferidos do público infantil que incentivam, cada vez mais, a brincadeira solitária. Porém, na brincadeira o brinquedo é essencial, pois o objeto chama para brincar, convida, aproxima fazendo com que surjam brincadeiras interativas e criativas, pois "o brinquedo permite a um grupo de crianças entrar na brincadeira graças a essa referência comum..." (BROUGÈRE, 1997, p.56), por mais que a mídia – muitas vezes – influencie o contrário. Por outro lado, algumas crianças, mesmo não possuindo o brinquedo, atribuem papeis simbólicos aos participantes da brincadeira, criando regras em pleno acordo com todos os que brincam. Dessa forma, o brincar é uma mutação da realidade, as crianças podem ser e viver personagens, inventar, criar, recriar, imaginar tudo que desejarem e quiserem, sem ter medo das conseqüências de seus atos. É através da brincadeira que as crianças vivem sua cultura como é, mas sabendo que aquilo não é real.

Compreendemos que "a televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada" (BROUGÈRE, 1997, p. 56). Sabemos que é um desafio tanto para crianças como para adultos desprenderem-se, por um tempo, das tecnologias, mas é preciso um equilíbrio para que haja lugar para se estabelecer relações humanas e para que não se perca a essência do brincar.

4. CONCLUSÕES

As tecnologias tem avançado, repercurtido e tomado um lugar importante nas nossas vidas. É inegável esse avanço e não podemos descartar o uso dessas ferramentas, mas ressaltamos a importância de não se tornarem a prioridade, o começo e o fim das ações humanas. É preciso criticidade para averiguar os conteúdos veiculados, tanto a forma como os objetivos pretendidos.

O brincar tem sido fortemente marcado pelas tecnologias que interferem na forma das crianças brincarem e nas suas vidas. É preciso atentar com o que pode ser reproduzido durante as brincadeiras e as possíveis repercurssões nos diferentes espaços de convivência, como a escola, por exemplo. A brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Acompanhar os espaços e tempos brincantes é tarefa importante para os adultos, especialmente para as professoras. Brincar e estudar não são opostos, são diferentes ações humanas que podem ser incorporadas pela escola. O desafio é, sem dúvida, valorizar o brincar na escola sem reduzí-lo a mais um instrumento para aprendizagem dos conteúdos com um apoio tecnólogico. A garantia do brincar é uma forma de garantir a preservação da cultura lúdica das crianças. Acreditamos que as possíveis mudanças acerca do brincar na escola exigem uma avaliação do processo de formação de professores, bem como da forma e direcionamento das práticas pedagógicas existentes nas escolas.

Acreditamos no equílibrio entre as tecnologias e o resgate das brincadeiras tradicionais, ambos tem importância e espaços diferentes na vidas das crianças. É preciso que as crianças tenham garantido o direito de brincar, pra além do mundo midiático. As crianças querem exercer um legitimo direto: o simples prazer de brincar!

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
CHAVES, Isabelle C. G. **Tecnologia e infância: um olhar sobre as brincadeiras das crianças**. Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/IsabelleC.G.Chaves.pdf> Acesso em: 03 ago 2016.
FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – o resgare do jogo infantil**. São Paulo, Moderna, 1986.

COLORIR PARA CONHECER, UMA AÇÃO EDUCATIVA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO DIA DO PATRIMÔNIO DE PELOTAS

YANNE ALVES ROBERTO[1]; CAMILA SILVEIRA[2]; ILDAIANE VERGARA[2]; MARLENE OLIVEIRA[2]; RAFAEL CHAVES[2]; CARLA GASTAUD[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – yanne.alves@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – msscamila@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – ildaianevergara2010@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – marlensoliver@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rafateixeirachaves@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – crgastaud@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir da preocupação do educar fora do espaço escolar, brincando e interagindo com o patrimônio, o Laboratório de Educação para o Patrimônio - LEP, vinculado ao Curso de Museologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), propõe refletir sobre os museus como agentes educativos e colaborar para a qualificação das ações educativas desenvolvidas por estas instituições. Os museus vêm trabalhando, cada vez mais, em diferentes projetos que buscam atrair e despertar a comunidade pelo uso de formas lúdicas de aprendizagem, assim o LEP pretende se somar a esse esforço.

O LEP, além de constituir uma mediateca, com o propósito de reunir e disponibilizar para consultas todo o tipo de material educativo e de divulgação produzido por museus e por instituições voltadas para o patrimônio, também desenvolve jogos e brincadeiras no âmbito do patrimônio cultural material e imaterial. O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a construção de uma destas ações educativas, especificamente para o Museu do Doce da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), , nomeada Colorir para Conhecer.

Denise Grinspum, referência na área da Museologia, sobre a “Educação para o Patrimônio”, ideia que contempla as ações educativas de museus de qualquer tipologia, escreve que estas ações são:

> Formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade. (GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: Museu de Arte e Escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos, 2000)

2. METODOLOGIA

Embasados na fundamentação teórica obtida a partir de leitura e discussão de autores como Denise Grinspum, Maria de Lourde Horta, Cristina Bruno, Paulo Freire, Maria Célia Santos, e aliando estes princípios à permanente experimentação, buscou-se desenvolver um novo material educativo que fizesse o visitante do museu atentar para os detalhes arquitetônicos do museu. Essa ação intitulada: Colorir para conhecer: detalhe do Museu do Doce da UFPel foi inspirada no sucesso dos livros de colorir, e propôs que os participantes conhecessem através do brincar, pintando ilustrações produzidas a partir dos estuques decorados dos forros do Museu do Doce.

Figura 01 – Fotografia do ambiente em um dos forros do Museu do Doce. Fonte: Acervo do LEP

Etapas executadas neste projeto:

- Inicialmente, se fez 152 fotografias dos forros, buscando detalhes de cada ambiente passíveis de serem vetorizados;
- Preparação das imagens de modo a transformá-las em contornos que pudessem ser utilizadas para pintura (lápis de cor) posteriormente (Figura 02);
- Acabamento dos desenhos;
- Aplicação teste da atividade no Dia do Patrimônio em Pelotas;
- Avaliação dos resultados do Dia do Patrimônio;
- Montagem do livro de colorir: Seleção das imagens dos forros a serem utilizadas;
- Preparação de mais imagens de mode a transformá-las em contornos adequados para pintura (lápis de cor);
- Acabamento do livro com dados dos ambientes relacionados à imagem a pintar e informações do Museu do Doce.

Figura 02 – Fotografia do detalhe de um dos forros do Museu do Doce com a reprodução vetorizada para pintar. Fonte: Acervo do LEP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o "Dia do Patrimônio", evento organizado pela Secretaria Municipal de Cultura (Secult) de Pelotas que ocorreu nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2015, apresentamos os primeiros resultados do "Colorir para conhecer" ao público do museu, desta forma verificamos a recepção do novo projeto pelos usuários, que incluem o público em geral como também alunos e professores vindos de diversas escolas do município. No total de 4 escolas com mais ou menos 28 alunos cada.

Figura 03 – Aplicação da ação educativa no Dia do Patrimônio em Pelotas no Museu do Doce. Fonte: Acervo do LEP

Como teste inicial, os participantes após acompanharem uma visita mediada proposta pelo Museu do Doce, foram conduzidos para a sala de atividades, na qual receberam imagens de detalhes do interior do museu, com estuques e seus adornos – em tamanho A5 – para que pudessem aprender brincando e pintando as imagens com atenção aos detalhes. Também foi apresentado o protótipo do livro "Colorir para conhecer: detalhes do Museu do Doce da UFPel".

Em conjunto à atividade, cada um dos participantes recebeu uma folha de avaliação quanto ao que foi realizado, dividida em 4 níveis de satisfação: 54 apontaram como "excelente", 8 "bom", 1 "regular" e 1 "ruim". Em um destes apontamentos, uma criança fez um breve comentário das ações realizadas: "*Muito Obrigada! Adoramos pintar, desenhar, "quebra-cabeça", jogar nesse lugar bem bacana. Parabéns*!". Para além das escolas, obtivemos mais de 50 assinaturas de presença nos 3 dias de ação educativa.

4. CONCLUSÕES

O projeto Colorir para Conhecer em uma etapa inicial foi oferecido ao público ainda em protótipos de simples desenhos, após, se fez o planejamento do livro de pintar, trazendo mais detalhes arquitetônicos da Casa 8 – que abriga o Museu do Doce da UFPel – para perto de seu público. Além disso, a avaliação do público presente no Dia do Patrimônio 2015, foi norteadora para o desenvolvimento do livro e sua divulgação pela fanpage no facebook (https://www.facebook.com/Lepparaopatrimonio) e site do LEP (http://wp.ufpel.edu.br/lep/).

Mesmo aqueles que não possuíam experiência em pintar puderam desfrutar da ação. O ato de colorir provoca diversas sensações e ao mesmo tempo estimula a expressão e a curiosidade dentro do próprio museu.

Após os resultados destas aplicações, verificamos a importância da ação educativa, referente também ao "Colorir para conhecer", como uma mediação entre o público e o patrimônio. Para o próximo evento do "Dia do Patrimônio"

deste ano de 2016, serão experimentado os protótipos - como continuação da ação do “Colorir para Conhecer” - o jogo tátil com detalhes dos estuques do Museu do Doce, focado principalmente nas pessoas com baixa ou nenhuma visão, pontuando maior acessibilidade aos diversos públicos de museu.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro
HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999.
BARBOSA, Neilia Marcelina; OLIVEIRA, Anna Luiza Barcellos de; TICLE, Maria Letícia Silva. Ação Educativa em Museus: Caderno 04.

Artigo
GASTAUD, Carla Rodrigues; CRUZ, Matheus; LEAL, Noris Mara Pacheco Martins; SÁ, Patrícia Cristina da Cruz; CASTRO, Renata Brião de. Do sal ao açúcar: as ações educativas do Museu do Doce da UFPel (Universidade Federal de Pelotas). Expressa Extensão. Pelotas, v.19, n.2, p. 91-105, 2014.

Tese/Dissertação/Monografia
GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: Museu de Arte e Escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

Documentos eletrônicos
Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/ Superintendência de Museus e Artes Visuais de Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/images/2015/Sumav/miolo_acao_educativa_2.pdf Acessado em: 15/05/2016

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

YURI WEISSHAHN[1]; PEDRO HALMENSCHLAGER[1]; LUCIANA FOSS[1]; RENATA REISER[1]; CLAUSE PIANA[1]; SIMONE CAVALHEIRO[1]

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – yrweisshahn@inf.ufpel.edu.br, phalmenschlager@inf.ufpel.edu.br, lfoss@inf.ufpel.edu.br, renata.reiser@gmail.com, pianaclause@gmail.com, simone.costa@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Pensamento Computacional (PC), do inglês *Computational Thinking*, pode ser entendido como um conjunto de técnicas que utiliza conceitos da Computação para solucionar problemas. Como proposto em WING et al. (2006), a metodologia baseada no PC auxilia a resolução de problemas, considerando a compreensão do comportamento humano, mas principalmente integrando conceitos de projeto de sistematização de algoritmos da Ciência da Computação.

Diversos projetos, direta ou indiretamente, já disseminam o PC na Educação Básica no Brasil, como por exemplo em ARANTES et al. (2014). Alguns deles, com objetivos claros de desenvolver habilidades e atitudes consideradas essenciais dentro do PC, outros, indiretamente, introduzindo conceitos de Computação.

Este artigo descreve a experiência e os resultados obtidos na realização de uma atividade denominada Cara a Cara, aplicada em três turmas do quinto ano do ensino fundamental de duas escolas municipais na cidade de Pelotas/RS. Esta proposta apresenta uma metodologia para desenvolver as habilidades do PC de coleta, análise e representação de dados. O artigo está organizado como segue. A Seção 2 descreve a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho, juntamente com o relato das aulas, seus objetivos e materiais utilizados. A Seção 3 contém os resultados obtidos na aplicação da atividade e uma breve discussão. Na sequência, as Conclusões e a Bibliografia.

2. METODOLOGIA

A escolha da metodologia de concepção da atividade levou em consideração o perfil do público-alvo e a infraestrutura das escolas públicas do município de Pelotas/RS, que em sua maioria não possui laboratórios de computação com pelo menos uma máquina para cada dois alunos. A atividade foi desenvolvida para alunos de quinto ano de escolas públicas, conforme estabelecido pelo escopo do projeto aprovado e financiado pelo MEC/SESu. De acordo com esta realidade, optou-se por adotar a metodologia da Computação Desplugada BELL et al. (2011), que é uma estratégia que visa ensinar os fundamentos da computação de forma lúdica e sem o uso de computadores.

Então, foram estabelecidas as características do PC a serem abordadas pelo trabalho: coleta, representação e análise de dados, considerando os conteúdos referentes ao tratamento de informação previstos para o segundo ciclo (onde se enquadra o quinto ano) dos Parâmetros Curriculares Nacionais MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. (2016).

No presente trabalho, propõe-se uma metodologia de desenvolvimento, cuja inspiração foi o jogo de tabuleiro Cara a Cara ESTRELA et al. (2016). As

[1] Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu.

etapas da atividade levam a concepção de um jogo similar ao Cara a Cara e a definição e análise de estratégias que conduzam a vitória. A atividade foi dividida em sete encontros com duração aproximada de 1h10min, detalhados a seguir.

(i) Aula 1 - Introdução a conceitos estatísticos

Inicialmente os conceitos básicos foram introduzidos e para cada um dos conceitos foi feita uma breve discussão sobre exemplos presentes na sala de aula. Os conceitos introduzidos foram os de característica, valor da característica, constante, variável e frequência. Nesta discussão, também foi enfatizada a importância destes conceitos para a análise e coleta e dados. Após, foi sugerida uma partida do jogo "Quem sou eu?", que teve por objetivo fazer com que os alunos pensassem a respeito das características relevantes na diferenciação de objetos e pessoas. O jogo é constituído de um conjunto de cartas de personagens populares e conhecidos dos alunos. A cada jogador é designada uma carta, que é mostrada a todos os demais jogadores mas não a ele. O objetivo do jogo é descobrir quem é o personagem da sua carta através de perguntas com respostas do tipo sim ou não. Por fim, foi discutido com os alunos quais características são importantes na diferenciação dos personagens do jogo, relacionando-as com os conceitos de variável e constante.

(ii) Aula 2 - Coleta de dados

A atividade iniciou-se retomando a discussão da tarefa anterior. A partir da discussão, foi mostrado para os alunos um cartaz que continha os personagens do jogo Cara a Cara. A turma então foi dividida em grupos e cada grupo precisava levantar cinco características dos personagens. Para cada característica levantada, deveriam indicar se a mesma era constante ou variavel. Após, o professor fez uma breve discussão ressaltando quais características diferenciam os personagens e quais não os diferenciam ou não possuem valores bem definidos. Por fim, foi distribuída uma ficha de coleta com os nomes de todos os personagens. Nesta ficha, foram selecionadas e preenchidas características indicadas pelos alunos e foi feita a coleta de dados.

(iii) Aula 3 - Representação de dados por tabelas simples

A partir dos dados coletados na aula anterior na ficha de coleta, foi feita uma série de questionamentos a respeito dos dados coletados com o objetivo de demonstrar a necessidade de organização dos dados. Houve divergência entre as respostas e então, essa divergência foi utilizada para motivar a necessidade de representar os dados de forma mais organizada. Discutiu-se com os alunos que existem diversas formas de representar os dados (tabelas, gráficos, diagramas, etc.) e que a organização dos dados por uma delas pode facilitar e tornar mais rápida qualquer consulta. A partir de então, apresentou-se os elementos e os objetivos de uma tabela de frequência simples e construiu-se em conjunto um exemplo desta tabela. A partir das tabelas, repetiram-se os questionamentos anteriores, os quais foram respondidos de forma bem mais rápida e sem divergências. Embora tenha sido claramente percebida a facilidade de responder os questionamentos a partir das tabelas, foi reforçada a diferença entre se trabalhar com os dados organizados e a ficha de coleta.

(iv) Aula 4 - Representação de dados por tabelas duplas

A aula começou com a entrega das fichas de coleta preenchidas. Após, relembrou-se rapidamente o assunto visto na última aula. De maneira similar ao encontro anterior, motivou-se a construção de tabelas duplas através de questionamentos sobre a amostra. A partir de então apresentou-se as tabelas duplas, utilizadas quando duas características estão sendo analisadas conjuntamente, e descreveu-se seus principais elementos. Por se tratar da última

aula de tabelas, a conclusão se deu por reprisar quais são os itens obrigatórios presentes nas tabelas, qual a diferença entre tabela simples e tabela dupla.

(v) Aula 5 - Representação de dados por gráficos e análise de dados

No início da aula foi realizada uma revisão sobre tabelas simples e tabelas duplas, relembrando sempre a relevância destas formas de representação de informações quando estamos lidando com uma grande quantidade de dados. Após, os alunos foram introduzidos a construção de gráficos de colunas. Os gráficos foram apresentados aos alunos como uma alternativa a representação de informações, podendo ser definidos a partir de tabelas simples ou duplas. Introduz-se o sistema cartesiano de coordenadas, composto por dois eixos, um vertical (y) e outro horizontal (x). No eixo horizontal são alocados os valores da característica e no eixo vertical, as frequências. Cada valor da característica é representado por uma coluna cuja altura é delimitada pela sua frequência. Para construir gráficos a partir de tabelas duplas, escolhe-se uma das características, gênero, por exemplo, cujos valores (masculino e feminino) são alocados no eixo x e agrupam os valores da outra característica, usar óculos por exemplo, que são representados por colunas justapostas de cores diferentes. Também são apresentadas as funções do título e legenda nos gráficos.

(vi) Aula 6 - Jogando o Cara a Cara

A turma foi organizada em duplas e as regras foram estabelecidas. Cada jogador recebe um tabuleiro, uma carta com um personagem a ser descoberto pelo adversário e um baralho de cartas com todos os personagens. Cada jogador encaixa as cartas do baralho no seu tabuleiro na posição vertical. O objetivo do jogo é adivinhar o personagem recebido pelo adversário. A cada rodada um jogador tem direito a fazer uma pergunta de resposta sim/não para tentar adivinhar o personagem do adversário. Ao receber a resposta, o jogador pode eliminar alguns personagens do seu conjunto de candidatos, baixando-os para a posição horizontal. Ganha o jogo aquele que adivinhar o personagem do adversário com menos perguntas. Inicialmente, os alunos jogaram livremente. Num segundo momento foi solicitado que eles usassem as tabelas e gráficos, construídos nas aulas anteriores, para definir a melhor estratégia possível para ganhar o jogo. Por fim, selecionando personagens aleatórios e tendo como base as representações de dados já realizadas, foram sendo definidas e analisadas estratégias que considerassem o menor número possível de perguntas.

(vii) Aula 7 - Avaliação

A avaliação compreendeu 5 questões, valendo ao todo 10 pontos, que são descritas a seguir: as duas primeiras questões tratavam dos conceitos estatísticos básicos; a terceira questão apresentava uma tabela de frequência simples e continha dois itens que perguntavam sobre os dados da tabela e um terceiro item que solicitava classificar a tabela como simples ou dupla; a questão 4 ilustrava uma ficha de coleta preenchida e era solicitado que fosse construída uma tabela de frequência simples para uma determinada característica e o correspondente gráfico de colunas, ainda, na mesma questão, quatro itens questionavam sobre os dados da ficha de coleta e das representações construídas; e a questão 5 apresentava uma ficha de coleta e solicitava a construção de uma tabela dupla e do correspondente gráfico de colunas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição do desempenho dos alunos na avaliação da atividade e os resultados do teste de comparação de médias das turmas são apresentados na Tabela 1.

A pontuação dos 66 alunos avaliados variou entre de 2,6 a 9,6, com média 7,0 e coeficiente de variação 24,9%, evidenciando que o grupo é heterogêneo, mas apresentou um desempenho geral satisfatório. O valor do primeiro quartil (Q_1) revela que 75% dos alunos alcançaram nota maior ou igual a 6,0. Quando a avaliação foi efetuada por turma, observou-se que os três grupos possuíam médias muito próximas. O teste de comparação de médias confirmou que não houve diferença significativa entre as três turmas. Contudo, o comportamento dos alunos em sala de aula variou entre as escolas.

Tabela 1. Descrição do desempenho geral dos alunos, por turma, na avaliação da atividade

Turma	n	Média	DP	Mínimo	Q_1	Md	Q_3	Máximo
P	18	7,2 a	1,46	4,2	6,3	7,5	8,2	9,2
FV T1	26	7,1 a	1,80	2,7	6,3	7,7	8,2	9,3
FV T2	22	6,7 a	1,90	2,6	5,9	7,0	8,0	9,6
Geral	66	7,0	1,74	2,6	6,0	7,5	8,2	9,6

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão; Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil. Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (=0,05).

4. CONCLUSÕES

Este artigo contribui com uma proposta e relato de aplicação de uma atividade que busca introduzir conceitos básicos de tratamento de informação para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. É possível afirmar, com base nos resultados apresentados na seção 3, que a atividade se mostrou satisfatória na introdução dos conceitos de coleta, análise e representação de dados.

Acredita-se que a disseminação do PC no ensino básico pode trazer importantes contribuições na formação de alunos com respeito a resolução de problemas. Utilizando-se desta premissa, como trabalhos futuros, espera-se desenvolver novas atividades envolvendo a promoção do PC para escolas da rede pública, abrangendo também turmas de diferentes faixas etárias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, F. L., AMIEL, T., FEDEL, G. Nos rumos da autonomia tecnológica – desafios e lições aprendidas para a formação de jovens. **Workshop de Informática na Escola**, volume 20, p. 308, 2014.

BELL, T., WITTEN, I. H., FELLOWS, M. **Computer science unplugged**. Pittsburgh, Carnegie Mellon University, 2011.

ESTRELA. **Brinquedos - Cara a Cara**. Estrela, São Paulo, 08 maio 2016. Acessado em 08 maio 2016. Online. Disponível em: http://www.estrela.com.br/brinquedo/cara-a-cara/

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação do Brasil**, 1997.

WING, J. M. Computational Thinking. **Communications of the ACM,** New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

PROCRASTINAÇÃO: UM HÁBITO PRIMITIVO

ZANI BORBA[1]; BRUNA LETÍCIA, LUIS MENDONÇA, RAULENE LOBO[2]; KELIN VALEIRÃO[3]

[1]UFPEL – sofiaborba7@gmail.com
[2]UFPEL – lluismendonca@gmail.com
[3]UFPEL – kpaliosa@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado por um grupo de alunos do curso de graduação em História Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, objetivando encontrar respostas para as questões do porque as pessoas procrastinam: como esta acontece, quais motivos e atitudes a causam, etc. Atitude esta em princípio bastante tolerável socialmente, porém, causadora de transtornos existenciais e psicológicos para o indivíduo e para seus familiares, se não tratada. Neste consta a semântica da palavra, bem como uma pesquisa e as conclusões científicas obtidas. Além de explicações do como e por que as pessoas procrastinam. Sendo a cura possível desde que reconhecida pelo sujeito, ou pelos pais e/ou responsáveis, se o indivíduo for criança ou adolescente.

Define-se a procrastinação como adiamento ou diferimento de uma ação. É originado do latim, da palavra *procrastinatus, procrastinare*, que significa "à frente de amanhã'', na tradução literal. É um ato normal do ser humano, mas com tendência a se tornar prejudicial, quando se negligencia uma atividade deliberadamente, não dando a atenção equivalente à importância da mesma. Pode estar relacionada a sentimentos como ansiedade, stress e/ou falta de criatividade, assim passam a se tornar distratores responsáveis pela procrastinação de suas tarefas. Pode ser temporária ou total e pode ser "definida em função do 'output' comportamental – adiar a ação – ou cognitivo – adiar a tomada de decisão (DEWITTE & LENS, 2000)."

Pode ser facilmente confundida com o sentimento de preguiça, mas psicólogos alertam que procrastinar significa realizar uma tarefa diferente daquela pretendida. É quase impossível não procrastinar. São indivíduos que, inconscientemente, supervalorizam, idealizam resultados e mantém expectativas, sem levar em consideração os processos de realização, sem observar os contextos e as situações, o que os leva invariavelmente a algum tipo de sofrimento. Esses indivíduos podem manter e desenvolver um comportamento procrastinador, comprometendo seu rendimento tanto no trabalho quanto na vida pessoal. É possível, em alguns casos, desenvolverem patologias, sendo o que resta é procurar auxílio profissional.

Se administrada corretamente, porém, a procrastinação pode trazer benefícios, pois "procrastinadores não contumazes podem apresentar um nível baixo de stress, e possuir uma saúde física melhor, quando utilizam a mesma como ferramenta para regular emoções negativas e, assim, não afetar a entrega ou a qualidade de seu trabalho (CHU & CHOI, 2005)."

E por que ela seria um hábito primitivo? Porque "existem três fatores que devem operar de modo integrado entre si e que possibilitam aos homens tornarem-se bons e dotados de virtude: a natureza, o hábito e a razão. A natureza é o que faz alguém nascer homem, com suas potencialidades, e não outro animal qualquer; sendo assim, o homem necessita nascer com certas 'qualidades de corpo e alma' que serão aprimoradas pelo hábito. Este permite transformar as qualidades para melhor ou para pior, ou seja, para a virtude ou para o vício. Por fim, o homem é o único ser dotado de razão e, por esse motivo, deve usá-la para orientar sua vida (CENCI, 2012)."

2. METODOLOGIA

Após a escolha dos autores que seriam utilizados, passou-se à elaboração do referido trabalho, sendo que para este também foi elaborado um questionário, cujo objetivo é o de recolher dados que embasem o referido projeto. Realizou-se então uma pesquisa 50 discentes da Universidade Federal de Pelotas, provenientes de diversos cursos de graduação, inclusive doutorando, sendo 32 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades entre 19 e 52 anos. Objetivando avaliar o grau de procrastinação dos graduandos, foi solicitado aos mesmos responder a um questionário constando de 10 questões de múltipla escolha; os mesmos deveriam responder de que modo se organizam para o estudo das diferentes disciplinas, provas e trabalhos, de que maneira conciliam o lazer com suas tarefas acadêmicas, como fazem seus resumos e se procuram ajuda ao perceber que estão com dificuldades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após avaliarem-se as respostas, percebeu-se claramente que os mesmos são bastante procrastinadores. Na avaliação em gráfico, fica claro que os mesmos não possuem uma técnica ou método e que a maioria não organiza seu tempo, não possui agenda e ainda usam métodos antiquados, como: tentar anotar tudo que o professor diz, esperar que o professor diga o que devem fazer, bem como fazer cópias de quem acham ser o melhor aluno da classe, além de tentar decorar e deixar para estudar na véspera da prova.

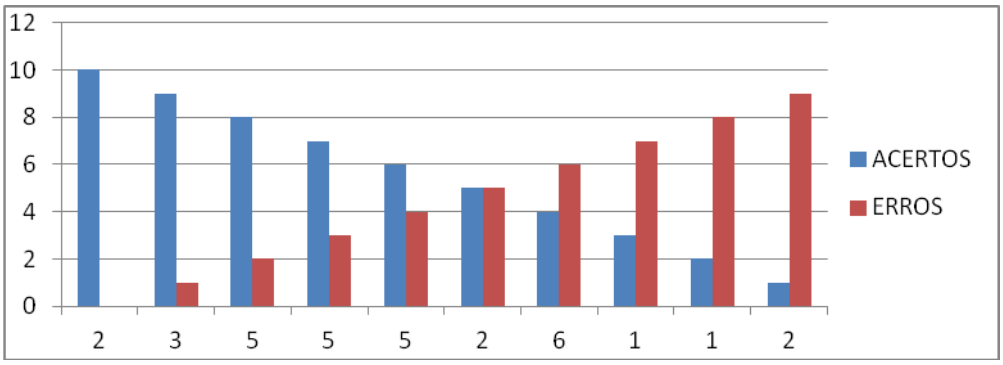


FIGURA 2 – GRÁFICO COM AS RESPOSTAS DAS MULHERES

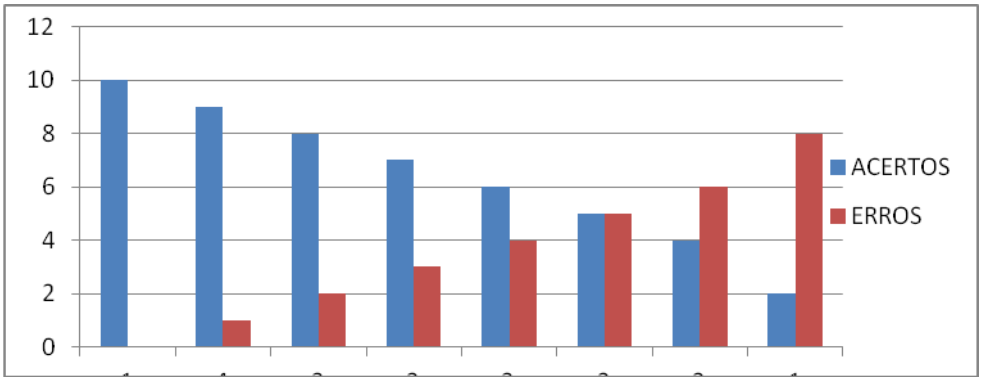


FIGURA 3 – GRÁFICO COM AS RESPOSTAS DOS HOMENS

4. CONCLUSÕES

A procrastinação abrange qualquer tipo de tarefa, mas há um destaque no âmbito acadêmico. Normalmente ocorre porque alunos sobrecarregados em atividades extras e também inúmeros prazos a serem cumpridos. No ensino superior, é extremamente necessária a organização do aluno para conseguir realizar as entregas de trabalhos em prazos próximos, estudar para as futuras provas, organizar-se nas tarefas do seu estágio, e, além disso, encontrar tempo para os afazeres domésticos e relações interpessoais. Frequentemente, os universitários precisam lidar com inúmeras tarefas acadêmicas e de estudo, simples e complexas, que, muitas vezes, apresentam prazos simultâneos e concorrentes entre si. Comportamentos frequentemente associados a procrastinação são os atrasos constantes, a grande quantidade de faltas em aulas e a ausência em eventos acadêmicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, A. S. **Procrastinação para o estudo e autoeficácia académica em alunos do 3° ciclo e ensino secundário: relação com o rendimento escolar e o nível socioeconómico** . 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

CENCI, A.V. **Aristóteles & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHU, A.; & CHOI, J. Rethinking procrastination. Positive effect of 'active' procrastination behavior on attitudes and performance. **Journal of Social Psychology,** Bethesda, v.3, n.145, p.245-264, 2005.

COSTA. M.D.S. **Procrastinação, auto-regulação e género.** 2007. 135f. Tese (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CURY, A., **Ansiedade; Como enfrentar o mal do século**. São Paulo: Saraiva, 2013

_____.**O Mal do Século é o Augusto Cury.** Acessado em 04 mai. 2016. Disponível em: http://sinapseoculta.wordpress.com/2014/11/28/o-mal-do-seculo-e-o-augusto-cury/

_____. **Procrastinação — o resultado nada prático da ansiedade.** Acessado em: 04 Mai. 2016. Disponível em: http://ultimato.com.br/sites/estudos-biblicos/assunto/vida-crista/procrastinacao-o-resultado-nada-pratico-da-a

DEWITTE, S.; LENS, W. Procrastinators lack a broad action perspective. **European Journal of Personality**, Leuven, n.14. p. 121-140, 2000.

NABUCO, C**. Mania de deixar tudo para depois? Entenda o mecanismo da procrastinação.** Acessado em 04/05/2016. Disponível em: http://cristianonabuco.blogosfera.uol.com.br/2013/09/25/mania-de-deixar-tudo-para-depois-entenda-o-mecanismo-da-procrastinacao

SAMPAIO, R.K.N.; POLYDORO, S. A.J.; ROSÁRIO, P.S.L.F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n 42, p. 119-142, 2012.

————————. BARIANI, I.C.D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.2, n.2, p. 242-262, 2011.